



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

**O ENSINO DOS PRETÉRITOS EM ESPANHOL PARA BRASILEIROS A PARTIR
DE CONTOS: A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

DENISIA KÊNIA FELICIANO DUARTE

**FORTALEZA
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

DENISIA KÊNIA FELICIANO DUARTE

**O ENSINO DOS PRETÉRITOS EM ESPANHOL PARA BRASILEIROS A PARTIR
DE CONTOS: A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de Concentração: Processos de Retextualização.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2017

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)

- D871e Duarte, Denisia Kênia Feliciano.
O ensino dos pretéritos em Espanhol para brasileiros a partir de contos : a tradução da variação linguística como estratégia didática / Denisia Kênia Feliciano Duarte. – 2017.
241 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.
1. Ensino de E/LE. 2. Tradução Funcionalista. 3. Variação Linguística. 4. Sequência Didática. 5. Pretérito Perfeito. I. Título.

CDD 418.02

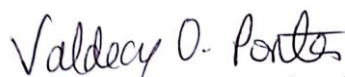
DENISIA KÊNIA FELICIANO DUARTE

**O ENSINO DOS PRETÉRITOS EM ESPANHOL PARA BRASILEIROS A PARTIR
DE CONTOS: A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO
ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de Concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof^a. Dr. Marisa Ferreira Aderaldo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof^a. Dr^a. Márluce Coan
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof^o. Dr. Tito Lívio Cruz Romão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois é Ele quem me guia e me dá forças para traçar a minha jornada.

Ao meu estimado orientador, Valdecy Pontes, pois é ele o responsável pelo meu crescimento acadêmico e quem me acompanhou de perto em mais uma etapa da minha vida acadêmica, com as suas sábias contribuições e as palavras de incentivo.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de auxílio.

Aos professores participantes da Banca de qualificação e da Banca examinadora pelo tempo disponibilizado para ler a minha pesquisa e pelas valiosas sugestões.

Aos professores e colegas do Mestrado, pelas reflexões teóricas e trocas de conhecimento em sala de aula e, também, pelas conversas informais que tornaram essa jornada mais leve.

Aos participantes do presente estudo, por colaborarem com a minha pesquisa.

Às minhas mães, irmã, tia e madrinha, pelo apoio que a mim foi dado durante esta etapa acadêmica.

Ao meu sobrinho Arthur, pelos seus sorrisos contagiantes que me fazem uma pessoa mais feliz e motivada.

Ao meu pai, pelo incentivo aos estudos.

Às minhas amigas Camila, Jéssika e Mara por tornarem os meus dias mais felizes e por acreditarem no meu potencial.

À minha comadre Nathália, por ter me presenteado a linda Maria Sofia, quem me incentiva a querer crescer cada dia mais para poder ser seu exemplo.

À minha amiga Livya, em especial, pelo apoio dado durante todo o período de mestrado e pela sua amizade, sem você as coisas seriam mais difíceis.

“Que é, pois, o Tempo? Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada.” (Santo Agostinho)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do uso da tradução no ensino do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Perfeito Composto (PPC), para aprendizes brasileiros de língua espanhola. Desta forma, utilizamos a metodologia de ensino e aprendizagem de língua, proposta pela escola de Genebra, propondo uma sequência didática (com o gênero conto como objeto unificador). Para facilitar a aprendizagem desses tempos verbais da língua espanhola, examinamos os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos nos usos desses tempos verbais em língua espanhola e em língua portuguesa; analisamos as opções tradutórias realizadas por cada grupo de alunos nas etapas da sequência didática aplicada, considerando o fenômeno de variação linguística no uso dos pretéritos em estudo; e, por fim, verificamos de que forma o uso da tradução, a partir da perspectiva funcionalista, pode contribuir para o ensino da variação linguística no que tange aos usos do PPS e PPC da língua espanhola para estudantes brasileiros. Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo e exploratório. Aplicamos uma sequência didática em um grupo de segundo semestre do curso de Letras-Espanhol Noturno da Universidade Federal do Ceará, com a tradução direta de um fragmento do conto “¡Diles que no me maten!” do autor mexicano Juan Rulfo. Tais traduções juntas a um teste de sondagem e a um questionário formaram o corpus desta pesquisa. Deram suporte a esta pesquisa os pressupostos teóricos da Tradução Funcionalista de Nord (1991, 1994, 2009, 2012) e da Tradução Pedagógica de Hurtado Albir (1988, 1999, 2001). No tocante à tradução e à variação linguística, consideramos os estudos de Pontes (2014) e Mayoral (1998). No que se refere à elaboração de sequências didáticas, apoiamos-nos no modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para a análise dos usos e valores do PPS e do PPC nas duas línguas, retomamos os estudos de Alarcos Llorach (1994), Matte Bon (2010a, 2010b), Castro (1974), Oliveira (2007, 2010), Gómez Torrego (2005), Gutiérrez Araus (1997), Castilho (2010), Pontes (2009), Comrie (1985), Ilari (1997) e Barbosa (2008). Obtivemos os seguintes resultados, oriundos da aprendizagem dos alunos, no que toca aos usos e valores do PPS e do PPC: (i) reconhecimento dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que influenciaram os usos e valores do PPS e do PPC; (ii) conscientização da diversidade linguística no uso do PPS e do PPC, a partir da Sequência Didática por meio do gênero conto moderno; (iii) percepção da importância dos fatores intratextuais e extratextuais para se obter uma tradução funcional. Os fatores que condicionaram os usos do PPS e do PPC, nas traduções dos alunos, foram: (i) a origem geográfica do público base e do público meta; (ii) o tipo de discurso adotado no texto – formal ou informal; (iii) tipo de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações); (iv) valores temporais (marcadores temporais), aspectuais (duratividade, dinamicidade e telicidade) e modais (valor de certeza e de incerteza). Concluímos que o uso do PPS foi condicionado por valores modais de certeza, verbos dinâmicos e eventos pontuais; já o uso do PPC por valores modais de incerteza, valores de duratividade ou iteratividade e processos que indicam um estado resultante. Verificamos, também, que os marcadores temporais pré-hodiernos condicionaram o uso do PPS, enquanto que os marcadores temporais hodiernos condicionaram tanto o uso do PPS quanto o uso do PPC. Na variedade Mexicana, há o uso da forma simples e da forma composta do Pretérito Perfeito, sendo a primeira predominante, na função de variante linguística e com valores diferentes.

Palavras-chave: Ensino de E/LE. Tradução Funcionalista. Variação Linguística. Sequência Didática. Pretérito Perfeito. Contos.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general analizar las contribuciones del uso de la traducción en la enseñanza del Pretérito Perfecto Simple (PPS) y del Pretérito Perfecto Compuesto (PPC), para aprendices brasileños de lengua española. Entonces, utilizamos la metodología de enseñanza y aprendizaje de lengua, propuesta por la escuela de Ginebra, proponiendo una secuencia didáctica (con el género cuento como objeto unificador). Para facilitar el aprendizaje de esos tiempos verbales de la lengua española, examinamos los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos en los usos de esos tiempos verbales en lengua española y en lengua portuguesa; analizamos las opciones traslatorias realizadas por cada grupo de estudiantes en los pasos de la secuencia didáctica aplicada, llevando en cuenta el fenómeno de la variación lingüística en el uso de los pretéritos en estudio; y, por fin, verificamos de qué forma el uso de la traducción, a partir de una óptica funcionalista, puede contribuir para la enseñanza de la variación lingüística en lo que se refiere a los usos del PPS y PPC de la lengua española para estudiantes brasileños. Este estudio se caracteriza como una investigación-acción, de cuño cualitativo y exploratorio. Aplicamos una secuencia didáctica en un grupo del segundo semestre de la carrera de Letras-Español Nocturno de la Universidad Federal de Ceará, con la traducción directa de un fragmento del cuento “¡Diles que no me maten!”, del autor mexicano Juan Rulfo. Estas traducciones asociadas a una ficha de sondeo y a un cuestionario formaron el *corpus* de esta investigación. Dieron soporte a esta investigación los presupuestos teóricos de la Traducción Funcionalista de Nord (1991, 1994, 2009, 2012) y de la Traducción Pedagógica de Hurtado Albir (1988, 1999, 2001). Con relación a la variación lingüística, consideramos los estudios de Pontes (2014) y Mayoral (1998). Sobre el planteamiento de las secuencias didácticas, nos apoyamos en un modelo didáctico propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Para el análisis de los usos y valores del PPS y del PPC en las dos lenguas, reanudamos los estudios de Alarcos Llorach (1994), Matte Bon (2010a, 2010b), Castro (1974), Oliveira (2007, 2010), Gómez Torrego (2005), Gutiérrez Araus (1997), Castilho (2010), Pontes (2009), Comrie (1985), Ilari (1997) y Barbosa (2003, 2008). Se obtuvieron los siguientes resultados, provenientes del aprendizaje de los estudiantes, con respecto a los usos y valores del PPS y PPC: (i) Reconocimiento de los condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos que influyeron en los usos y valores del PPS y PPC; (ii) concienciación de la diversidad lingüística en el uso del PPS y PPC, a partir de la Secuencia Didáctica, por medio del género cuento moderno; (iii) percepción de la importancia de los factores intratextuales y extratextuales para obtenerse una traducción funcional. Los factores que condicionaron los usos del PPS y PPC, en las traducciones de los estudiantes, fueron: (i) el origen geográfico del público base y del público meta; (ii) el tipo de discurso movilizado en el texto - formal o informal; (iii) tipo de verbo (estados, actividades, realizaciones y logros); (iv) valores temporales (marcadores temporales), aspectuales (duratividad, dinamicidad y telicidad) y modales (valor de certeza e incertidumbre). Llegamos a la conclusión de que el uso del PPS fue condicionado por los valores modales de certeza, verbos dinámicos y eventos puntuales; ya el uso del PPC por los valores modales de incertidumbre, valores de duratividad o interactividad y procesos que indican un estado resultante. También, verificamos que los marcadores temporales pre-hodiernos condicionaron el uso del PPS, mientras que los marcadores temporales hodiernos condicionaron tanto el uso del PPS como el uso del PPC. En la variedad mexicana, hay el uso de la forma simple y de la compuesta del Pretérito Perfecto, pero la primera es la predominante, en la función de variante lingüística y con valores distintos.

Palabras-Clave: Enseñanza de E/LE. Traducción Funcionalista. Variación Lingüística. Secuencia Didáctica. Pretérito Perfecto. Cuentos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática	90
Figura 2 – Versão final da Sequência Didática.	133
Figura 3 – 3ª pergunta do Questionário para o grupo G1	153
Figura 4 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G1	154
Figura 5 – 1ª, 2ª e 3ª perguntas do Questionário para o grupo G2	158
Figura 6 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G2	160
Figura 7 – 3ª pergunta do Questionário para o grupo G3	163
Figura 8 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G3	165
Figura 9 – 3ª pergunta do Questionário para o grupo G4	169
Figura 10 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G4	170
Figura 11 – 3ª pergunta do Questionário para o grupo G5	173
Figura 12 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G5	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise textual pré-tradutória	30
Quadro 2 – Diagrama do Tempo	44
Quadro 3 – Morfemas temporais no Português e no Espanhol	45
Quadro 4 – Distanciamento temporal no <i>continuum</i> do Tempo.....	45
Quadro 5 – Definições do PPS e do PPC	49
Quadro 6 – Estudos sobre o Pretérito Perfeito do Indicativo do Português Brasileiro	51
Quadro 7 – Os dois pretéritos no Espanhol (Adaptação da análise de Reichenbach)	55
Quadro 8 – Estudos sobre a diversidade linguística do PP do Espanhol.....	59
Quadro 9 – Valores Aspectuais do Português	64
Quadro 10 – Noções Aspectuais do Português de acordo com Travaglia.....	65
Quadro 11 – Tipos de Aspecto propostos por García Fernández	70
Quadro 12 – Dispositivo didático para a modelização do gênero	85
Quadro 13 – Modelo teórico do conto literário: características contextuais	87
Quadro 14 – Modelo teórico do conto literário: características discursivas.....	87
Quadro 15 – Modelo teórico do conto literário: características linguístico-discursivas	88
Quadro 16 – Versão do gabarito prévio da análise pré-tradutória, conforme Nord (2012)	99
Quadro 17 – Dificuldades mapeadas a partir da análise pré-tradutória.....	118
Quadro 18 – Dificuldades mapeadas a partir da análise pré-tradutória e da GAD.	130
Quadro 19 – Objetivos dos módulos da SD e as capacidades de linguagem envolvidas	131
Quadro 20 – Respostas do módulo 4 (apresentação).....	134
Quadro 21 – Respostas do módulo 4 (conflito).....	134
Quadro 22 – Respostas do módulo 4 (clímax)	135
Quadro 23 – Respostas do módulo 4 (desfecho)	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sequência didática: Grupo de 2º semestre (nível básico)	91
Tabela 2 – Análise pré-tradutória do emissor, realizada pelos grupos da SD	100
Tabela 3 – Análise pré-tradutória da intenção, realizada pelos grupos da SD	102
Tabela 4 – Análise pré-tradutória do receptor, realizada pelos grupos da SD	103
Tabela 5 – Análise pré-tradutória do meio, realizada pelos grupos da SD	104
Tabela 6 – Análise pré-tradutória do lugar, realizada pelos grupos da SD	104
Tabela 7 – Análise pré-tradutória do tempo, realizada pelos grupos da SD	106
Tabela 8 – Análise pré-tradutória do motivo, realizada pelos grupos da SD	107
Tabela 9 – Análise pré-tradutória da função, realizada pelos grupos da SD.....	109
Tabela 10 – Análise pré-tradutória do tema, realizada pelos grupos da SD.....	110
Tabela 11 – Análise pré-tradutória do conteúdo, realizada pelos grupos da SD.....	111
Tabela 12 – Análise pré-tradutória das pressuposições, realizada pelos grupos da SD	112
Tabela 13 – Análise pré-tradutória da composição ou macroestrutura, realizada pelos grupos da SD	113
Tabela 14 – Análise pré-tradutória dos elementos não-verbais, realizada pelos grupos da SD	114
Tabela 15 – Análise pré-tradutória do léxico, realizada pelos grupos da SD	115
Tabela 16 – Análise pré-tradutória da sintaxe, realizada pelos grupos da SD	116
Tabela 17 – Análise pré-tradutória dos elementos suprasegmentais, realizada pelos grupos da SD	116
Tabela 18 – Análise pré-tradutória do efeito comunicativo, realizada pelos grupos da SD...	117
Tabela 19 – Grade de Avaliação Diagnóstica (GAD)	119
Tabela 20 - Pergunta nº1: o texto produzido está adequado ao projeto de tradução mobilizado?	120
Tabela 21 – Pergunta nº 4: o texto produzido está adequado às normas gramaticais e à variedade linguística da Língua Meta (Português Brasileiro)?	122
Tabela 22 – Pergunta nº 5: A tradução do Pretérito Perfeito Simples e Composto está adequada à forma e aos usos desses tempos verbais na Língua Meta?	123

Tabela 23 – Pergunta nº7: A categoria Modalidade, na 1ª produção, possibilitou expressar valor de certeza ou incerteza dos personagens frente às ações ocorridas? E os valores modais permitiram fazer pressuposições acerca da intenção do falante?	125
Tabela 24 – Pergunta nº8: A variante linguística informal/ coloquial foi privilegiada na tradução, estando de acordo com o encargo de tradução?.....	127
Tabela 25 – Pergunta nº9: Há adaptação da função sintática dos conectivos temporais junto ao PPS e o PPC, de acordo com a Língua Meta?.....	127
Tabela 26 – Pergunta nº 10: Os marcadores aspectuais junto ao PPS e ao PPS evidenciam se as ações foram concluídas ou ainda perduram, transparecendo os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade?.....	128
Tabela 27 – Resposta da terceira pergunta do módulo 10, feita pelo grupo G5.....	149
Tabela 28 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 4 da GAD.....	151
Tabela 29 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 5 da GAD.....	151
Tabela 30 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 7 da GAD.....	152
Tabela 31 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 4 da GAD.....	155
Tabela 32 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 6 da GAD.....	156
Tabela 33 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 8 da GAD.....	157
Tabela 34 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 1 da GAD.....	161
Tabela 35 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 4 da GAD.....	161
Tabela 36 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 5 da GAD.....	162
Tabela 37 – Contraste entre as respostas dadas pelo G4 à pergunta nº 1 da GAD.....	166
Tabela 38 – Contraste entre as respostas dadas pelo G4 à pergunta nº 7 da GAD.....	167
Tabela 39 – Contraste entre as respostas dadas pelo G5 à pergunta nº 6 da GAD.....	171
Tabela 40 – Contraste entre as respostas dadas pelo G5 à pergunta nº 5 da GAD.....	171

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
GAD	Grade de Avaliação Diagnóstica
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ME	Momento do Evento
ME	Momento de Fala
MR	Momento de Referencial
PP	Pretérito Perfeito
PPC	Pretérito Perfeito Composto
PPS	Pretérito Perfeito Simples
SD	Sequência Didática
TB	Texto Base
TM	Texto Meta

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS E A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	22
2.1 A tradução da variação linguística e o ensino de Espanhol para brasileiros.....	22
2.1.1 A tradução na era Pós-método	25
2.2 A abordagem funcionalista da tradução para o ensino da variação linguística a aprendizes brasileiros de E/LE.....	27
2.3 O uso de contos como recurso didático para o ensino da variação linguística	32
2.4 Modelo didático do gênero conto: Sequência Didática	38
3 O COMPLEXO TAM EM PORTUGUÊS E ESPANHOL	43
3.1 Tempo	43
3.1.1 <i>Tempo: considerações teóricas.....</i>	<i>43</i>
3.1.2 <i>Tempos em Português - abordagens gramatical e linguística - PPS e PPC</i>	<i>47</i>
3.1.3 <i>Tempos em Espanhol - abordagens gramatical e linguística - PPS e PPC.....</i>	<i>52</i>
3.2 Aspecto.....	61
3.2.1 <i>Aspecto em Português</i>	<i>63</i>
3.2.2 <i>Aspecto em Espanhol.....</i>	<i>69</i>
3.3 Modalidade.....	72
3.3.1 <i>Modalidade em Português.....</i>	<i>74</i>
3.3.2 <i>Modalidade em Espanhol.....</i>	<i>76</i>
4 METODOLOGIA.....	80
4.1 Natureza do Estudo	80
4.2 Local do Estudo	83
4.3 Participantes do Estudo	83
4.4 Instrumentos de coleta de dados	83
4.5 Análise dos Dados.....	85
5 ANÁLISE	96
5.1 Módulos iniciais: Projeto de tradução e quadro de Nord	97
5.2 Grade de avaliação diagnóstica e diagnóstico: proposição dos módulos a partir do foco da pesquisa e das dificuldades mapeadas	118
5.2.1 <i>Módulos.....</i>	<i>130</i>

5.3 Análise da 2ª produção: contraste com a 1ª produção e o perfil dos participantes.....	150
5.3.1 Produções e Perfil de G1	150
5.3.2 Produções e Perfil de G2	155
5.3.3 Produções e Perfil de G3	160
5.3.4 Produções e Perfil de G4	166
5.3.5 Produções e Perfil de G5	170
6 CONCLUSÃO.....	176
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A – FICHA DE SONDAAGEM	196
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	197
APÊNDICE C – MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	199
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	210
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC.....	212
ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA.....	216
ANEXO C – 1ª TRADUÇÕES DA SD.....	220
ANEXO D – 2ª TRADUÇÕES DA SD.....	232

1 INTRODUÇÃO

Estudos mostram a necessidade de reabilitação da tradução em sala de aula, entre eles, Costa (1988, p. 283) que considera que “[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e a cultura) estrangeira”. Não estamos afirmando que o uso da tradução por si só é suficiente para o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira, mas que essa, se utilizada de maneira adequada, considerando os objetivos da atividade de tradução, público em que ela será aplicada e a teoria da tradução usada para a sua elaboração, pode ser útil para a percepção e superação de dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.

De acordo com Santoro (2011), Lucindo (2006) e Malmkjaer (1998), é errôneo descartar o uso da tradução nas aulas de Língua Estrangeira (LE), por pensar que ele não tem caráter comunicativo, porque, conforme Hurtado Albir (1988), tanto a tradução quanto o ensino de LE visam à comunicação, sendo assim, a tradução não se limita a um processo de transferências de palavras, já que no processo tradutório essa reexpressa seu sentido dentro de um contexto comunicativo, sentido esse, produzido por meio da confluência de elementos linguísticos e extralinguísticos. Portanto, nosso trabalho apresentará uma nova possibilidade para o ensino do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Perfeito Composto (PPC) em Língua Espanhola, na perspectiva comunicativa, através do uso de atividades de tradução contextualizadas, nas quais o aluno não se limite a palavras isoladas e descontextualizadas. Desta forma, não abordaremos apenas o conteúdo gramatical a ser explicitado, mas introduziremos informações sobre o conto moderno, gênero que compõe o nosso *corpus*, a fim de possibilitar o entendimento de suas características estruturais e de sua funcionalidade, por parte dos estudantes, como, também, dos propósitos da mensagem, através do contexto sociocomunicativo e dos aspectos culturais, nos quais o texto está incluído.

Proporemos um trabalho idealizado por meio da interface entre a tradução funcionalista e o ensino da diversidade no uso do PPS e do PPC, a partir do desenho de uma Sequência Didática (SD) com contos modernos. Vale ressaltar que essa SD será elaborada sob a ótica da metodologia de ensino e aprendizagem da língua, proposta por estudiosos da Universidade de Genebra. Portanto, consideraremos o ensino desses tempos verbais centrando-nos nas capacidades de linguagem¹ do aluno, que podem ser divididas em três

¹ Este tópico será desenvolvido na subseção 2.4.

níveis: a) capacidades de ação; b) capacidades discursivas; c) capacidades linguístico-discursivas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como Barros (2012), embora tomando a classificação das capacidades de linguagem em três níveis distintos, julgamos que essas não operam de modo compartimentado ou linear, isto é, elas funcionam de forma articulada.

Consideraremos, segundo Agra (2007), a tradução, não como uma atividade mecânica que se reduz à transcodificação linguística. Faz-se necessário compreender e interpretar os sentidos de uma palavra dentro de um contexto sociocultural específico. A autora, pontua, ainda, que, para o tradutor, a variação é importante e decisiva no processo de tradução. Para Sneell-Hornby (1988, 1995), é necessário que exista um aspecto sociocultural na tradução. Nesse sentido, Lefevere (1992) destaca o papel decisivo da variedade linguística para a tradução de uma situação específica nas diferentes culturas. Corroborando essa questão, Venuti (1998) enumera os valores políticos e culturais que firmam a investigação e a prática metodológica e reconhece, de forma clara, a importância da retomada da variação sociolinguística no texto que será traduzido.

Partindo desse pressuposto, apresentaremos uma SD com o uso de traduções, a partir de contos modernos, com o propósito de analisar os usos e valores dos pretéritos perfeito simples e composto e, também, confirmar a nossa hipótese de que o uso da tradução, no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, possibilita um maior entendimento, por parte do aluno, sobre o funcionamento da língua, pois, ao contrastar os tempos verbais em estudo, através das atividades tradutórias, o discente poderá ter consciência de que as línguas não têm equivalência perfeita, além de obter um maior conhecimento tanto da Língua Estrangeira quanto da Língua Materna, doravante LM, visto que estas atividades possibilitam a comparação entre as duas línguas e levam o estudante a refletir a respeito dos usos linguísticos e dos condicionamentos.

O presente trabalho não tem a pretensão de defender uma perspectiva de ensino da Língua Espanhola associada apenas ao uso da tradução. Porém, assim como Malmkjaer (1998), ponderamos que a tradução pode ser utilizada como recurso didático no ensino de Língua Estrangeira. Branco (2009) assevera que a tradução deve ser vista como uma atividade facilitadora no ensino de LE e não como uma simples interferência negativa da LM. Desse modo, reiteramos que, ao conduzir o aluno a confrontar duas línguas, por meio da tradução, possibilitamos uma reflexão sobre o funcionamento de ambas as línguas e fomentamos uma

análise linguística, no que diz respeito aos efeitos de sentido produzidos pelos pretéritos sob análise.

O objetivo geral que norteia o presente estudo é o de analisar as contribuições do uso da tradução no ensino do PPS e do PPC, a aprendizes brasileiros de Língua Espanhola. Pois, embora nossa pesquisa foque em uma análise linguística, por tratar de tempos verbais, propomos que a compreensão dos usos do pretérito perfeito simples e do composto, de forma contextualizada e contrastiva, contribuirá positivamente no processo comunicativo dos aprendizes, já que eles estarão aprimorando os seus conhecimentos tanto na LE quanto na LM.

Vislumbrando o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) propor uma sequência didática, a partir do gênero conto, para o ensino do PPS e do PPC da Língua Espanhola; b) analisar as opções tradutórias realizadas pelos participantes da pesquisa nos módulos da sequência didática aplicada, considerando o fenômeno de variação linguística no uso pretéritos em estudo, a fim de examinar os condicionamentos linguísticos (tipo de verbo e valores temporais, aspectuais e modais etc) e extralinguísticos (perfil do tradutor, experiência em tradução, contato com a Língua Espanhola, origem geográfica etc) nos usos do PPS e PPC em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa; c) verificar via teste de avaliação de que forma o uso da tradução, a partir da perspectiva funcionalista, pode contribuir para o ensino da variação linguística com respeito aos usos do PPS e do PPC da Língua Espanhola para estudantes brasileiros.

Com base no referencial teórico, exposto neste trabalho, formulamos as seguintes questões de pesquisa: a) Como a SD, a partir da tradução do gênero conto, pode facilitar a aprendizagem do PPS e do PPC da Língua Espanhola?; b) Os usos do PPS e do PPC são influenciados por condicionamentos linguísticos e extralinguísticos na Língua Materna e na Língua Estrangeira?; c) Quais as escolhas tradutórias dos alunos no tocante aos usos do PPS e do PPC?; d) Quais as contribuições da tradução para o ensino da variação linguística do PPS e do PPC da Língua Espanhola para aprendizes brasileiros?

Por fim, considerando as questões propostas, enumeramos as nossas hipóteses de pesquisa:

a) O uso da tradução, por meio do gênero conto, pode contribuir para o aprendizado da diversidade linguística no uso do PPS e do PPC da Língua Espanhola, na medida em que os alunos perceberão, a partir da sequência didática aplicada, que o conhecimento da variação linguística interfere nas escolhas tradutórias, visto que os contextos social, cultural e histórico

podem influenciar nas escolhas linguísticas. Ademais, o uso de sequência didática com a tradução do gênero conto possibilitará o conhecimento do PPS e do PPC no que tange à diversidade linguística desses tempos verbais, pois ao traduzir um texto literário, podemos perceber que muitas são as diferenças de valores entre as culturas (Barrientos 2014, Compagnon 2003, Demétrio 2014, Hurtado Albir 1999, Laiño 2014);

b) Tanto na Língua Materna quanto na Língua Estrangeira, os usos do PPS e do PPC nem sempre estão postos como nos remete a norma gramatical da língua, já que esses tempos verbais estão condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos, tendo em vista que a língua é um instrumento social e está sujeita a mudanças (Weinreich, Labov e Herzog 2012; Santos 2009; Oliveira 2007, 2010);

c) Os aprendizes brasileiros tendem a usar mais a forma simples do pretérito perfeito ao invés da composta e/ou traduzir para o pretérito perfeito composto da Língua Espanhola com a estrutura linguística da Língua Portuguesa, devido à proximidade das línguas (Masip 2010, Santos 2009 e Oliveira 2007, 2010, Caetano 2013, Bugel 1998);

d) O uso da tradução como estratégia pedagógica com textos autênticos, a partir de uma perspectiva funcionalista, possibilita a conscientização da diversidade linguística no que se refere ao uso dos pretéritos perfeito simples e composto da Língua Espanhola (Mayoral 1998, Santos 2013).

Então, tendo em conta todas as questões e hipóteses consideradas, não concebemos a tradução como um produto final, mas o foco é o processo tradutório, examinando o contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido. Como Martins (1992), salientamos que, ao conceber a tradução apenas como um produto, privamos o indivíduo de conhecer os caminhos que levaram o tradutor aquele resultado final. Nas palavras da autora: “se o texto for tratado meramente como uma entidade autônoma, ao invés de uma série de procedimentos decisórios e uma situação de comunicação entre falantes, dificilmente se conseguirá entender a natureza do ato tradutório” (MARTINS, 1992, p. 52).

Em relação à literatura, conforme Compagnon (2003), essa envolve tanto o tratamento histórico do texto, como o tratamento linguístico da materialidade de que esse está construído, ou seja, uma abordagem histórica (esse como documento) e uma abordagem linguística (a literatura como arte da linguagem). Portanto, considerando Silva (2015), não concebemos o uso do texto literário no ensino como um pretexto para um fim gramatical ou comunicativo, mas vemos o seu uso, de um ponto de vista pedagógico, como uma possibilidade de favorecer à conscientização da diversidade linguística, posto que o texto

literário traz modelos “de variações estilísticas e apresenta um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e de falares de diferentes regiões, de diferentes países, resultando, portanto, em um valioso recurso para a sala de aula” (SILVA e ARAGÃO, 2013, p. 170).

É pertinente ressaltar que como futuros professores de Língua Estrangeira, os graduandos devem estar conscientes de que a língua é viva e heterogênea, ou seja, é uma realidade social, e que estudá-la sem contemplar a sua diversidade, seria um estudo superficial. Sendo assim, embora esses não tenham, necessariamente, como objetivo ser tradutores, ponderamos que, ao levar em conta a variação linguística no ato tradutório, possibilitamos a descoberta dos sentidos das palavras de forma ampla, isto é, em conformidade com os diversos contextos comunicativos em que essas podem estar inseridas.

Com base no que foi exposto, julgamos que este estudo se justifica por apresentar relevância pedagógica, pois nele buscamos, além de apontar algumas das contribuições do uso da tradução como estratégia pedagógica, mostrar como essa pode ser explorada em sala de aula, através do desenho de uma sequência didática, que pode ser utilizada e adaptada posteriormente, por professores de Língua Estrangeira. Neste sentido, a nossa pesquisa vem a preencher uma lacuna, no que se refere à falta de propostas para o ensino do Pretérito Perfeito Simples e Composto por meio da tradução. Desse modo, propomos o uso de sequência didática com a tradução de conto moderno, como recurso didático, para o ensino do PPS e do PPC em um grupo de nível básico (A2)² da Graduação de Letras-Espanhol.

Esta dissertação apresenta cinco capítulos. O primeiro capítulo é destinado à introdução deste trabalho. No segundo capítulo, tratamos dos pressupostos teóricos sobre a tradução da variação linguística e o ensino de Espanhol, expomos fundamentos da abordagem da tradução funcionalista e apresentamos noções teóricas a respeito do gênero conto e da sequência didática. No terceiro capítulo, por sua vez, discorremos sobre as categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade, no par linguístico Espanhol-Português. O quarto capítulo

² Tomamos como base os níveis de aprendizagem do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), documento elaborado por sugestão do Conselho Europeu para nortear o ensino de Línguas na comunidade europeia. Conforme o MCER, o nível A2 é considerado como elementar, isto significa que alguém é considerado estar neste nível, no que se refere ao âmbito linguístico geral, quando “Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras. É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.” (MCER, p. 158)

destinamos à apresentação dos procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento desta pesquisa. Finalmente, no capítulo 5, explicitamos a análise dos módulos iniciais, realizamos uma grade de avaliação diagnóstica, passamos para a análise dos módulos elaborados a partir das dificuldades mapeadas e, por último, analisamos as produções (traduções) dos alunos. Por fim, seguem as considerações finais sobre o presente estudo.

2 ENSINO DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS E A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, tecemos considerações teóricas sobre a interface tradução, variação linguística e ensino de Línguas. Sendo assim, exploramos estudos sobre o uso da tradução como recurso pedagógico para o ensino da variação linguística em Língua Espanhola, no âmbito do ensino brasileiro, e o papel da tradução nas distintas abordagens de ensino até a era Pós-Método. A continuação, discorremos sobre a tradução funcionalista, associando-a ao ensino da diversidade linguística do Espanhol. Em seguida, passamos para a discussão do gênero conto moderno como recurso didático e as suas contribuições para o Ensino de Línguas. Por último, expomos o modelo didático do gênero conto moderno e as concepções a respeito da Sequência Didática.

2.1 A tradução da variação linguística e o ensino de Espanhol para brasileiros

Embora haja uma proximidade entre o Espanhol e o Português, por serem línguas originadas do latim, há uma série de dificuldades enfrentadas na aprendizagem dessa língua por parte de estudantes brasileiros. Entre elas, destacamos a aprendizagem do Pretérito Perfeito Simples e Composto, pois devido à semelhança entre essas línguas, os estudantes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira tendem a associar os usos e valores desses tempos verbais do Português para o Espanhol. Desta forma, julgamos que a tradução poderia ser um recurso pedagógico capaz de mostrar a estes aprendizes as semelhanças e diferenças existentes entre esses tempos verbais no par linguístico Espanhol e Português.

Em relação à tradução e ao ensino, encontramos algumas pesquisas nesta área, entre elas: Balboni (2011), Hurtado Albir (2001), Romanelli (2009), Pontes (2014) e Pontes, Sousa e Silva (2015). Estas trazem contribuições no que se refere ao uso da tradução no ensino de Língua Estrangeira. Há, também, estudos relacionando à tradução da variação linguística, destacando a pesquisa de Pontes (2014), que vê a tradução como um bom recurso pedagógico para o ensino da diversidade linguística, considerando o conhecimento desta no ato tradutório.

No ensino do PPS e do PPC da Língua Espanhola contemplando a variação linguística, apontamos as pesquisas de Oliveira (2007, 2010), Pontes (2009), Santos (2009) e Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Coan e Pontes (2013), Paixão (2011), Araújo (2014)

e Moreno de Alba (1997). Tais estudos mostram que a norma gramatical da língua, a respeito desses tempos verbais, nem sempre é abordada, visto que estes são condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos. Estes estudos apontam que os usos e valores do pretérito perfeito simples e composto não se limitam à norma-padrão exposta nos materiais didáticos, pois a língua é um instrumento social e está sujeita a mudanças. Já no âmbito do ensino da variação linguística, elencamos pesquisas, como a de Alegre (2007), Bugel (1998), Coan e Pontes (2013), Kraviski (2007), Pontes (2009) e Oliveira (2010) que verificam limitações e tratamento superficial do fenômeno de variação linguística nos livros didáticos de Língua Espanhola utilizados no Brasil. No entanto, faltam propostas didáticas concretas que contemplem seu uso nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira.

No que se refere à interface tradução funcionalista e ensino de LE, existem os estudos de Demétrio (2014), Laiño (2014) e Barrientos (2014). A primeira autora propõe o uso da tradução com sequências didáticas como uma estratégia para a produção de textos em sala de aula de Língua Estrangeira, realizada em um grupo de quarto semestre do curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A segunda autora apresenta uma proposta com sequências didáticas, em uma perspectiva funcionalista, propondo a incorporação de exercícios tradutórios em sala de aula, a partir do uso do gênero publicidade, aplicados com um grupo do sétimo semestre do Curso de Graduação em Letras - Português e Espanhol da UFSC. Já a terceira autora, pesquisa como a tradução, em uma perspectiva comunicativa e funcionalista, pode funcionar como uma estratégia eficaz para conscientizar os alunos de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE sobre a diversidade linguística, tanto da Língua Estrangeira como da Língua Materna, a partir da aplicação de uma sequência didática com o gênero quadrinhos.

Nossa pesquisa, apesar de inserir-se na perspectiva da tradução funcionalista aplicada ao ensino e do uso de sequências didáticas, diferenciar-se-á das demais pesquisas, por focar na conscientização dos alunos a respeito da diversidade linguística na expressão de passado em Língua Espanhola, por meio da tradução do gênero conto. Além disso, há diferenças no que diz respeito ao desenho da sequência didática, a saber: a) planejaremos a sequência didática para um grupo de nível básico (A2); b) elaboraremos módulos específicos, considerando as capacidades de linguagem e o fenômeno da variação linguística; c) desenharemos a SD, a partir do diagnóstico da primeira produção; d) faremos a proposição de módulos, a partir de resultados obtidos em módulos anteriores; e) aplicaremos módulos

específicos para a aprendizagem do gênero, com base na modelização didática do gênero, conforme Barros (2012).

À vista disso, acreditamos que na medida que usamos a Língua Materna para o ensino da Língua Estrangeira, a partir da tradução, propiciamos aos alunos o conhecimento das diferenças entre as duas línguas, tanto do ponto linguístico quanto cultural. Desta forma, a tradução pode ser vista como um recurso didático capaz de mostrar que não existe correspondência um a um entre as línguas, e, ao traduzir, devemos considerar o contexto comunicativo e a variação linguística. Neste viés, Mayoral (1998) explicita o interesse do tradutor na variação linguística relacionada ao contexto social e situacional. Pontes (2014) pontua que o uso da tradução como procedimento, sob o ponto de vista didático, é mais enriquecedor, isto é, sendo mais adequado analisar o processo até se conseguir uma tradução do que o produto propriamente dito. Sendo assim, algumas atividades tradutórias podem ativar o conhecimento do aluno no que se refere a elementos até então desconhecidos.

Na visão de Pontes (2014), não se deve interpretar apenas as estruturas lexicais e morfossintáticas no ato tradutório, mas, é essencial que se considere a situação pragmático-discursiva do texto a ser traduzido. Desse modo, uma análise sociolinguística do texto, a qual pretende-se traduzir, pode vir a contribuir para a ampliação do conhecimento do contexto, no qual este foi produzido. Como Travaglia (2013, p.77), acreditamos que “não se traduz uma língua, mas textos”, visto que “a tradução é a passagem de um texto original redigido numa língua de partida, para um texto redigido numa língua de chegada”, conforme Moscovitz (1972 apud Travaglia, 2013, p.77).

Entendemos como texto, neste estudo, a concepção de Travaglia (2013, p. 78), que o define como “o resultado de uma intenção comunicativa que num dado momento, numa dada situação, num dado contexto, com um dado objetivo se concretizou verbalmente, se organizou sob a forma linguística”. Segundo a autora, “para que um texto seja texto é preciso constituir-se num todo significativo para quem o lê ou ouve. A intenção comunicativa é assim textualizada. A textualização é, então, essa ‘colocação em texto’ de uma intenção comunicativa, desencadeada por algo a comunicar ou a expressar (TRAVAGLIA, 2013, p. 78, grifos do autor).” Tendo em conta esta concepção, ao traduzir debruçamo-nos sobre textos com marcas sociolinguísticas; para que o receptor compreenda o contexto situacional traduzido da língua de partida para a língua de chegada, a tradução deve adequar-se às especificidades e as exigências da comunicação. Considerando que os eventos comunicativos então condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos, ao traduzir devemos atentar-

nos às influências sociais, linguísticas e culturais, isto é, levar em conta os processos de variação e mudança linguísticas.

Como Bortoni-Ricardo (2006, p. 105), reiteramos que “estudar uma língua significa estudar os processos de comunicação da comunidade que a usa” e que a “língua só pode ser devidamente compreendida quando estudada no contexto do comportamento social”. Desta forma, o uso da tradução, com uma perspectiva sociolinguística, vem a contribuir para o ensino da variação linguística, visto que “a sociolinguística parte de estudo da língua em seu contexto social, enfatizando-lhe os aspectos funcionais e interacionais” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 104). Considerando esta questão, o nosso intuito não é nos determos no ensino do PPS e do PPC, voltado apenas para a forma, mas conscientizar os aprendizes sobre os usos e valores desses tempos verbais em distintos contextos comunicativos.

Portanto, ancorando-nos na visão de Bortoni-Ricardo (2006), julgamos que a tradução de textos, no nosso caso específico do gênero conto, vem a contribuir para o ensino das variedades linguísticas, pois, ao traduzir, confrontamos duas línguas, e neste processo, é crucial a descrição social de fenômenos linguísticos. Pensando no papel da tradução no Ensino de Línguas, a seguir discorreremos sobre o seu lugar na era Pós-Método.

2.1.1 A tradução na era Pós-Método

O ensino de Língua Estrangeira já foi pensado sob distintas perspectivas, em detrimento das distintas abordagens de ensino adotadas, isto é, do mesmo modo que o papel do professor foi mudando, o modo de ensinar, também, sofreu alterações. Cada abordagem trouxe uma contribuição para o ensino, mas foi substituída por uma subsequente devido as suas limitações. A tradução, por sua vez, ocupou distintos papéis nas abordagens utilizadas para o ensino de Língua Estrangeira. Pensando nisso, julgamos pertinente traçar a trajetória, de forma diacrônica, da tradução e o contexto de sala de aula até chegar na era Pós-Método, abordagem de ensino adotada nesta pesquisa.

A abordagem da Gramática e Tradução está ancorada, segundo Santos Gargallo (1999), em quatro princípios: 1) memorização de regras gramaticais; 2) tradução direta ou inversa; 3) memorização de lista de vocabulário temático; e 4) uso da língua materna do aluno. Para Moraes (2010, p. 51), a tradução era vista como forma de demonstrar um conhecimento sobre a gramática da língua, a partir da consonância da tradução com as listas

de vocabulário e com o “conhecimento das regras necessárias à formação de períodos simples e complexos.” Sendo assim, a tradução era explorada como um produto e de forma processual, na qual existia apenas uma versão traduzida correta do original. Logo, a língua era posta como um conjunto de estruturas gramaticais, as quais poderiam ser estudadas de forma isolada, ou seja, sem deter-se a um contexto de comunicação.

Com o surgimento da Abordagem Direta, que visava ao ensino da Língua Estrangeira através da língua-alvo e não da Língua Materna, a tradução começou a ser estigmatizada, pois a Língua Materna nunca deveria ser utilizada em sala de aula. Eram considerados, para o ensino da língua, tanto as estruturas gramaticais quanto os aspectos culturais, que eram ensinados de forma indutiva. Entretanto, “ainda que fosse exigido que o docente se expressasse somente em Língua Estrangeira em sala de aula, este pré-requisito nem sempre era seguido por falta de preparação do professor e este era ‘puxado’ novamente a agir sob a ótica da Abordagem da Gramática e Tradução”, conforme Laiño (2014, p. 55, grifos do autor).

Com o Audiolingualismo, abordagem esta derivada dos princípios da linguística estrutural desenvolvidos por L. Bloomfield, houve um maior interesse pela forma frente ao uso da língua, limitando o trabalho do professor, muitas vezes, ao controle da produção oral dos alunos (mediado por procedimentos de imitação e repetição) e à introdução de um novo material linguístico. A tradução, nesta abordagem, tinha espaço, mesmo que de forma superficial, limitando-se a mostrar supostas equivalências entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira. Como reação a esta abordagem estruturalista, surge o Nocio-funcionalismo, de acordo com García (1995), que dá privilégio às funções comunicativas utilizadas pelos usuários da língua em uma interação verbal.

Neste viés, surge a Abordagem Comunicativa, com o foco na aprendizagem das funções linguísticas. Ela prioriza a comunicação e o caráter funcional da língua. Logo, com a visão distorcida de que a tradução não é ferramenta real de comunicação, esta continuou a ser marginalizada nas aulas de Língua Estrangeira, por grande parte de professores. Contudo, Santoro (2011) esclarece que se faz necessário uma reflexão sobre o conceito de situação real de comunicação e por que a tradução não é concebida como uma atividade comunicativa. Já que sempre que nos deparamos com uma Língua Estrangeira fazemos uso da tradução, seja de natureza linguística e/ou cultural. Neste sentido, como Laiño (2014, p. 56), ponderamos que “não permitir a tradução em aula demonstra uma visão bastante limitada sobre como explorá-la e sobre seus benefícios.”

Subsequente à Abordagem Comunicativa, surgiu o Pós-Método, que partiu da necessidade de reflexão sobre o uso das abordagens de ensino adotadas pelos professores. Para Kumaravadivelu (2001), este está ancorado em três elementos, sendo eles: a) particularidade; b) prática; e c) possibilidade. O primeiro elemento faz referência ao conhecimento do perfil do aluno, reconhecendo que há objetivos marcados dentro de um contexto preciso e particular. Além disso, o docente tem a liberdade de levar atividades que se adequem às necessidades e ao perfil do seu público discente. O segundo refere-se à criação das teorias pessoais do docente, a partir da sua experiência. No terceiro, o professor desempenha papel importante e participa como sujeito ativo no processo de ensino, considerando-se que este deve observar o contexto de seus discentes e, a partir disso, produzir o material didático adequado.

Em relação ao Pós-Método, conforme com Jalil e Procailo (2009, p.780), surgiram questionamentos como “por que fazer essa atividade, com qual objetivo, embasado em quê, onde e como”, o que não era comum nas abordagens anteriores, nas quais os professores as seguiam por estarem em vigor na época. Desta forma, é possível a reflexão do docente sobre o seu papel no ensino e, ainda, há autonomia para decidir qual a melhor forma de abordar a língua, de acordo com o seu público alvo. A partir desta perspectiva de ensino, defendemos que é possível o uso da tradução como recurso didático, já que não há limitações no que se refere a como o professor deve ensinar a Língua Estrangeira. Ademais, concebemos a tradução, no ensino, como um recurso pedagógico que nos permite examinar a língua tanto em seus aspectos culturais quanto linguísticos. ”

Após esta breve contextualização sobre o papel da tradução nas abordagens de ensino, no tópico seguinte, discutiremos sobre o uso de materiais autênticos no ensino de Língua Estrangeira, especificamente, do gênero conto como recurso didático, para o ensino da variação linguística, a partir da tradução.

2.2 A abordagem funcionalista da tradução para o ensino da variação linguística para aprendizes brasileiros de E/LE

Com os novos estudos realizados na área de tradução, verificamos que esta vem perdendo o estereótipo de não se adequar ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Pois, muitos pesquisadores apontam as contribuições do uso da tradução no ensino. Inclusive,

há adeptos da abordagem comunicativa, como Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011).

Atualmente, a tradução ganha espaço no ensino de Língua Estrangeira, conforme Lucindo (2006), os professores acreditam que a tradução pode ajudar no ensino de línguas, porém, muitas vezes, eles relutam em utilizá-la por não saber como fazer o uso adequado dessa estratégia. Para a autora (LUCINDO, 2006), o uso mínimo ou inadequado da tradução em salas de Língua Estrangeira no Brasil, deve-se à falta de material que trate, de forma adequada, do tema. De acordo com Ghamine López (2002), a tradução, mesmo com as mudanças das abordagens de ensino, não desapareceu do ensino de Língua Estrangeira, e, tampouco, adaptou-se às exigências destes. Contudo, do ponto de vista didático, a tradução passou a ser utilizada, em grande parte dos casos, de forma mecânica e sem função comunicativa definida. O que explica o uso atual da tradução, nas aulas de Língua Estrangeira, nas quais os professores, quando propõem atividades tradutórias, não têm em mente os objetivos delas e não sabem como e quando utilizá-las.

Como Laiño (2014), acreditamos que o trabalho com a tradução, seja ela pedagógica ou profissional, deve estar embasada em alguma teoria. Logo, é oportuno pontuar que o nosso trabalho está ancorado na visão da Tradução Funcionalista, proposta por Nord (1991, 1994, 2009, 2012), que vê a tradução como um ato comunicativo real. Para a autora, a tradução se situa em espaços culturais, nos quais os sentidos se constroem por meio de textos, sejam estes orais, escritos ou visuais, de acordo com as funções e os seus interlocutores. Conforme Polchlopek e Zipser (2011), a Tradução Funcionalista deu-se início na Alemanha na década de 70, alcançando seu auge nas décadas de 80 e 90. Na visão de Costa, Polchlopek e Zipser (2012), esta abordagem surgiu pela vontade de romper com os conceitos formalistas, também, existentes nas atividades tradutórias deste período, que tinha a tradução subordinada a noções de equivalência formal e de fidelidade do texto fonte.

De acordo com a teoria de tradução funcionalista de Nord, o texto não se limita a passar apenas uma informação para o seu receptor. O texto tem a função de comunicar, a partir da intenção do emissor no momento da produção textual e do contexto em que se insere o receptor. Sendo assim, o funcionalismo nordiano preocupa-se tanto com o texto fonte quanto com o texto meta. Logo, dá-se importância em manter a intenção do autor do texto original, considerando também o receptor do texto traduzido, pois o crucial é que a tradução

seja funcional. Nas palavras de Nord (2012, 13, tradução nossa)³, a tradução é produzida em um contexto comunicativo, no qual se empregam elementos como o texto meta e o texto base. “Comparada com outros contextos comunicativos, a tradução se trata de um contexto comunicativo específico pelo fato de haver duas culturas (e línguas) implicadas nele”.

No que toca ao Funcionalismo, é necessário citar as ideias dos primeiros funcionalistas Reiss e Vermeer. Pois, foram os fundadores da abordagem funcionalista da tradução. Eles partem da premissa funcionalista de que a língua faz parte da cultura, isto é, constitui o modo convencional, utilizado por uma comunidade cultural, para pensar e se comunicar. Na concepção dos autores, a cultura é o “conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, tais como todos os comportamentos nos quais está dão lugar e os produtos resultantes destes.” (REISS e VERMEER, 1996, p. 20)⁴. De acordo com Reiss e Vermeer (1996), um ponto importante para a teoria da tradução diz respeito à importância atribuída para as mudanças de valor que os textos e elementos textuais passam ao ser transferidos a outra cultura. Sendo assim, como Reiss e Vermeer (1996), ponderamos que, ao traduzir, devemos ser biculturais, ou seja, temos que conhecer tanto a cultura de partida quanto a de chegada, pois o valor de um acontecimento pode variar, quando traduzido a outra cultura.

Na perspectiva de Reiss e Vermeer (1996), a noção de tradução não se limita apenas a um processo linguístico, esta é um processo cultural, considerando que o ato de traduzir é uma ação humana, em outras palavras, está composta por intenções e propósitos. Tal visão é retomada por Nord (2010), a fim de sistematizá-las para aplicá-las, no processo tradutório e na formação de tradutores. Segundo Nord (2012), se analisarmos um texto verificando apenas os aspectos linguísticos do texto base, esta análise não será suficiente para se tornar uma tradução funcional. Já que é essencial ultrapassar a barreira linguística, isto é, considerar o contexto cultural, no qual o texto foi produzido e o contexto cultural do público que receberá a tradução.

³ Citação original: “comparada con otras situaciones comunicativas, la traslación es específica por el hecho de que hay dos culturas (y lenguas) implicadas.” (NORD, 2012, p. 13). Em termos de nomenclatura, consideraremos tradução como traslação.

⁴ Citação original: “conjunto de las normas e convenciones vigentes en una sociedad, así como todos los comportamientos a que éstas dan lugar y los productos resultantes de dichos comportamientos.” (REISS e VERMEER, 1996, p.20)

A seguir, explicitamos o modelo de análise textual pré-tradutória, proposto pela autora, que será utilizado para nortear as traduções dos alunos.

Quadro 1 – Análise textual pré-tradutória

	PERFIL DO TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	PERFIL DO TEXTO META
A. FATORES EXTRALINGUÍSTICOS			
EMISSOR			
INTENÇÃO			
RECEPTOR			
MEIO			
LUGAR			
TEMPO			
MOTIVO			
FUNÇÃO			
B. FATORES INTRALINGUÍSTICOS			
TEMA			
CONTEÚDO			
PRESSUPOSIÇÕES			
COMPOSIÇÃO			
ELEMENTOS NÃO VERBAIS			
LÉXICO			
SINTÁXE			
SUPRASEGMENTAIS			
C. EFEITO COMUNICATIVO			
EFEITO			

Fonte: (NORD, 2012, p.155).

Como podemos observar, tal modelo é composto por duas seções: (1) fatores extratextuais e (2) fatores intratextuais. De acordo com Leal (2005), os fatores da primeira seção englobam elementos como o produtor e o emissor do texto e suas intenções, o receptor, o meio no qual o texto é veiculado, o tempo e o local da comunicação, o motivo para a produção do texto e a função textual. Já os fatores, da segunda seção, englobam o estilo, o tema e o conteúdo do texto, as suas pressuposições, as hierarquias textuais, a macro e microestrutura, os elementos não-verbais, o léxico, a estrutural frasal e a fonologia. Para Nord (2010), este modelo possibilita uma maior compreensão do texto base e a interpretação de sua mensagem, explica e relaciona as estruturas linguístico-textuais com o sistema e a norma da língua base, determina a função dos elementos textuais dentro de um contexto comunicativo e é uma base confiável para ajudar nas escolhas tradutórias. Ademais, Nord (1991) julga ser

necessário que a análise entre tais fatores se interligue, e não se restrinja sobre si, resultando em um movimento circular de ida e volta, no qual as decisões tomadas no ato tradutório façam com que o tradutor repense as decisões tomadas anteriormente, além de trazer implicações para as decisões tradutórias posteriores.

Considerando que os participantes dessa pesquisa não são tradutores experientes, este quadro se torna uma atividade necessária, pois os elementos contidos nele para uma análise tradutória, talvez, nunca seriam considerados por esses. Dado que nesta pesquisa trabalharemos com a tradução funcionalista, o conhecimento dos fatores linguísticos e extralinguísticos é fundamental para que a tradução venha a comunicar o que o autor tinha planejado. Tendo em vista que traduziremos o gênero conto e conscientes de que não é uma tarefa fácil traduzir textos literários, pensamos em um projeto de tradução, o qual compreenderá a primeira etapa da nossa sequência didática. Por meio dele, os alunos realizarão atividades em torno do gênero conto, para que eles possam apropriar-se com mais facilidade do objetivo e características deste gênero e, assim, atingir o objetivo comunicativo ao traduzi-lo.

Ainda no tocante ao funcionalismo de Nord, enfatizamos que a tradução não é estática, sendo assim, ao escrever o texto o autor sempre tem uma intenção, e esta deve ser considerada pelo tradutor, pois determinará a redação do texto em relação ao conteúdo e a forma. Nesta perspectiva, ao traduzir um texto, as tomadas das escolhas tradutórias devem considerar a audiência para a qual se destina a tradução, para assim, contemplar a sua função comunicativa. A respeito da lealdade com o leitor do texto traduzido, Nord (2010, p. 10)⁵ afirma que:

Entre os fatores denominados situacionais ou pragmáticos, o destinatário é o mais importante. Interessa-nos seu contexto sociocultural, suas expectativas receptivas, o grau em que pode ser movido – enfim, todas as qualidades que influenciam no seu comportamento receptivo. Quanto mais inequívoca e clara seja a descrição do presente receptor do texto meta (TM), será mais fácil para o tradutor tomar as decisões adequadas que se imponham no decorrer do processo. (NORD, 2010, p.10)

Consideramos importante este ponto para o ato tradutório, pois, muitas vezes, o tradutor pode não ter conhecimento para qual público irá traduzir e acabar produzindo traduções que causam estranhamento para ele. Sendo assim, ancorando-nos na teoria

⁵ Citação original: “Entre estos factores llamados situacionales o pragmáticos, el destinatario es el más importante. Nos interesan su trasfondo sociocultural, sus expectativas receptivas, el grado en que puede ser movido – en fin, todas las cualidades que influyen en su comportamiento receptivo. Cuanto más inequívoca y clara sea la descripción del presunto receptor del TM, tanto más fácil será para el traductor tomar las decisiones adecuadas que se impongan a lo largo del proceso”.(NORD, 2010, p. 10)

funcionalista, propomos o ensino do PPS e do PPC por meio da tradução do fragmento do conto “¡Diles que no me maten!”, estabelecendo para quem estas seriam destinadas. Como Nord (2010), defendemos a tradução ancorada na cultura, visto que ao analisar um texto, se verificarmos apenas os aspectos linguísticos do texto original, este não será suficiente para tornar a tradução funcional. Portanto, como Laiño (2014, p. 70), acreditamos que “é preciso ter um conhecimento que ultrapasse a barreira linguística e levar em consideração o contexto cultural no qual o texto foi escrito/criado e, ainda mais importante, o contexto cultural da audiência que vai receber a tradução”

Por fim, com o propósito de contribuir para abordagem da variação do Pretérito Perfeito da Língua Espanhola por meio da tradução, buscamos o reconhecimento do conteúdo do gênero que será traduzido, apoiando-nos no modelo de análise pré-tradutório da Nord (2012), que, no nosso ponto de vista, permitirá uma tradução comunicativa. Nord (2010) previa, neste modelo de análise textual, uma direção para o exercício tradutório, com o propósito de esmiuçar o texto original e compreendê-lo em sua totalidade, por conseguinte, facilitando a sua tradução. Neste sentido, consideramos que o uso do modelo pré-tradutório norteará os aprendizes e os ajudará a analisar o fenômeno de variação linguística, durante o processo tradutório.

2.3 O uso de contos como recurso didático para o ensino da variação linguística

Antes de falar, especificamente sobre o gênero conto como recurso didático para o ensino da variação linguística, exporemos considerações no que concerne ao estudo dos gêneros. Para Bazerman (1994), podemos entender como gênero o que as pessoas reconhecem como gênero, seja na institucionalização ou pela denominação, em cada momento do tempo. Bronckart (2001) expõe que os gêneros possuem uma identidade e são entidades fortes, visto que, nas produções textuais, nos condicionam a tomadas de escolhas que não devem ser aleatórias ou totalmente livres. Desse modo, o uso de gênero, no ensino de línguas, possibilita que o aluno tenha consciência de que a língua tem restrições de usos, por exemplo, não podemos dizer *casa a* no lugar de *a casa*, isto é, mudar a ordem *artigo-substantivo*.

Nesta perspectiva, nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19) “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Portanto, hoje, “a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais”. Por conta disso, devido a esta flexibilidade

inerente à categoria de gênero, buscamos trabalhar com o gênero conto, considerando a natureza dinâmica, social e linguística.

Marcuschi (2011, p. 20) assevera que todo gênero se realiza em textos, sejam eles orais ou escritos, pois “todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados”. Para Kress (2003, p. 87), os textos são o “resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”.

Isto posto, concebemos como um fator importante tanto para o gênero quanto para a língua, a sua natureza dinâmica e heterogênea. Considerando esta questão, Marcuschi (2011, p. 20) ressalta que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. O que está de acordo com a visão de Bazerman (1994) de que os gêneros são fatos sociais e não somente fatos linguísticos, concepção adotada para esta pesquisa.

No que diz respeito ao gênero como instrumento de ensino de línguas, na acepção de Rabardel (1995), para que a interação verbal ocorra de forma eficaz por intermédio do gênero, este deve ser apropriado pelo sujeito para que ele possa conduzir a atividade linguageira. De acordo com Bronckart (2001), a apropriação dos gêneros é um instrumento crucial de socialização, de possibilidade de inserção prática dos sujeitos nas atividades comunicativas humanas. É nesta perspectiva que propomos o uso do gênero conto como instrumento de ensino da língua espanhola, pois, como Nascimento e Saito (2005), consideramos o gênero, de modo geral, como um objeto de ensino e aprendizagem que não se limita a estruturas gramaticais, ou seja, este possibilita o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradoras.

Cristovão et al. (2006, p. 44) afirma, ainda, que conhecer um gênero é “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente-produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto”. Neste sentido, Para Barros (2012, p. 70), ao dominar um gênero o indivíduo “não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também, um instrumento cultural.” Portanto, propomos o ensino do PPS e do PPC da Língua

Espanhola por meio do gênero conto, com o intuito de conceber a língua como interação social.

Partindo do princípio de que traduzimos textos e não línguas, como mencionamos anteriormente, é importante esclarecer que a tradução será considerada, por nós, como retextualização. Segundo Travaglia (2013, p. 80, grifos do autor), a tradução é a retextualização “de um segmento linguístico numa língua diferente daquela em que foi originalmente concebido”, sendo assim, “o tradutor recoloca em *texto* numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior.” Como a autora, concebemos a tradução como “um processo de *retextualização* dentro de um funcionamento discursivo” (TRAVAGLIA, 2013, p. 80, grifos do autor). Na visão de Travaglia (2003, p.63), traduzir é retextualizar porque ao traduzir acionamos “todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes”. Sendo assim, consideraremos a língua como um instrumento de interação, atentando-nos à produção do texto como unidade discursiva de sentido, isto é, tendo em conta o seu contexto sócio histórico e ideológico e, ainda, a sua situação imediata de produção.

No que concerne à retextualização, Demétrio (2014, p.68) observa que:

os conceitos de tradução e retextualização se entrecruzam, visto que ambos apresentam como motor gerador uma textualização anterior que dependendo dos propósitos comunicativos, dos sujeitos envolvidos e das características que envolvem o novo contexto de interação que lhe é proposto, será traduzido/retextualizado em um novo texto que poderá estar em outra modalidade, em outra língua ou em outro gênero textual.” (DEMÉTRIO, 2014, p. 68)

Portanto, adotando esse entendimento sobre a tradução como retextualização, delineamos o desenho da sequência didática proposta nesta pesquisa, a partir da tradução do gênero conto. No que toca a este gênero, o compreendemos como um texto literário. De acordo com Mota (2013, p. 2), “os textos literários também ocupam um lugar de importância, porque ao se trabalhar com textos literários nas aulas de LE, o seu valor estético aguça a imaginação, constituindo-se como um caminho necessário para a didática nas aulas de línguas materna ou estrangeira”. Sendo assim, julgamos que este tem um papel relevante no ensino, já que o trabalho com o texto literário pode aguçar a imaginação e ser uma trilha para a didática no ensino de línguas. Para Santoro (2007, p.11), “língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua”. Nesta perspectiva, ao pensar sobre o texto literário e a sua

funcionalidade diante do ensino de línguas, consideramos ser pertinente o uso desses em sala de aulas. Pois, conforme Mendonza (2007, p.67), este pode motivar o aluno a “inferir, sistematizar referências normativas, pragmáticas, modalidades discursivas, além dos recursos poéticos”. Portanto, os contos vêm a ser um instrumento de união entre o texto literário e o ensino. Além disso, é um texto comunicativo que possibilita o aluno a pensar em Língua Estrangeira e explorar seus aspectos culturais, sociais, linguísticos etc.

De acordo com Cortázar (1974, p. 147), há três acepções de contos: a) relato de acontecimento; b) narração oral ou escrita de um acontecimento falso; e c) fábula que se conta às crianças para diverti-las. Deste modo, o conto é um texto narrativo que nos permite contar alguma coisa, cuja sua natureza narrativa configura um modo de interação comunicativa. Para Fiorussi (2003, p.103) “Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado”. Conforme (DUARTE, 2014, p. 22, tradução nossa)⁶, “o conhecimento dos elementos que compõem a narrativa, junto a proposta do professor possibilita uma maior possibilidade de que o aprendiz compreenda estes textos e possa trabalhar estruturas linguísticas e aspectos culturais”. Logo, concebemos o gênero conto como uma prática interativa com um papel social importante.

Na visão de Curto, Morilo e Teixidó (2000), o gênero conto tem a função de entreter, divertir, comunicar (fantasias ou fator), transmitir valores culturais, sociais e morais. Além disso, os autores pontuam como características deste gênero o uso comum do Tempo passado, a linguagem em terceira pessoa e a narração das ideias ou fatos ordenados cronologicamente. Para Melo (2009, p. 3), o conto, “por se tratar de um gênero textual cujo emprego se justifica pelas reflexões, lembranças, situações vividas, prazer, fantasias e desejos que proporcionam ao leitor/ouvinte, é altamente recomendável sua utilização em sala de aula”. Na concepção de Magalhães Júnior (1972, p. 10-11), “o conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens”. Como Curto, Morilo e Teixidó (2000), Magalhães Júnior (1972), também, defende que geralmente os contos narram um acontecimento pretérito.

⁶ Citação original: “El conocimiento de los elementos que componen la narrativa, junto la propuesta del profesor, posibilita una mayor posibilidad de que el aprendiz comprenda estos textos, además de poder trabajar las estructuras lingüísticas y los aspectos culturales.” (DUARTE, 2014, p. 22)

Ainda no que tange ao gênero conto, Gaignoux (2014, p.216) afirma que “a finalidade primeira desse gênero literário é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero”. A autora, também, acrescenta que “o trabalho com esse gênero na sala de aula pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura quanto pela análise textual, levando-o a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto” (GAIGNOUX, 2014, p.216).

Em suma, escolhemos trabalhar com o Pretérito Perfeito do indicativo através de contos, pois a estruturação e a funcionalidade desse gênero literário apresenta uma gama de expressões linguísticas, como por exemplo o uso de marcadores temporais, o qual será um dos condicionamentos linguísticos utilizados na análise do presente estudo. Ademais, consideramos que os usos e valores dos tempos verbais ajudam na interpretação dos textos, logo, conjecturamos que a função do Pretérito Perfeito tem grande importância no desencadear dos contos, visto que esse é predominante nas narrações.

Vale ressaltar que optamos, especificamente, ocupar-nos com o conto moderno, considerando a sua disponibilidade no ambiente virtual e que ele possui entre as suas características: a) mistura de realidade e ficção; b) presença de obstáculos ou problema para serem resolvidos; c) linguagem inovadora; d) resgata valores clássicos; e) história curta; f) apresenta um momento significativo da vida do personagem principal (GOTLIB, 1985). Logo, consideramos que devido a esses traços esse tipo de narrativa torna-se atrativa para o leitor. Justificamos trabalhar com a tradução funcional do conto moderno devido ao seu objetivo principal, que, conforme Gotlib (1985), é a unidade de efeito ou a impressão produzida nos seus respectivos leitores, além do seu caráter diferenciado, configurado por uma estrutura e função de sucesso singular, tensão e efeito postimeiro.

Então, vemos este gênero literário como um recurso didático para o ensino dos usos e valores do PPS e do PPC da Língua Espanhola, pois conforme Faraco (2002), ao contrário de alguns tipos de textos, outros textos, como o literário, podem apresentar recursos expressivos (dialetais, socioletais etc) de uma variedade não-padrão da língua. Ademais, de acordo com Naranjo e García (2000), o texto literário oferece um repertório amplo de variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas. Desta forma, ao traduzir devemos considerar as normas linguísticas próprias dos grupos sociais em que os personagens estão inseridos, porque estas estão ligadas a valores culturais, portanto, apresentam características identitárias e se influenciam mutuamente. Com relação a esta questão, Pontes (2014, p.233) afirma:

“No tocante ao ensino de língua estrangeira, partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia ao professor permitir que o aluno tivesse acesso às diferentes variedades da língua e soubesse em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua e a atividade tradutória a uma norma padrão desprovida de um contexto pragmático-discursivo.”

Tendo em vista as considerações de Faraco (2002) e de Pontes (2014), defendemos a tradução como estratégia didática, considerando as diferenças inerentes à língua e à cultura estrangeiras. Pois, como afirma Compagnon (2003), a literatura envolve tanto o tratamento histórico do texto, como o tratamento linguísticos da materialidade da qual este está construído, ou seja, há uma abordagem histórica (esta como documento) e uma abordagem linguística (a literatura como arte da linguagem).

No que se refere à tradução de textos literários, elencamos o estudo de Zara (2001), que defende a inclusão dos textos literários nos Estudos da Tradução. Para Zara (2001, p. 200, tradução nossa)⁷, “a literatura é um veículo perfeito para adquirir dados linguísticos e culturais”. Como Laiño (2014), consideramos a possibilidade de dar, ao texto literário, um olhar voltado para as questões linguísticas, os distintos processos estilísticos usados pelo autor. Ademais, corroborando a ideia de que o uso de textos literários com fins pedagógicos, também, pode ajudar os aprendizes a compreender os valores culturais da língua estudada. Ao defender o ensino do PPS e do PPC por um viés comunicativo, ponderamos que a memorização destes tempos verbais não traz grandes contribuições, se o estudante não examinar os contextos de uso. Desta forma, como Silva e Pinheiro Mariz (2015), concordamos que:

a literatura deve ser encarada como uma das possibilidades de exploração e utilização da língua para diversos fins, caracterizando e pontuando mudanças em diferentes momentos históricos, em diferentes povos, em diferentes línguas (e por que não, em diferentes variedades linguísticas de uma mesma língua?), para justificar a existência e a natureza humana dentro da sua unidade e de sua diversidade. (SILVA e PINHEIRO MARIZ, 2015, p.415)

No tocante às vantagens do texto literário para o ensino de língua estrangeira, as considerações de Sitman e Lerner (1996), afirmam que, este tipo de texto pode desenvolver a consciência do uso da linguagem em suas distintas manifestações, visto que sua linguagem é apresentada em um contexto autêntico, em registros e dialetos variados, enquadrada dentro de um marco social. Para Duarte (2014), o uso de contos nas aulas de Espanhol como Língua

⁷ Citação original: “la literatura es un vehículo perfecto para adquirir datos lingüísticos y culturales.” (ZARA, 2001, p. 200)

Estrangeira pode potencializar a compreensão da língua, pois são mostras autênticas da língua, nas quais podemos encontrar elementos como metáforas, ditados populares, variação etc.

Ainda em relação ao uso do gênero conto como recurso didático, pontuamos que este, por ser um material autêntico, apresenta um leque de possibilidades em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos. Corroborando esta questão, Plaza (2007) salienta que os materiais autênticos como recurso didático trazem grandes possibilidades didáticas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Ademais, o autor ressalta que estes textos podem resultar atrativos para os estudantes e por apresentar a língua natural possibilita uma maior motivação e aproximação destes com os falantes nativos.

Plaza (2007), elenca as seguintes vantagens: a) Ajuda a amenizar e dinamizar a aula; b) Motiva o aluno, por ser uma mostra genuína de uma língua, a uma realidade e uma cultura diferente da sua; c) Aviva a curiosidade; d) Aproxima o aluno de aspectos socioculturais da realidade hispânica, conscientizando-o que uma língua não é apenas regras gramaticais ou vocabulário, senão um meio pelo qual as pessoas se comunicam e compreendem o mundo; e e) Permite que o professor escolha o material em função do seu conhecimento das características e motivações do grupo específico ao que vai dirigido.

Diante dos vários aspectos mencionados, enfocaremos aos socioculturais que serão explorados didaticamente para o ensino do PPS e do PPC e a diversidade no que diz respeito a estes tempos verbais. Sendo assim, ao explorá-los, teremos em conta que os contos escolhidos representam uma cultura, da qual os alunos se aproximarão. Por fim, a partir do reconhecimento do gênero conto como mostra autêntica da língua, os alunos poderão compreendê-lo e produzir versões traduzidas, considerando o ponto de vista linguístico, pragmático, comunicativo e cultural da língua de partida e da língua de chegada. Logo, no presente estudo trabalhamos com o gênero conto a partir da aplicação de uma sequência didática, elaborada com base no modelo proposto pela escola de Genebra, apoiada na abordagem funcionalista, para o ensino da variedade do PPS e do PPC em língua espanhola, a qual será apresentada na seção a seguir.

2.4 Modelo didático do gênero conto: sequência Didática

O objeto unificador de ensino da nossa SD é o gênero conto. Sendo assim, após a escolha do gênero, passamos para a sua modelização. De acordo com Machado e Cristovão

(2006), o processo de modelização é um elemento capacitador no ensino de línguas. Nesta perspectiva, norteando-nos na didática do Grupo de Genebra, ponderamos que a modelização do gênero conto mostrará as suas dimensões ensináveis, possibilitando a elaboração de atividades que guiará a nossa SD. Então, pensando no conto como objeto de ensino, elaboramos um modelo teórico deste gênero, com base em Barros (2012), com o propósito de usar o conto como instrumento de ensino, considerando o seu caráter comunicativo e o teor didático do qual ele é objeto unificador.

Baseando-nos nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), compreendemos a Sequência Didática como um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que por sua vez, permite ao aluno escrever ou falar de modo efetivo em uma dada situação de comunicação. Dentre as características que configuram as sequências didáticas, tomamos como importantes algumas, devido ao objetivo do nosso estudo, entre elas: a) a possibilidade de revisão, já que vemos a tradução com uma perspectiva textual, sendo assim, ao traduzir devemos pensar no público para quem estamos traduzindo e articulá-la com as funções textuais; e b) as escolhas linguísticas, que possibilitam a conscientização dos alunos a respeito da diversidade linguística, pois, a través dos gêneros de textos podemos analisar as formas históricas estáveis, a língua funcionando de forma diversificada e adaptando-se às situações de comunicação. É salutar pontuar que o trabalho com o gênero textual não necessita ser lineal, isto é, os professores podem trabalhar os distintos graus de dificuldades pertencentes a um gênero em um determinado momento no ensino, conforme Pasquier e Dolz (1996).

Neste sentido, Gonçalves (2010) afirma que a observação das capacidades dos alunos por meio de uma produção escrita é o ponto de partida para produzir uma sequência didática. Como Barros (2012, p. 72), julgamos que “antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula (...) esse deve passar por um conjunto de transformações e adaptações”. Tal processo é denominado como transposição didática, que, de acordo com Chevallard (1989, p.6, tradução de Barros 2012, p. 72),⁸ é “a transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”. Podemos dividir a transposição didática em dois níveis: a) transposição didática externa; e b) transposição didática interna. A primeira, conforme Machado e Cristovão (2006), compreende a passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado. Já a transposição

⁸ Citação original: “The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge.” (CHEVALLARD, 1989, p. 6)

didática interna, na visão de Machado e Cristovão (2006), refere-se a dois níveis de transformação: a) a passagem do conhecimento ensinado para o conhecimento efetivamente ensinado; e b) a passagem do conhecimento efetivamente ensinado para o conhecimento efetivamente aprendido.

Nesse viés, para a viabilidade do processo de transposição didática de um gênero, no nosso caso específico o conto, é preciso, a priori, elaborar um modelo didático que ajude a mediar os saberes sobre o gênero analisado, instrumento este denominado de modelo didático de gênero, de acordo com o grupo de Genebra. Como Barros (2012), concebemos que este modelo pode, a princípio, ser feito de modo genérico e servir como apoio teórico para a elaboração de SD.

Segundo Pasquier e Dolz (1996), as sequências didáticas são oficinas de aprendizagem, nas quais propõem-se várias atividades com o propósito de resolver os problemas dos alunos e que, por sua vez, facilita a conscientização das características linguísticas dos textos estudados. Portanto, o gênero conto pode ser empregado desde no nível inicial até o nível avançado para o desenvolvimento de alguma capacidade de linguagem⁹. Ancorando-nos na visão de Bronckart (2005), consideramos que os estudantes mesmo já tendo estudado o gênero em uma etapa de ensino anterior, pode estudá-lo novamente com foco em outros aspectos, pois, a retomada deste possibilita a progressão do conhecimento a respeito deste, tanto no que se refere ao contexto quanto ao conjunto de coerções linguísticas que lhe configura. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas têm como objetivo fazer com que os alunos se apropriem das dimensões de um gênero textual, o que incluem os elementos linguísticos, a segmentação do discurso, os tipos de discurso etc. Sendo assim, partindo da concepção da tradução como retextualização de Travaglia (2003), propomos que a atividade de tradução do gênero conto possibilita um olhar sobre os fatores de textualidades que contribuem para o processo de retextualização e para a análise dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no texto original e no texto meta, a partir da construção de sentidos.

Considerando o uso de contos e a produção de suas respectivas traduções para o desenvolvimento desta pesquisa, como Dolz e Schneuwly (1999), consideramos as capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e produção de um gênero textual em uma dada situação de comunicação. Desta forma, adotamos a noção de capacidades proposta por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), que as configuram em três planos: a)

⁹ As capacidades de linguagem estão “relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação linguageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto.” (BARROS, 2012, p. 66)

capacidades de ação; b) capacidades discursivas; e c) capacidades linguístico/discursivas. A primeira refere-se às representações com relação ao meio físico e com a interação comunicativa (contexto). A segunda está relacionada com a infraestrutura do texto. Por outra parte, a terceira tem relação com os mecanismos de textualização (as operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e com os mecanismos enunciativos (distribuição de vozes e de expressão de modalizadores, construção de enunciados).

A tradução será empregada com o propósito de evidenciar as similaridades e diferenças entre o uso e valores do PP na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola. Além disso, a tradução contextualizada tornará o aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem, visto que esta solicita a tomada de decisões no ato tradutório e o conhecimento do contexto, da organização do texto e da língua de forma engrenada. No nosso ponto de vista, a comparação entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira pode contribuir para o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nesta perspectiva, Cristovão (2009) menciona o estabelecimento de comparações entre as línguas como um recurso, no qual vemos o uso da tradução como um recurso pedagógico ideal. No entanto, o exercício de tradução não deve limitar-se, meramente, a atividades estruturalistas, as quais podem impossibilitar a percepção das capacidades de linguagem no texto.

Considerando que as capacidades de linguagem não operam sozinhas, buscamos a articulação entre os seus três níveis para a modelização do gênero conto. Sendo assim, julgamos que a articulação das capacidades de linguagem proporcionará o uso do gênero conto como instrumento de ensino, o qual será apropriado pelo sujeito, no projeto de tradução. Este será configurado, a partir de um conjunto de atividades, em torno do gênero conto, que contempla as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Salientamos que esta fase é essencial para o processo tradutório, pois, baseando-nos em Barros (2012), consideramos que, ao dominar um gênero, os alunos aprendem não apenas a reconhecer sua estrutura composicional, mas, também, a agir em uma determinada situação verbal, posto que o gênero além de um instrumento didático é, também, um instrumento cultural.

Com base nas capacidades, proposta por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), e no dispositivo didático para a modelização do gênero elaborado por Barros (2012), buscamos modalizar o gênero conto para nortear o processo da SD. Para isto, baseamo-nos em estudos da área, estes apresentados na seção 2.3. Como Schneuwly e Dolz (2004, p.75), concebemos o gênero textual como um instrumento “que fornece um suporte para a atividade, nas situações

de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Dessa forma, utilizaremos o gênero conto como instrumento de comunicação e, ainda, como recurso didático, para o ensino do Pretérito Perfeito.

3 O COMPLEXO TAM EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

Nesta seção, apresentamos e discutimos considerações, de cunho teórico, sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, as quais são empreendidas nesta pesquisa. Sendo assim, exploramos o complexo TAM com o propósito de analisar a expressão do passado perfectivo na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

3.1 Tempo

Dentro desta subseção, buscamos definir a categoria verbal Tempo e, sob esta perspectiva, discorrer sobre os tempos verbais Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto em Português e Espanhol, evidenciando os usos e valores gramaticais de acordo com a prescrição e com os usos linguísticos, no tocante a estes tempos.

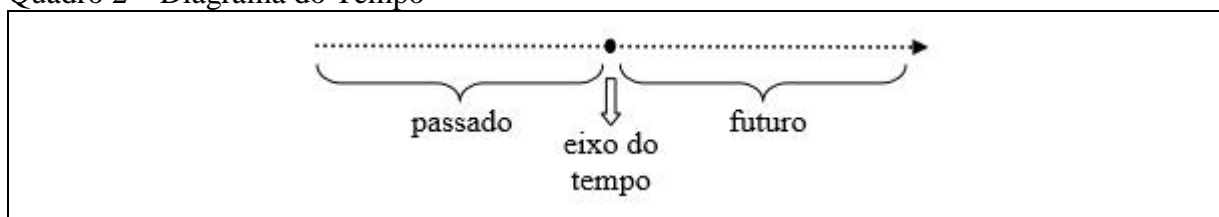
3.1.1 *Tempo: considerações teóricas*

A noção de Tempo em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, geralmente, é dada pelo momento indicado pelo verbo, isto é, classificada em passado, presente e futuro. Para Corôa (2005, p.33), “nas línguas românicas, em especial, o verbo é tão diferenciado pelos morfemas temporais que o falante/ouvinte pode se situar temporalmente – e de fato o faz- quanto ao desenvolvimento das ações, eventos ou processos”. No entanto, não são apenas os verbos que podem nos situar temporalmente, apesar de eles comumente apresentarem este papel, elementos lexicais como os advérbios de tempo, numerais, conjunções, também, ocupam esta tarefa. Logo, ponderamos que nem sempre a expressão de Tempo é marcada pelo verbo. Por exemplo, o falante ao dizer a proposição “no próximo sábado eu vou viajar”, gramaticalmente falando, o tempo verbal conjugado nesta frase indica que o Tempo é presente (vou), entretanto a locução adverbial temporal *no próximo sábado* expressa futuro. Sendo assim, esta locução funciona como âncora temporal e, com a perífrase verbal ir + infinitivo, denota futuridade.

Em relação à expressão de Tempo, conforme Givón (1984), temos que considerar dois pontos elementares, a saber: a) sequencialidade e b) ponto de referência. A primeira se refere a uma sucessão de pontos, na qual cada um tem uma posição fixa na ordem linear. A segunda diz respeito ao estabelecimento de um ponto de referência dentro do Tempo linear,

no qual o “passado” antecede e o “futuro” prossegue. Para Givón (1984), comumente, o ponto universal de referência é o tempo de fala relacionado ao falante no momento da interação verbal. Sendo assim, na visão de Givón (1984), o Tempo funciona como “pontos em uma sequência”, com a noção de precedência e subsequência, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Diagrama do Tempo



Fonte: (GIVÓN, 1984, p. 273)

Dessa forma, o eixo do Tempo é o ponto de referência no qual o passado se encontra antes e o futuro depois. Portanto, a partir da direita ou esquerda desse eixo pode-se obter a referência temporal de passado ou futuro. Portanto, o eixo do Tempo pode ser absoluto, no qual o momento do enunciado é o centro; ou relativo, no qual o momento do enunciado pode ser o centro ou relativo, acompanhados por advérbios de tempo ou por outros eventos. Para entender melhor, pensemos nos seguintes enunciados:

1. Juntei dinheiro para viajar.
2. Quando eu fui embora, você decidiu falar comigo.

No enunciado 1, subentende-se que a ação de juntar dinheiro aconteceu antes do Momento de Fala e o ponto de referência é o momento da interação verbal, logo, o Tempo é absoluto, pois é medido com base no falante e no Momento de Fala. No enunciado 2, há dois pontos de referência temporal, sendo o Tempo relativo-absoluto. Pois, há duas ações (ir embora” e “decidir falar), ambas sucedidas antes do momento de fala, sendo que “ir embora” precede “decidir falar”, ou seja, o Tempo relativo (decidir falar) se mede, com base no que já foi dito pelo Tempo absoluto (ir embora).

Para Givón (1993), há três referências temporais a partir do tempo de fala vistas na linha do Tempo, sendo elas: presente, passado e futuro. Neste sentido, Coan (1997, p. 34) considera que, dentro do sistema linguístico, o tempo verbal expressa nossa experiência de Tempo, codificando situações (estados, processos e ações) nas referências temporais”.

Portanto, ao falar da expressão de passado perfectivo, na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola, não podemos desconsiderar a experiência dos usuários de cada língua (tempo verbal) e os modificadores temporais, que podem nos auxiliar na leitura temporal de cada situação reportada. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Morfemas temporais no Português e no Espanhol

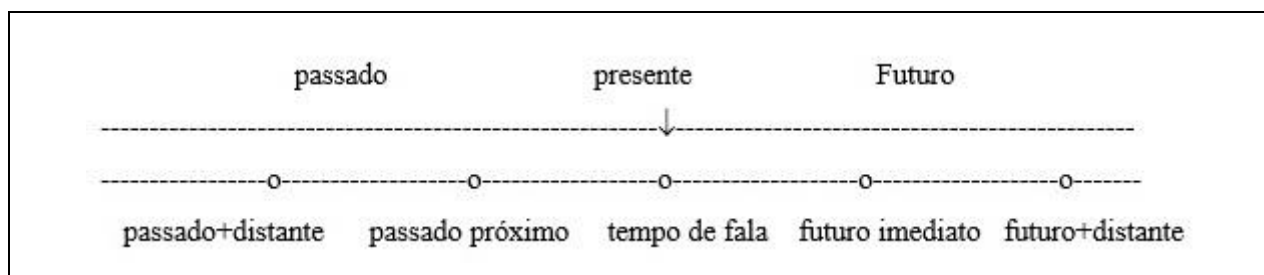
Passado/Pasado	Presente/Presente	Futuro/Futuro
Ele nunca <u>passou</u> por aqui.	Ele nunca <u>passa</u> por aqui.	Ele nunca <u>passará</u> por aqui.
Él nunca <u>pasó</u> por aquí.	Él nunca <u>pasá</u> por aquí.	Él nunca <u>pasará</u> por aquí.

Fonte: Autoria própria.

Conforme observamos nos enunciados do quadro, tanto no Espanhol quanto no Português, os morfemas temporais fixados ao verbo passar/pasar indicam a referência temporal de passado, presente e futuro na linha do Tempo, o que corrobora as considerações de Coan (1997), ao pontuar que o tempo verbal é uma das várias estratégias que podem ser utilizadas com o propósito de mapear o Tempo, nas línguas em geral.

Sobre a categoria Tempo, Coan (1997, p.35) acrescenta, ainda, a possibilidade de construção de mais dimensões temporais às referências temporais passado, presente e futuro, “como a de passado próximo, passado remoto, futuro imediato, futuro mais distante, com base na proximidade relativa ao tempo de fala”, esboçada no seguinte quadro:

Quadro 4 - Distanciamento temporal no *continuum* do Tempo



Fonte: (COAN, 1997, p. 36)

Na concepção de Reichenbach (1947), os tempos verbais determinam o Tempo com referência ao momento de fala. Em termos reichenbachianos¹⁰, o Tempo se configura em função do relacionamento em torno de três pontos temporais: (i) o momento de fala (MF) – momento em que sucede a enunciação sobre o evento; (ii) o momento do evento (ME) – o

¹⁰ (REICHENBACH, 1947)

momento em que ocorre o evento (realiza-se o processo ou ação); (iii) o momento de referência (MR) – eixo do temporal fixo, pelo qual se definem simultaneidade, anterioridade e posterioridade.

Ilari (2001), ao analisar a proposta de Reichenbach (1947), explicita que esta proposta:

a) em primeiro lugar, fornece instruções para situar o ‘momento de evento’, isto é, para localizar no tempo a ação expressa pelo verbo. E esse é, intuitivamente, o objetivo último do uso dos tempos verbais. b) em segundo lugar, ao levar sistematicamente em conta o ‘momento de fala’, confirma a intuição corrente de que o fundamento direto ou indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação da enunciação [...] (ILARI, 2001, p. 14-15)

No entanto, Ilari (2001), apesar de retomar a proposta de Reichenbach (1947), reconhece que esta não faz a relação imediata do MF e do ME. No sentido de preencher esta lacuna, para o estudo do tempo verbal, Ilari (2001) pondera que é essencial:

Reconhecer as expressões e construções que indicam tempo, caracterizando sua contribuição à interpretação das sentenças em que ocorrem; desenvolver um conjunto de noções e uma metalinguagem adequada para a descrição das expressões e construções gramaticais que indicam tempo; elaborar representações formais das sentenças que levam em conta as referências temporais nelas contidas. (ILARI, 2001, p.8)

Com base no que foi exposto, ponderamos que, apesar de os verbos apresentarem marcas temporais, este não deve ser observado isolado da situação comunicativa, pois o contexto linguístico muitas vezes pode se sobrepor à forma verbal, isto é, podemos, por exemplo, ter um tempo verbal passado que expresse uma ação futura, a qual será denotada pelo contexto. Por fim, considerando que o interesse deste estudo se volta para os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Perfeito Composto, discorreremos a seguir sobre os valores temporais desses tempos verbais em Português e em Espanhol, a partir da noção de Tempo, explicitada nesta subseção.

3.1.2 Tempos em Português - abordagens gramatical e linguística¹¹ - PPS e PPC

De forma geral, o Pretérito Perfeito do Português, conforme Corôa (2005), pode ser classificado como [ME - MR, MF]¹². Para a autora, está é a representação mais adequada para o perfeito em Português, tendo em conta que “o limite posterior de um evento narrado no perfeito fica bem marcado pela sua implicação do resultado e este limite só se torna perceptível quando de uma perspectiva atual contemplamos algo que já ocorreu” (CORÔA, 2005, p.53). Vejamos o diagrama a continuação:



Sendo assim, o ME ocorre antes do MF e o MR é simultâneo ao MF, acarretando o relato de um evento que aconteceu no passado e que é visto sob uma perspectiva presente. Apesar de a autora ser clara, ao afirmar que esta representação é a mais adequada, consideramos que a sua classificação deixa a desejar, pois não aponta se há possibilidade de distinção entre a forma simples e a composta do Pretérito Perfeito.

A partir de uma perspectiva gramatical da categoria Tempo, na concepção de Cunha e Cintra (1985, p.443), o PPS “indica uma ação que se produziu em certo momento do passado. É a que se emprega para ‘descrever o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera do presente.’” Para os autores, a forma simples também pode exprimir uma ação repetida ou continua, no entanto, deve vir acompanhada de advérbios ou locuções adverbiais, como por exemplo, “sempre, muitas vezes”, etc (CUNHA e CINTRA, 1985). Esta visão converge com a de Boléo (1936), ao afirmar, décadas antes, que o PPS deve vir junto a expressões adverbiais para expressar a duração ou iteração. Vejamos:

3. “Vinte anos farejei a terra, tu *foste sempre* o meu genro escolhido.” (BOLÉO, 1936, p.9)
4. “Dizei-lhe que também dos portugueses/alguns traidores *houve algumas vezes*.” (BOLÉO, 1936, p.9)

¹¹ Ressaltamos que, ao usar a nomenclatura abordagens gramatical e linguística, não temos a intenção de afirmar que estas funcionam de maneira isolada, mas objetivamos apresentar um panorama teórico do que nos dizem as gramáticas prescritivas sobre os usos e valores do PPS e do PPC do Espanhol e do Potrtuguês e compará-lo com o que nos dizem os estudos linguísticos acerca desses tempos verbais.

¹² De acordo com Corôa (2005, p. 49), “traços representam precedência temporal e vírgulas simultaneidade temporal.”

Nas duas sentenças, o valor de duração e de iteração é interpretado pelas expressões adverbiais e não pelos verbos. O exemplo 3 expressa um valor de duração, através do advérbio de tempo “sempre”, que indica que a ação perdura até o momento de fala. Já o exemplo 4 expressa um valor de iteração por meio da expressão adverbial “algumas vezes”, pois se refere às situações que se repetem em um número x de vezes (valor delimitado). A nosso ver, a iteração se refere à repetição de uma ação (algumas vezes), enquanto a habitualidade diz respeito a um período de tempo, no qual uma ação se repete de modo contínuo, ou seja, constitui um hábito do falante.

Em relação ao PPC, Castilho (2010, p. 434) classifica este tempo verbal como: 1) pretérito perfeito real, indicando uma anterioridade que se estende até o presente (pretérito perfeito durativo e pretérito perfeito iterativo); 2) pretérito perfeito metafórico (pelo pretérito perfeito simples) na finalização de discursos e pelo mais-que-perfeito do indicativo, na sentença complexa condicional). Vejamos os exemplos:

5. *Tem andado* muito alegre, é uma tonta.
6. *Tenho perdido* muitos amigos por causa desse meu gênio.
7. *Tenho chegado* ao final de minhas considerações.
8. Se eu *tenho sabido* disto a tempo, não vinha a esta reunião.

Como podemos observar no exemplo 5, o verbo destacado se configura como pretérito perfeito real durativo, com uma anterioridade que se estende até o presente, pois o estado de alegria é prolongado e perdura até o momento de fala. No exemplo 6, o verbo *tenho perdido* configura-se como pretérito perfeito real iterativo, pois expressa uma ação que se repete, e o tempo verbal PPC, por si só, expressa o valor iterativo. Os exemplos 7 e 8 denotam o pretérito perfeito metafórico, visto que a perspectiva de Tempo transmitida pelo falante para a contemplação do Momento em que sucede o Evento (ME), coincide com o Momento de Fala (MF). Sendo o sétimo pelo PPS (cheguei) e o oitavo pelo pretérito mais-que-perfeito (simples - soubera) ou pelo imperfeito do subjuntivo (soubesse).

De acordo com Cunha e Cintra (1985, p. 443), o PPC “exprime geralmente a repetição de um ato ou a continuidade até o presente em que falamos”. Este valor iterativo e durativo do PPC, também, é pontuado em Boléo (1936, p.8), para o autor “o que torna expressivo o Perfeito Composto português e lhe atribui um lugar inconfundível e único no

quadro das línguas românicas é a faculdade de poder exprimir a duração e a iteração sem qualquer expressão adverbial (embora esta se lhe possa vir juntar)”.

Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 468), em Português há “uma clara distinção no emprego das duas formas do Pretérito Perfeito: a simples e a composta, constituída do presente do indicativo do auxiliar *ter* e do particípio do verbo principal”. Para os autores o PPS indica uma ação que se produziu em certo momento do passado. Já, o PPC exprime, geralmente, a repetição de um ato ou a sua continuidade até o presente em que falamos. Vejamos os exemplos:

9. *Escrevi* bastantes contos de fadas.

10. *Tenho escrito* bastantes contos de fadas.

No exemplo 9, entende-se que o evento “escrever” foi produzido em um momento do passado e não tem referência com o presente. Em contrapartida, no exemplo 10, verifica-se que o sujeito da oração escreve em um momento passado, porém dá continuidade a este evento no presente. Sendo assim, a forma simples denota uma ação concluída no passado, sem referência com o presente; e a forma composta expressa uma ação que perdura até o presente.

Ao comparar o PPS e o PPC do Português, Barbosa (2003) reuni em um quadro algumas definições, apresentadas em diferentes gramáticas, sobre esses tempos verbais:

Quadro 5 - Definições do PPS e do PPC

GRAMÁTICOS	PERFEITO SIMPLES	PERFEITO COMPOSTO
Eduardo Carlos Pereira (1927)	É o passado absoluto. A ação tem origem e conclusão no passado sem relação com o presente (a não ser relação de anterioridade).	Indica uma ação que não só é anterior ao presente, mas também os resultados duram até o presente.
A. Epiphânio da Silva Dias (1933)	Emprega-se quando nos transportando com os pensamentos para o passado, registramos acontecimentos que se deram como momentos históricos.	Expressa a continuidade ou a repetição de uma ação desde um momento passado até o momento em que falamos.
Gladstone Chaves Melo (1968)	Situa no passado uma ação completa.	Indica que a ação, repetida, continua do passado até o presente Indica uma ação habitual ou frequente.

Celso Cunha (1970)	Expressa uma ação acabada (concluída).	Exprime a repetição de um ato ou sua continuidade até o presente em que falamos.
---------------------------	--	--

Fonte: (BARBOSA, 2003, p.51)

Ao comparar as concepções dos usos do PPS e do PPC, a partir do quadro acima, não estamos de acordo com a definição de Pereira (1927) sobre o PPS, pois como mencionamos anteriormente, este tempo verbal pode vir acompanhado de advérbios ou expressões adverbiais, podendo expressar um passado que se estende até o presente. Também, discordamos, parcialmente, da definição de PPC exposta pelo autor, pois como Barbosa (2003), julgamos que o PPC nem sempre se estende até o presente.

Sobre o PPS, percebemos que Dias (1933), Melo (1968) e Cunha (1970) configuram este tempo verbal como uma ação passada acabada no passado. Também, concebemos esta característica ao PPS do Português, entretanto, julgamos ser uma visão superficial, visto que este tempo verbal pode vir acompanhado de advérbios de tempo que indicam que a ação não foi concluída no passado.

11. Eu sempre *vivi* em Fortaleza.

Como podemos ver no exemplo acima, o PPS, junto ao advérbio de tempo *sempre*, indica que a ação inicia no passado, mas é prolongada até o Momento de Fala. No tocante ao PPC, julgamos que as definições de Dias (1933), de Melo (1968) e de Cunha (1970) convergem, pois, esses autores, atribuem o valor de passado durativo e iterativo a este tempo verbal. Sendo assim, estamos de acordo com essa visão, no entanto, ponderamos que esta é limitada.

Sobre o valor aspectual durativo ou iterativo, partindo de uma perspectiva linguística, Barbosa (2008, p.95) afirma que “expressar valor aspectual durativo ou iterativo (repetição) não é característica exclusiva do PPC, também, pode ocorrer com o Pretérito Perfeito Simples ou com o Presente”. Corroborando a ideia da autora, consideramos que expressar uma ação passada que perdura até o presente é apenas um dos usos do PPC, ou seja, nem sempre este tempo verbal expressará este valor.

Em relação aos estudos linguísticos sobre o emprego do Pretérito Perfeito do Indicativo do Português Brasileiro, elencamos algumas considerações no quadro-síntese abaixo:

Quadro 6 – Estudos sobre o Pretérito Perfeito do Indicativo do Português Brasileiro

AUTORES	CONSIDERAÇÕES
Mota (1998)	Em um estudo sobre os tempos passados, a partir de uma amostra extraída do banco de dados do Laboratório de Lexicografia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), a autora constatou um uso maior do PPS frente ao PPC, considerando que a frequência obtida de 53% de PPS e de 0,6% de PPC num total de 48.000 verbos no passado encontrados nos textos escritos em prosa (entre as décadas de 50 e 90), apontando, também, que o uso do PPC no Português Brasileiro era irrelevante numericamente.
Barbosa (2003)	Em um estudo sobre as ocorrências do PPS e do PPC no Português Brasileiro, a partir de textos escritos (literatura oratória e jornalística) nos séculos XIX e XX, a autora constata o uso predominante do PPS frente ao PPC. Além de destacar que houve um crescimento nas ocorrências da forma simples e uma diminuição nas ocorrências da forma composta do séc. XIX para o séc. XX.
Barbosa (2008)	Ao comparar as ocorrências do PPS e do PPC entre o Português Brasileiro e o Português Europeu no século XX, a autora constata que tanto no PB como no PE o PPC é um tempo verbal de pouca rentabilidade.

Fonte: autoria própria.

Tais estudos apontam para o desuso do PPC no Português Brasileiro, o que pode acarretar uma série de dificuldades, entre elas, uma em que se detém o presente estudo, que é a do ensino do PPC do Espanhol para aprendizes brasileiros, considerando a premissa de que ao aprender uma Língua Estrangeira, nós nos apoiamos na nossa Língua Materna, conforme Pontes (2009).

Apoiando-nos em Barbosa (2008), julgamos que a diferenciação entre os usos e valores do PPS e do PPC não é simples, pois há contextos que admitem estes dois tempos e, também, o presente do indicativo, como, por exemplo, uma situação que se prolonga até o Momento de Fala. Vejamos os exemplos a continuação:

12. “Gabriele *mora* nos Estados Unidos desde que nasceu.” (BARBOSA, 2008, p. 92)

13. “Gabriele sempre *morou* nos Estados Unidos.” (BARBOSA, 2008, p. 92)

14. “Gabriele *tem morado* nos Estados Unidos (sempre/desde que nasceu). ”
(BARBOSA, 2008, p. 93)

Apesar de ações que perduram até o presente, na perspectiva gramatical, serem associadas ao PPC, no Português brasileiro, as sentenças (12 e 13) que utilizaram o presente e o PPS parecem ser mais frequentes, visto que, numa perspectiva linguística, no Brasil, há uma tendência maior a usar a forma simples em detrimento da forma composta. Ademais, como pontua Barbosa (2008), sempre é possível utilizar o PPC para se referir a uma situação que se estende até o presente.

15. * “Faz dez anos que Gabriele tem morado nos Estados Unidos. ” (BARBOSA, 2008, p. 93)

Nota-se que a construção da frase é agramatical. Neste caso, poderíamos usar o presente do indicativo junto a um adjunto adverbial, ou, até mesmo, o PPS. No entanto, ao optar pela forma simples, fica subtendido que Gabriele morou nos Estados Unidos 10 anos, antes do momento da enunciação, porém não mora mais.

Considerando esta questão, propomos o ensino do Pretérito Perfeito Simples e composto, a partir da tradução funcional de contos. Com a finalidade de que os alunos aprendam os usos e valores do PPS e do PPC, sob o viés comunicativo, sem se limitarem às formas verbais e à ideia de correspondência um a um entre as línguas. Ponderando esta questão, decidimos usar a tradução funcionalista, pois, através dela, o aluno, ao traduzir, deverá saber qual o público para quem está traduzindo e qual a função do texto. Assim, precisará levar em conta o contexto cultural em que foi produzido o texto, bem como o contexto cultural de quem o receberá, no ato tradutório.

A seguir, discorreremos sobre os usos e valores do PPS e do PPC no Espanhol.

3.1.3 Tempos em Espanhol - abordagens gramatical e linguística - PPS e PPC

No que diz respeito à escolha do tempo verbal, Matte Bon (2010b) destaca que o falante dispõe de diversos recursos para falar do passado, entre os quais o PPS e o PPC desempenham um papel fundamental. O autor, também, ressalta que a escolha entre estes depende da perspectiva que o falante queira dar ao enunciado. Sendo assim, reunimos

concepções, a partir de uma perspectiva gramatical, a respeito dos usos e valores do PPS e do PPC do Espanhol.

Sobre o PPS, conforme Concha Moreno e Eres Fernández (2007), usamos este tempo verbal para: a) organizar os acontecimentos nas narrações; e b) apresentar os acontecimentos em um tempo determinado.

16. “*Irrumpieron* hace unos años en los supermercados coronando así un gran esfuerzo de producción argentino. Quienes *tomaron* exitosamente el tema *aplicaron* tecnología europea.”¹³ (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 226)

17. “En un aparte, Perrin *explicó* algunos secretos. *Nos quedamos* con ellos *toda la noche*.”¹⁴ (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 226)

Como podemos ver no exemplo 16, os verbos conjugados no PPS organizam as ações dentro da narração, indicando que primeiramente houve uma invasão nos supermercados, posteriormente a aceitação de uma ideia, que culminou na aplicação de tecnologia europeia nos supermercados. No exemplo 17, identificamos o uso do PPS para apresentar um acontecimento, ou seja, a revelação de alguns segredos, feita por Perrin.

Para Castro (1996), o PPS é utilizado para: a) expressar ações terminadas, realizadas em uma unidade de Tempo que o falante considera sem continuação no presente (com marcadores temporais pré-hodiernos: *ayer, anteayer, el año pasado* etc.); b) referir-se a uma unidade de tempo ou espaço temporal no qual já não está o falante; c) falar de quantidades de Tempo determinadas; d) contar fatos ou ações como algo independente, não como costumes; e) ordenar as ações, quando há várias, ou interrompê-las no seu transcurso; f) dar opinião. Para melhor compreensão, elaboramos os seguintes exemplos¹⁵:

18. *Ayer* mi amiga y yo fuimos al cine.

19. *Lloré* mucho, cuando mi hija nació.

¹³ Tradução: “Faz alguns anos invadiram os supermercados, coroando, assim, um grande esforço de produção argentino. Aqueles que abraçaram a ideia aplicaram tecnologia europeia.” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 226)

¹⁴ Tradução: “Num aparte, Perrin contou alguns segredos. Ficamos com eles a noite toda.” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 226)

¹⁵ Tradução: 18) Ontem eu e minha amiga fomos ao cinema; 19) Eu chorei muito, quando a minha filha nasceu; 20) A última Copa do Mundo aconteceu no Brasil, em 2014; 21) Uma vez, eu viajei para Madri para ver o show do meu cantor favorito; 22) Acordei, tomei banho, tomei café da manhã e fui para a escola; 23) Eu também não acreditei que era verdade o que as pessoas tinham falado.

- 20.El último mundial ocurrió en Brasil, en 2014.
- 21.Una vez viajé a Madrid para asistir un concierto de mi cantante preferido.
- 22.Desperté, me duché, desayuné y fui a la escuela.
- 23.Yo tampoco creí que era verdad lo que la gente había hablado.

Em relação ao PPC, segundo Matte Bon (2010b), geralmente, quando se usa este tempo verbal, as ações relatadas vêm acompanhadas por marcadores hodiernos, ou seja, que se referem a períodos temporais inacabados ou definidos em relação ao momento de fala, sendo incompatível com marcadores temporais que remetem a um período temporal acabado. Conforme Matte Bon (2010b), estes são utilizados para fazer referência a distintos momentos no Tempo, no qual o falante dispõe, principalmente, dos grupos que se definem: a) em relação ao momento de fala no qual se produz o enunciado; b) em relação ao momento passado, presente ou futuro do que se está falando (este pode coincidir ou não com o momento do enunciado); e c) por si mesmo um momento (como por exemplo: instantaneidade).

De acordo com Gutiérrez Araus (1997), as características que definem o PPC no subsistema verbal das formas passadas são: a) passado continuativo com resultado no presente – os resultados da ação passada ainda perduram no momento de enunciação; b) ante presente – refere-se a um Tempo passado anterior ao Tempo atual onde a ação está centrada pelo falante a um plano atual; e c) passado para enfatizar uma forma narrativa de passado – é posto pelo falante para dar maior ênfase e emoção a uma ação passada concluída.

Para Concha Moreno e Eres Fernández (2007), usamos o PPC para: a) indicar que a ação da qual se fala inclui o presente do falante; b) construir expressões de Tempo com os marcadores temporais hodiernos (este/esta/estos/estas (este año, esta semana, este siglo), hoy, hasta ahora, nunca y alguna vez); c) referir-se a um futuro antecipado ou ações passadas ou/e consequências vigentes no presente; d) aproximar narrativamente os fatos, através do valor de atualidade.

Na concepção de Matte Bon (2010a), entre os tempos do passado da Língua Espanhola, o PPS é o mais marcado pela problemática temporal, pois está extremamente relacionado com o passado em relação ao momento da enunciação, e é utilizado para informar sobre fatos passados (contar os fatos em si, sem criar nenhuma perspectiva específica). O PPC, por sua vez, quando é empregado, não é do interesse do enunciador contar o fato ao que se refere em si, pois a ação passada pode constituir uma explicação da situação descrita no presente do indicativo ou continuar sendo relevante em dita situação.

Partindo do contraste entre o PPS e o PPC apresentado por Matte Bon (2010a), como na subseção anterior, nesta também classificamos o Pretérito Perfeito com base na teoria de Reichenbach. Ao contrário do Pretérito Perfeito do Português, consideramos para esse estudo uma classificação distinta entre a forma simples e a forma composta, baseando-nos no estudo de Oliveira (2007). Sendo assim, adotamos a denominação proposta pela autora conforme quadro abaixo, que classifica o PPS como [MR, ME - MF], isto é, o Momento do Evento é simultâneo ao Momento de Referência e anterior ao Momento de Fala; e o PPC como [ME - MF, MR], ou seja, o Momento do Evento é anterior ao Momento de Fala, que coincide com o Momento de Referência.

Quadro 7 – Os dois pretéritos no Espanhol (Adaptação da análise de Reichenbach)

Pretérito Perfeito Simples	Pretérito Perfeito Composto
<p><i>Yo vi a Juan (ayer)</i></p> <p style="text-align: center;">(R,E - S)</p>	<p><i>Yo he visto a Juan (esta mañana)</i></p> <p style="text-align: center;">(E - S,R)</p>

Fonte: Oliveira (2007, p.23)

De acordo com Cartagena (1999), tanto o PPS quanto o PPC indicam anterioridade em relação ao momento de fala. Entretanto, a forma simples a indica em relação ao momento de fala, enquanto a composta a insere dentro da zona temporal do presente. Para Gutiérrez Araus (1997), o PPC, no que se refere à temporalidade, faz parte de um plano atual, em contrapartida, o PPS é uma forma absoluta do passado, ou seja, não tem relação com o presente. Vejamos os exemplos¹⁶ que elaboramos, para ilustrar esta questão:

24. Esta semana *he ido* a la playa.

25. En la semana pasada *fui* a la playa.

No exemplo 24, a ação de ir à praia faz parte do presente, porque a zona temporal em que se insere “esta semana” ainda não acabou. No entanto, no exemplo 25, a ação de ir à

¹⁶ Tradução: 24) Esta semana eu fui à praia; 25) Na semana passada eu fui à praia.

praia não tem relação nenhuma com o presente, pois a zona temporal em que se insere “a semana passada”, já foi finalizada.

Conforme Concha Moreno e Eres Fernández (2007, p. 225, tradução nossa),¹⁷ o PPS “expressa um acontecimento terminado em um Tempo também terminado do qual o falante está fora, isto é, não tem relação com o presente.” Já o PPC “expressa um acontecimento passado em um Tempo presente” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 231, tradução nossa)¹⁸. Logo, tanto o PPS quanto o PPC fazem referência a fatos acabados, distinguindo-se pela inclusão ou não do falante no momento do evento.

Em poucas linhas, utilizamos o PPC com os advérbios que incluem o momento de fala, referindo-se a um passado que ainda faz parte do presente. Em contrapartida, utilizamos o PPS com os advérbios que excluem o momento de fala, ou seja, que fazem referência a um passado que não faz parte do presente. Vejamos os exemplos¹⁹:

26. Hoy *he ido* al cine.

27. Ayer *fui* al cine.

Na sentença 26, a ação ocorreu, porém, ainda, resulta no presente, pois o dia ainda não acabou. Já na 27^a, a ação não tem relação com o presente, pois distinto do exemplo anterior, o dia já acabou. Para distinguir o PPS do PPC, Bello (1979) faz a comparação entre as seguintes proposições²⁰:

28. Roma *se hizo* señora del mundo. (BELLO, 1979, 423)

29. La Inglaterra *se ha hecho* señora del mar. (BELLO, 1979, 423)

O autor afirma que, na sentença 28, o senhorio de Roma é um fato que já passou. Por outra parte, na 29^a sentença, traz a Inglaterra como soberana dos mares na época em que o autor escreve o enunciado. Ou seja, o senhorio de Inglaterra, distinto do de Roma, estabelece-se no passado, porém prolonga-se até o momento atual.

¹⁷ Citação original: “Expresa un acontecimiento terminado en un tiempo también terminado del que está fuera el hablante. No tiene relación con el presente.” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 225)

¹⁸ Citação original: “expresa un acontecimiento del pasado en un tiempo presente.” (CONCHA MORENO e ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 231)

¹⁹ Tradução: 26) Hoje eu fui ao cinema; e 27) Ontem eu fui ao cinema.

²⁰ Tradução: 28) Roma se fez senhora do mundo; e 29) A Inglaterra tem sido a senhora no mar.

Nas palavras de Gómez Torrego (2005, p. 150), a diferença entre o PPC e o PPS “é que os fatos expressados por este último estão fora da zona temporal do falante”. Para exemplificar, o autor utiliza as seguintes afirmações²¹:

30. “Este año lo *hemos pasado* mal.” (GÓMEZ TORREGO, 2005, 150)

31. “El año pasado lo *pasamos* mal.” (GÓMEZ TORREGO, 2005, 150)

Como podemos verificar, na 30ª frase, a ação está situada na mesma zona de Tempo em que se encontra o falante (este ano), enquanto que na 31ª, o falante se encontra em outra zona temporal. Gómez Torrego (2005) ressalta que a relação temporal do falante com a ação pode ser meramente psicológica. Vejamos os exemplos²² a seguir:

32. “Hace tres años que *ha muerto* mi padre.” (GÓMEZ TORREGO, 2005, 150)

33. “Hace tres años que *murió* mi padre.” (GÓMEZ TORREGO, 2005, 150)

Apesar de o autor utilizar o mesmo marcador temporal (*hace tres años*) em ambas as frases, pode-se inferir um significado distinto entre elas, pois quando utilizamos o PPC, deduz-se que a ação perdura de alguma forma até o presente do falante, ou seja, a morte do pai ainda é sentida, de forma afetiva, pelo falante.

Para Matte Bon (2010a), geralmente, o PPC não vem acompanhado por marcadores temporais, pois para o enunciador o que interessa é falar das experiências passadas que têm no seu presente o sujeito gramatical (pessoa ou situação). No entanto, quando o PPC vem acompanhado de algum tipo de marcador temporal, dificilmente, serão pré-hodiernos, isto é, remitirão a um passado acabado, visto que se trata de um Tempo do presente. O autor, também, ressalta que podemos encontrar contextos, nos quais o PPC é empregado com marcadores de tempo que se referem a um passado acabado, como por exemplo, em usos dialetais de León, Burgos etc; ou, ainda, quando o marcador temporal é uma informação posterior ao que já foi dito.

34. ¿Qué hacías *ayer* en ese coche rojo?

²¹ Tradução: 30) Passamos este ano mal; 32) Passamos o ano passado mal.

²² Tradução: 32) Faz três ano que o meu pai morreu; 33) Faz três ano que o meu pai morreu.

¿No te lo *he contado*? Me *he comprado* un coche nuevo... En *septiembre*. (MATTE BON, 2010a, p. 113)²³

Baseando-nos nas considerações de Matte Bon (2010a), compreendemos que, no exemplo acima, o enunciador emprega o PPC acompanhado de um marcador pré-hodierno, porque apesar de falar de uma ação passada, ter comprado para si um carro novo, para ele é um fato importante e atual.

Para Matte Bon (2010a), os marcadores temporais que remetem a unidades de tempo consideradas inacabadas, geralmente, vêm acompanhados do PPC. Entretanto, estes, também, podem vir acompanhados do PPS, já que o enunciador pode considerar as unidades de tempo mais ou menos amplas, de acordo com fatores pragmáticos como o momento e o tema, a intenção etc. Vejamos:

35. “Esta mañana *fui* al mercado”. (MATTE BON, 2010a, p. 114)²⁴

36. “Esta mañana *he ido* al mercado”. (MATTE BON, 2010a, p. 114)²⁵

No exemplo 35, o que interessa para o enunciador é contar o fato em si, sendo este considerado distante do momento de fala, isto é, sem relação com o presente ainda que a unidade de tempo não tenha acabado. Já, no exemplo 36, o enunciador relata um fato do seu dia, desta forma, considera uma unidade de tempo mais ampla, a unidade dia. No entanto, se pensarmos a partir de uma perspectiva linguística, a visão de Matte Bon (2010a) é questionável, visto que há estudos linguísticos que mostram que dependendo da região dialetal, o falante pode optar pelo uso frequente da forma simples. Por exemplo, o estudo de Santos (2009) constatou que o PPS e o PPC do Espanhol têm usos distintos em Madri, na Cidade do México e em Buenos Aires. No entanto, as três capitais apresentam o uso predominante do PPS. Já o estudo de Paixão (2011) afirma que o PPC apresenta grandes divergências de uso entre línguas românicas distintas e, ainda, entre variantes dialetais, e sociais, de uma mesma língua.

Na visão de Jara Yupanqui (2013), o PPC é uma forma verbal frequente tanto na Língua Espanhola quanto em outras línguas do mundo, porém pode desaparecer com o Tempo ou continuar mudando. Tal instabilidade é constatada no estudo de Harris (1982), que

²³ Tradução: 34) O que você estava fazendo ontem nesse carro vermelho?

Não te contei? Eu comprei um carro novo... Em setembro.

²⁴ Tradução: Esta manhã fui ao mercado.

²⁵ Tradução: Esta manhã fui ao mercado.

distingue, de forma diacrônica, o valor do PPC nas línguas romances em quatro etapas, sendo elas: 1) para se referir a estados presentes resultantes de ações passadas, nos quais não se incluíam situações passadas recentes ou não; 2) aquisição de relevância presente em contextos específicos; 3) marcação de ações passadas com relevância no presente; e 4) usadas com funções desempenhadas pelo PPS.

Em contrapartida, para Barbosa (2003), o PPC do Espanhol não caiu em desuso, senão passou a ser empregado de forma com distintos usos. A autora associa estes usos ao do Português brasileiro, que expressa Aspecto iterativo e durativo, como mostra a sentença abaixo:

37.- ¿Has escrito a Fulano? - Eso lo hemos discutido muchas veces. (LOPE BLANCH, 1961, p.136)

Nota-se que há uma ideia de repetição por meio do adjunto *muchas veces*, além disso, subtende-se que a ação de discutir tem uma duração contínua. Ainda em relação ao valor do PPC no Espanhol, o estudo de Paixão (2011) sobre o Pretérito Perfeito na variedade mexicana mostra que a forma composta tem o valor experiencial ou resultativo, isto é, tem relevância no presente. Conforme a autora, a princípio, este uso não era típico desta variedade, o que mostra que esta forma verbal foi utilizada em contextos distintos antigamente, instabilidade esta que corrobora a ideia do estudo de Harris (1982).

Por fim, em relação ao PPS e o PPC, pontuamos alguns estudos sobre diversidade linguística inerente a esses tempos verbais no Espanhol e as suas respectivas considerações, no quadro a seguir:

Quadro 8 – Estudos sobre a diversidade linguística do PP do Espanhol

AUTOR	CONSIDERAÇÕES
Penny (2004)	A alternância entre as formas do PPS e do PPC foi objeto de atenção antes mesmo da aparição da Sociolinguística variacionista, visto que gramáticos e dialetólogos já teciam reflexões a respeito dessa alternância, pontuando as diferenças entre umas regiões e outras. Além disso, a preferência por uma das duas formas, que atuam neste sentido como uma espécie de marcador regional, levou alguns linguistas a concluir que a oposição entre o PPS e o PPC parece neutralizada em algumas variedades da Língua Espanhola.
Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010)	Ao contrário do que nos dizem grande parte dos materiais didáticos, existe sim o uso do PPC na América, ainda que a forma simples

	seja predominante.
Vidal de Battini (1964)	Na Argentina, o uso do PPC é dominante no Noroeste do país. No restante das regiões argentinas, há a alternância entre a forma composta e a forma simples, porém, o uso do PPS prevalece.
Donni de Mirande (1992)	Exceto nas regiões do norte da Argentina, não se utiliza o PPC para referir-se a um passado com conexão com o presente na língua oral. Os falantes argentinos preferem usar o PPS em quase todo tipo de contexto. Além disso, ressalta que o PPC tem mais frequência no nível culto formal.
Oliveira (2010)	Os complementos adverbiais pré-hodiernos (ayer, la semana pasada, etc.) favorecem o uso do PPS, enquanto que os hodiernos (hoy, esta mañana, etc.) ao PPC. Entretanto, é possível encontrar, em contexto hodierno, a forma verbal simples.
Oliveira (2007)	Tanto em países hispano-americanos como na Espanha há o uso tanto do PPS quanto do PPC, porém este ocorre de forma diferente. O emprego do PPS é mais frequente em todo contexto hispânico.
Alcaine (2007)	Devido ao contato com o <i>quéchua</i> , falantes de variedades hispânicas pertencentes ao âmbito andino selecionam o PPS para transmitir uma experiência vivida e o PPC para referir-se a um fato não presenciado, de que não se tem certeza e tampouco pretende o indivíduo comprometer-se com a veracidade da informação
Jara Yupanqui (2013)	A partir do contraste da frequência relativa do PPS e do PPC na variedade do espanhol de Lima (1989 e 2013) com a de outras capitais da América latina. Os dados mostram que Lima (1989) tem um padrão mais distante do México e mais próximo do Chile e da Colômbia. Em contrapartida, os dados de Lima (2013) aproximam-se mais do México e tem cerca da metade dos dados Bonaerenses.
Dias (2004)	Sobre as formas do PPS e do PPC no espanhol mexicano, com base em estudos anteriores, entende-se que a oposição entre esses tempos verbais é aspectual. Pois, a forma simples expressa um valor perfectivo pontual enquanto a forma composta expressa uma ideia de aspecto durativo ou reiterativo. Sendo assim, o PPC, na variedade mexicana, induz a pensar que as ações acontecem no passado e permanecem no presente. Ademais, baseando-se em Gutiérrez Araus (1997), é possível comparar o uso da forma composta na variedade mexicana com o da variedade espanhola, já que em ambas, o uso do PPC pode se referir a fenômenos passados que perduram no presente.

Fonte: autoria própria.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a categoria Aspecto, considerando a sua utilização na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

3.2 Aspecto

Ao definirmos o nosso objeto de estudo como um tempo verbal perfectivo, tratamos, nesta seção, sobre a categoria Aspecto, detendo-nos no âmbito da perfectividade. Assim, discorreremos sobre as noções conceituais de Aspecto e sua aplicação no Espanhol e no Português.

Segundo Ilari (2001), tanto o Tempo quanto o Aspecto são categorias temporais, pois têm como base referencial o Tempo físico, porém, numa perspectiva semântica, a categoria Tempo se refere ao Tempo externo (passado, presente e futuro) e a categoria Aspecto faz referência ao Tempo interno (noção de duração, instantaneidade, desenvolvimento etc.), o que condiz com a visão de Comrie (1981, p. 3)²⁶, para quem, “Aspectos são diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação”. Tal constituição pode ser, conforme Comrie (1990), perfectiva ou imperfectiva. Segundo Comrie (1981, p.16), a perfectividade indica a visão de uma situação como um todo único, sem distinção das fases que a constituem, já a imperfectividade presta especial atenção à estrutura temporal interna da situação. De acordo com o autor, o falante pode focar uma ação com duas perspectivas: a) perfectiva: visão externa e concluída; e b) imperfectiva: visão interna do desenvolvimento da ação.

Para Smith (1997), é difícil caracterizar uma situação limitando-a a perfectiva ou imperfectiva, pois há traços de significados que sempre serão dados pela interação dos pontos de vista do locutor. Nesta perspectiva, a autora propõe três manifestações de Aspecto: a) perfectivo: salienta a totalidade da situação, incluindo os pontos de início e de conclusão; b) imperfectivo: salienta parte da situação, não delimita o começo e o fim; e c) neutro: inclui pelo menos uma parte do estado interno da situação, algum ponto do início ou fim.

Conforme Comrie (1981), é inadequado caracterizar o Aspecto perfectivo como formas que apresentam, geralmente, ações pontuais/durativas e acabadas. Ao mesmo tempo que, também, não podemos classificar como imperfectivas todas as construções durativas. Apesar de a duratividade do evento, geralmente, estar atrelada às formas imperfectivas, esta característica por si só não serve para caracterizar o Aspecto imperfectivo, pois não temos a

²⁶ Citação original: “aspects are different ways of viewing the internal constituency of a situation.” (COMRIE, 1981, p.3)

segurança de que isto ocorre em todos os contextos. Corroborando esta ideia, Freitag (2007) afirma que há contextos em que cabem tanto a leitura perfectiva quanto a imperfectiva, o que enfraquece a visão de imperfectividade associada à ação inacabada e perfectividade associada a ação acabada.

38. “Eu *abria* a porta, quando o telefone tocou.” (PONTES, 2012, p. 42)

O exemplo acima corrobora a visão de García Fernández (1998), ao afirmar que é possível usar o pretérito imperfeito com verbos de culminação, quando o falante tem a intenção de expressar uma ação iminente que foi frustrada.

Assim, para a nossa análise, no que diz respeito ao Aspecto em Português e em Espanhol, não nos limitamos apenas a um elemento gramatical, visto que, segundo Givón (2005), vários elementos vinculados são importantes para a interpretação adequada desta categoria. Desta forma, como Freitag (2007, p.75), partiremos da premissa de que existem diferentes tipos de manifestação do Aspecto. Considerando que há o aspecto inerente ao verbo, há o aspecto codificado pela morfologia verbal e, ainda, o aspecto codificado pelos modificadores adverbiais, todos interagindo entre si e resultando no aspecto da situação.

Pensemos, por exemplo, no PPS do indicativo, caso este tempo verbal seja flexionado com verbos télicos, ou seja, que têm o limite temporal bem definido e a ação realizada com a sua culminação, teremos o valor de pontualidade ou, ainda, de duratividade limitada por um período de tempo, se não houver intervenção de outros fatores. De acordo com Castilho (2010, p. 425), os advérbios pontuais “atribuem aos verbos a que se aplicam o sentido de subitaneidade da ação, que se torna, assim, pontual, não durativa. (...) a face pontual desses adverbiais neutraliza qualquer duração acaso contida na classe acional do verbo, a não ser, é claro, que ele já integrasse a classe dos télicos”. Podendo haver duas situações: “a) o verbo já é atélico, e o advérbio apenas reforça sua perfectividade, como vemos em 39; b) o verbo é atélico e o advérbio aspectualizador altera suas propriedades intencionais, que passam a expressar um perfectivo pontual, é o caso de 40.

39. “A juventude *absorveu completamente* a moda do cabelo comprido.”
(CASTILHO, 2010, p. 425)

40. “Ajeitou os cabelos de um golpe.” (CASTILHO, 2010, p. 425)

No que concerne à categoria Aspecto, Pontes (2012) faz a distinção entre Aspecto Gramatical e Aspecto Lexical. Segundo Pontes (2012, p. 40), o Aspecto Gramatical “é mais subjetivo, e permite ao falante adotar um ponto de vista ou outro no tocante aos predicados, ou seja, ele pode visualizar uma mesma situação a partir de diferentes perspectivas”. Já o Aspecto Lexical, “trata-se de uma caracterização léxica que faz parte do significado inerente de cada verbo e que permite classificar os verbos em classes diferentes de situações ou eventos, considerando a extensão temporal” (PONTES, 2012, p.40). Para Vendler (1967, p.97), “a diferença entre uma e outra classe de verbos não pode ser explicada em termos de Tempo somente (presente, passado e futuro); outros fatores entram em jogo, como a presença ou ausência de objeto, condições e estados de coisas pretendidos”.

Baseando-se em Vendler (1967), Pontes (2009, p. 86) especifica a tipologia proposta por esse autor, a partir das propriedades de duratividade, dinamicidade e homogeneidade sugeridas por Bertinetto (1986), a saber:

- a) estados: apresentam uma duração indefinida, são atélicos e estáticos;
- b) atividades: são durativas, atélicas e dinâmicas;
- c) processos culminados: são durativos, télicos e dinâmicos;
- d) culminações: denotam eventos instantâneos, télicos e dinâmicos.

A partir das noções de Aspecto dadas pelos autores supracitados, julgamos que Tempo e Aspecto nas línguas românicas, estão interligados, pois, os verbos têm base tipicamente temporal. Então, de forma geral, o Tempo se ocupa de localizar a referência temporal da ação (passado, presente e futuro), considerando o Tempo externo da situação; enquanto o Aspecto mostra se a ação foi concluída ou encontra-se em desenvolvimento, a partir da concepção de Tempo interno da ação. Além disso, concebemos que o Aspecto está relacionado a uma gama de elementos, tais como lexicais, morfológicos, contextuais etc, e pode apresentar diferenças de acordo com as línguas. A seguir, discutiremos sobre o Aspecto na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

3.2.1 Aspecto em Português

Gabardo (2001), em um estudo sobre Tempo e Aspecto, afirma que, na gramática tradicional, o Aspecto não é visto como categoria verbal, senão como “modo de ação”,

estudado junto à categoria de Tempo, numa oposição durativo/pontual e contínuo/descontínuo, respaldando-se na concepção de Aspecto dada por alguns teóricos, tais como Cunha (1985) e Luft (1987).

Conforme Gabardo (2001), Cunha (1985) refere-se ao Aspecto de modo geral, sem a preocupação em sistematizá-lo, pois concebe o Aspecto como uma categoria gramatical, a qual manifesta o ponto de vista pelo qual o falante considera a ação expressa pelo verbo. Para Gabardo (2001, p.29), Cunha (1985) postula que a “ação pode ser considerada “concluída” ou “não concluída” e que é o significado dos verbos auxiliares que transmite ao contexto os sentidos²⁷ de incoativo, permansivo e conclusivo.” Já, Luft (1987), não deixa claro o que é a categoria Aspecto, quais são os Aspectos possíveis e como eles se manifestam, visto que Luft (1987) considera o Aspecto como a oposição acabado/não-acabado e que esta categoria se manifesta em conjunto com alguns tempos verbais (como por exemplo, cantar/cantava), ou mediante locuções verbais, ou pelos sufixos –ec(er) e ej(ar), it(ar), ou pelo radical verbal.

No tocante aos estudos de linguistas modernos sobre Aspecto do Português, o estudo de Castilho (1967) foi pioneiro nesta área de conhecimento. O autor considerava fundamentais quatro valores aspectuais, a partir das noções de verbos télicos e atélicos, esquematizadas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Valores Aspectuais do Português

VALOR	ASPECTO		
Duração	Imperfectivo	Inceptivo	(atélico)
		Cursivo	
		Terminativo	
Completamento	Perfectivo	Pontual	(télico)
		Resultativo	
		Cessativo	
Repetição	Iterativo	Perfectivo	(télico e atélico)
		Imperfectivo	
Neutralidade	Indeterminado		

Fonte: Quadro elaborado a partir do esquema proposto por Castilho (1967)

²⁷ É incoativo o verbo que expressa uma ação que está prestes a começar; permansivo quando exprime o sentido de ação contínua, em desenvolvimento; e conclusivo quando o verbo veicula uma ação pontual, com ênfase no fim da ação. (CUNHA, 1985)

Assim como Castilho (1967), Travaglia (1994) também faz um estudo sobre o Aspecto no Português. O autor define Aspecto como “uma categoria verbal de Tempo, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização (TRAVAGLIA, 1994, p. 44). Travaglia (1994) acredita que é possível ocorrerem diferentes combinações aspectuais, apontando os seguintes exemplos:

41. “Célia *anda limpando* a casa para mim.” (TRAVAGLIA, 1994, p. 83)

42. “Célia *andou limpando* a casa para mim.” (TRAVAGLIA, 1994, p. 83)

Nos dois exemplos acima, ocorre o que o autor denomina de diferentes combinações aspectuais. No enunciado 41, temos a noção de imperfectivo e iterativo, pois a ação ainda não acabou e é incompleta. E no enunciado 42, há a noção de perfectivo e iterativo, pois a ação é acabada e completa, ou seja, Célia já limpou a casa para mim uma determinada quantidade de vezes, porém não limpa mais.

Partindo da ideia de diferentes combinações aspectuais, Travaglia (1994) propõe um quadro com as noções aspectuais que atuam no português. A seguir:

Quadro 10 - Noções Aspectuais do Português de acordo com Travaglia.

Noções Aspectuais				Aspectos
I. Duração	Duração	A. Contínua	a. limitada	Durativo Ex: O treinador do time esteve doente. (p.88)
			b. ilimitada	Indeterminado Ex: O ano tem 365 dias. (p.90)
		B. Descontinua	a. Limitada	Iterativo Ex: Minha filha tem saltitado com uma cabritinha feliz. (p.92)
			b. ilimitada	Habitual Ex: Toda as manhãs ela me cumprimenta com um sorriso. (p.93)
	Não Duração ou Pontualidade			Pontual Ex: Caxias ataca o inimigo e vence-o . (p.95)
1. Fases da realização	da	A. Por começar		Não-começado Ex: A cozinha está por limpar . (p.97)
		B. Não acabado ou começado		Não-acabado ou começado Ex: Estou lendo um livro

II.Fases			interessante. (p.99)
		C. Acabado	Acabado Ex: Maria leu o livro. (p.100)
	2.Fases do desenvolvimento	A. Início (situação em seu ponto de início ou nos primeiros momentos)	Inceptivo Ex: Os marceneiros estão começando a armar o telhado. (p.100)
		B. Meio (situação em pleno desenvolvimento)	Cursivo Ex: Estamos fazendo um bolo pra mamãe. (p.101)
		C. Fim (situação em seu ponto término ou nos últimos momentos)	Terminativo Ex: Espere um momento que eu estou acabando de arrematar o seu vestido. (p.102)
	3.Completamento	A. Completo	Perfectivo Ex: Antônio ouviu música o dia todo. (p.86)
		B. Incompleto	Imperfectivo Ex: A mistura ia endurecendo lentamente. (p.87)
Ausência de noções aspectuais			Aspecto não atualizado Ex: Posso servir o jantar? (p.104)

Fonte: (TRAVAGLIA, 1994, p.85)

O quadro proposto por Travaglia (1994) mostra as combinações das noções aspectuais que resultam na categoria Aspecto. Este, também, faz uma sistematização dessa relação, vendo a situação do ponto de vista da sua duração e de suas fases. Além disso, trata das noções aspectuais isoladamente, cada uma culminando em um Aspecto. Em concordância com Travaglia (1994), Barbosa (2008) também pondera que existem valores aspectuais combinados, no entanto, a autora pontua que, na maioria das vezes, haverá um valor aspectual que se sobressairá.

Sobre o Aspecto do Português, Barbosa (2008) afirma que esta categoria pode ser expressa pela ação conjunta de mais de um elemento, tais como flexão verbal, adjuntos adverbiais, perífrases verbais, repetição do verbo, complemento do verbo etc, o que torna difícil saber, em muitos casos, qual elemento expressa o Aspecto. Por isso, ao referir-se ao Aspecto, a autora fala de recursos de expressão. Para explicar, Barbosa (2008, p.69) examina os seguintes exemplos:

43.Ele *trabalhou* aqui.

44.Ele sempre *trabalhou* aqui.

No enunciado 43, o Aspecto expresso pelo PPS tem o valor de culminação, ou seja, ele trabalhou aqui, porém não trabalha mais. Já no enunciado 44, o verbo conjugado no PPS, junto ao adjunto adverbial, sempre expressa o valor aspectual de durativo, isto é, ele trabalhou e continua trabalhando aqui.

Em consonância com Gabardo (2001), Barbosa (2008) também explicita que a categoria Aspecto, nas gramáticas tradicionais do Português, é tratada de forma superficial, tendo sua definição, muitas vezes, resumida em notas de rodapé ou associadas à descrição dos tempos verbais. Barbosa (2008, p. 69) atribui essa deficiência a dois motivos principais: a) na língua portuguesa não há, realmente, marcas morfológicas características da categoria, como há em russo e em outras línguas eslavas; b) porque Tempo, Modo e Aspecto podem vir amalgamados tanto em desinências como em lexemas adjacentes (verbos auxiliares, adjuntos adverbiais etc). A ideia trazida, por este último motivo, já foi discutida por Lyons (1979) que chama a atenção para a seguinte afirmação:

Tempo, modo e aspecto fundem-se uns nos outros em muitas outras línguas além do inglês. Isso ocorre, em parte, porque certas noções, como se viu, poderiam ser classificadas como modais, aspectuais ou temporais; e, em parte, porque outras distinções, além das oposições sistemáticas morfológicas e sintáticas rotuladas como tempo, modo ou aspecto, têm de ser distinguidas na análise semântica dessas línguas. Apenas quando essas noções são expressas por meio de processos como a flexão ou o uso de partículas é que os linguistas a elas se referem como gramaticais. (LYONS, 1979, p.333)

No que tange ao Aspecto no Português, Ruiz (1992) faz um estudo desta categoria pelas formas verbais. A autora, define o Tempo como dêitico, isto é, como a relação entre o tempo da situação e outro tempo. Já o Aspecto é concebido como um Tempo linguístico não-dêitico, ligado ao verbo e interpretado pelas flexões verbais. Ademais, Ruiz (1992) classifica o Aspecto em duas faces: a) perfeito e b) imperfeito, as quais sempre estão associadas a um ponto de referência. Em contrapartida, Ilari (1996) pondera que além da oposição perfeito/imperfeito é importante observar outros valores aspectuais (iterativo, durativo e pontual). Apoiando-se na classificação proposta por Vendler (1967), Ilari (1996) distingue três classes de processos no Português: a) processos pontuais, contrários à ideia de duração; b) processos duráveis, que expressam a noção de “tempo empregado”; e c) processos duráveis, com a ideia de “tempo escoado”.

Os processos pontuais, como o próprio nome já diz, são caracterizados como pontuais, embora apresentem alguma duração interna. De acordo com Vendler (1967), estes reagem de uma dada forma quando são submetidos a testes semânticos, ao contrário dos verbos que expressam eventos não-pontuais, estes reagem de maneira distinta. Para explicar,

apontamos os exemplos de Garbado (2001), com verbos expressos no Pretérito do indicativo com a aplicação do adjunto adverbial ‘naquele exato instante’:

45. “Maria *matou* a charada (naquele exato instante)”. (GABARDO, 2001, p. 46)

46. “Pedro *escreveu* a carta (naquele exato instante)”. (GABARDO, 2001, p. 46)

No enunciado 45, o verbo no PPS expressa valor pontual, associado ao adjunto ‘naquele exato instante’, e continua sendo considerado em sua totalidade. Já no enunciado 46, o evento de escrever junto ao adjunto ‘naquele exato instante’ não pode ser considerado na sua totalidade, pois o evento é não-pontual, visto que o ato de escrever pressupõe um intervalo de tempo para a sua culminação.

Gabardo (2001) atribui aos verbos que expressam eventos pontuais a característica de incompatibilidade com adjuntos de duração. Conforme Gabardo (2001, p.46), “os adjuntos de duração quando combinados com predicados pontuais não indicam a duração interna do processo, mas sim o período no interior do qual ocorrem os eventos pontuais.”

Sobre os processos duráveis que expressam a ideia de “tempo empregado”, Ilari (1996) diz que podem ser feitas perguntas, de forma criteriosa, do tipo “quanto tempo... levou...para”, “em quanto tempo”, etc.

47. “Em 30 anos de carreira ele só *escreveu* um artigo de 8 páginas.” (GABARDO, 2001, p. 47)

Observa-se que a duração da escrita do artigo não durou 30 anos. Os 30 anos fazem referência ao tempo da carreira dele, no qual a ação de escrever aconteceu e foi concluída. Portanto, não fica estabelecido quanto tempo o sujeito levou para escrever o artigo de 8 páginas. Em oposição, no enunciado seguinte, temos:

48. “Fiz os trabalhos de 4 matérias em uma semana.” (GABARDO, 2001, p. 47)

Nota-se que a locução adverbial se refere ao desenvolvimento do processo de fazer os trabalhos de quatro matérias.

Ilari (1996), também, atribui as desinências verbais temporais como determinadoras do Aspecto perfeito e imperfeito. Para o autor, o imperfeito sugere que a ação expressa pelo imperfeito tem limites abertos, podendo se estender para além do período de

tempo determinado pelo adjunto. Já o perfeito sugere que a ação expressa tem limites fechados, tendo o seu início e fim demarcados pelo adjunto.

A seguir, expomos as noções teóricas do Aspecto em Espanhol.

3.2.2 *Aspecto em Espanhol*

Sobre o Aspecto em Espanhol, deparamo-nos com a mesma deficiência encontrada nas gramáticas portuguesas, isto é, uma carência de conteúdo no que se refere a esta categoria verbal. Pontes (2012) já chamava atenção para este ponto. Conforme o autor, “as gramáticas de Língua Espanhola, no estudo da morfologia do verbo, de modo geral, não apresentam a categoria Aspecto. Isto acontece porque os autores tomam como modelo de análise a gramática latina, na qual predomina a ideia temporal no estudo do processo verbal.” (PONTES, 2012, p. 45). Por causa deste motivo, e reconhecendo a importância desta categoria para o estudo do Pretérito Perfeito em Espanhol, reunimos a seguir as noções teóricas de alguns estudiosos hispânicos desta área de conhecimento.

Em seu estudo sobre Tempo e Aspecto em narrativas orais do Espanhol, Silva-Corvalán (1983) caracteriza o Aspecto como uma propriedade oracional e supraoracional, partindo do pressuposto de que o Aspecto se define através da interação entre o significado da forma verbal e o contexto pragmático, da associação da semântica e da pragmática.

Segundo Moreno de Alba (1978)²⁸, o Aspecto em Espanhol apresenta a oposição forma perfectiva/forma imperfectiva. O autor acrescenta que independentemente do tipo de verbo, qualquer verbo que estiver no pretérito (*canté*) ou no antecopretérito (*había cantado*) será perfectivo, e, ainda, se estiver no copretérito (*cantaba*) ou no antepresente (*he cantado*). Assim, no perfeito a ação se entende como concluída e no imperfeito enquanto processo.

Em oposição a Moreno de Alba (1978), Rojo e Veiga (1999) adotaram uma concepção estruturalista sobre o Aspecto. Para os autores, a configuração habitual das formas verbais e suas terminologias eram feitas, a partir da oposição formas simples/formas compostas. Entretanto, surgiu o problema de como classificar o Pretérito Perfeito, pois a

²⁸ O autor utiliza a nomenclatura dos tempos verbais, proposta por Andrés Bello (1847). No presente estudo, adotamos uma nomenclatura distinta da utilizada pelo autor para nos referirmos aos tempos verbais em estudo, pois julgamos que essa é restrita, visto que os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto vão para além de questões meramente temporais, as quais deram origem a esses termos. Sendo assim, o que ele denomina Pretérito - chamamos de Pretérito Perfeito Simples, e de Antepresente - denominamos de Pretérito Perfeito Composto, pois utilizamos a terminologia empregada pela *Real Academia Española* (RAE, 1973), a qual mantém um conservadorismo gramatical que se propõe a não contrapor conceitos linguísticos. No entanto, ressaltamos que as nomenclaturas utilizadas para se referir aos tempos verbais em estudo ainda carecem de uma terminologia mais adequada para o que expressam os seus usos e valores.

forma simples expressa um evento concluído, o que se opõe à forma composta. Para solucionar esta implicatura, a *Real Academia Española* (RAE)²⁹ passou a classificar a forma simples como indefinida, por conta do seu caráter indeterminado em algumas situações, como por exemplo, nos eventos sem ponto de referência.

Alarcos Llorach (1994), no tocante ao Aspecto do PPS e do PPC, considera impossível buscar diferenças aspectuais, pois ambas as formas são denominadas perfectivas, sendo assim, para o autor, a distinção entre esses dois tempos verbais é meramente temporal. Ele apresenta as sentenças³⁰ abaixo:

49. “*Leí* mucho.” (ALARCOS LLORACH, 1994, p.20)

50. “*He leído* mucho.” (ALARCOS LLORACH, 1994, p.20)

Alarcos Llorach (1994) afirma que não existe mudança aspectual entre as sentenças, senão temporal, pois, na 49 o evento ocorre em um passado acabado e, na 50, o evento tem relação com o presente. A nosso ver, há uma diferença aspectual expressa nas sentenças, visto que, ao usar a forma simples (*leí*), interpreta-se que a ação começou e terminou no passado. No entanto, ao usar a forma composta (*he leído*) se entende que a ação começou em um passado próximo e se prolonga até o presente, denotando um valor aspectual durativo.

Vale destacar, ainda, o estudo de García Fernández (2006) que retoma estudos anteriores sobre o Aspecto, e analisa-o, a partir da relação entre o Tempo da Situação (TS) e o Tempo do Foco (TF). Apoiado nisto, o autor propõe cinco tipos de Aspecto, os quais apresentamos no quadro seguir:

Quadro 11 - Tipos de Aspecto propostos por García Fernández

TIPOS DE ASPECTOS	CONSIDERAÇÕES	EXEMPLOS
Imperfeito	O TF está incluído no TS. Focaliza a parte interna da situação sem mencionar o início ou o final.	Hace dos días Juan pintaba su casa. / Faz dois dias que Juan pintava sua casa.
Perfectivo ou Aoristo	O TF inclui todo o TS, desde seu início a sua finalização	El presidente leyó su discurso a las ocho. / O presidente leu o seu discurso às oito.
Perfeito	O TF é posterior ao TS.	Hace dos días Juan ya había

²⁹ Atualmente, a RAE começou a usar a nomenclatura *Pretérito Perfecto Simple*.

³⁰ Tradução: 49) Li muito; 50) Tenho lido muito.

	Esta variedade aspectual enfatiza os resultados do evento.	pintado su casa. / Fazia dois dias que Juan já tinha pintado a casa
Prospectivo	O TF é anterior ao TS.	Hace dos días Juan iba a pintar su casa. / Fazia dois dias que Juan ia pintar a sua casa.
Continuativo	O TF abrange desde o início TS até um ponto interno de seu desenvolvimento.	Juan lleva dos horas pintando su casa. / Juan gasta duas horas pintando a sua casa.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos pressupostos teóricos de Pontes (2012, p. 47-48) e García Fernández (2006, p.45).

Para a nossa análise, utilizaremos apenas os tipos de Aspecto propostos por García Fernández (2006), expressos nas enunciativas com a presença do PPS e/ou do PPC, encontradas no *corpus* deste estudo.

Segundo Pontes (2012), o PPS e o PPC do Espanhol podem codificar recenticidade aspectual, ou seja, o PPS é usado para expressar uma ação distante e acabada e o PPC é utilizado para expressar uma ação acabada, porém recente.

51. “Esta mañana *he desayunado* temprano.” (PONTES, 2012, p.58)³¹

52. “Ayer *desayuné* temprano.” (PONTES, 2012, p.58)³²

Sabe-se que, no enunciado 51, o café da manhã foi concluído há pouco tempo. No entanto, no enunciado 52, compreende-se que o café da manhã foi concluído em um tempo mais distante em relação ao momento de fala. Entretanto, Pontes (2012) ressalta que se trata de uma recenticidade relativa, pois podemos dizer:

53. “Este siglo *ha sido* muy provechoso para la humanidad.” (PONTES, 2012, p.58)³³

Apesar de o marcador temporal aludir a 100 anos de história, ele indica proximidade do falante e imprime a ideia de proximidade da frase.

Por fim, nesta subseção, tratamos de estudos sobre o Aspecto em Espanhol, visando à apresentação dessa Categoria em relação aos usos e valores do PPS e do PPC do

³¹ Tradução: Esta semana, eu tomei café da manhã cedo.

³² Tradução: Ontem, eu tomei café da manhã cedo.

³³ Tradução: Este século foi muito proveitoso para a humanidade.

indicativo. Na seção a seguir, discorreremos sobre a categoria Modalidade, considerando a sua utilização na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola.

3.3 Modalidade

Nesta seção, centrar-nos-emos na categoria Modalidade. Para isto, faremos menção a estudos que se concentram nesta área de conhecimento e como esta categoria se aplica no Português e no Espanhol. Segundo Almeida (1988), a categoria Modalidade se ocupa em revelar a atitude mental do sujeito. O autor atribui como características, dessa categoria, os diversos fatores que envolvem a ação, conforme se apresente ao nosso juízo, ao nosso sentimento, ou a nossa vontade.

Lyons (1977) define a Modalidade como o ponto de vista do falante a respeito da proposição. O autor pontua três tipos de Modalidades no plano linguístico: a) a alética, que indica necessidade ou contingência; b) a epistêmica, que exprime certeza ou probabilidade; e c) a deôntica, que alude obrigação ou permissão. Convergente com a ideia de Lyons (1977), Coan (2003) explica que Modalidade diz respeito à reação do falante em relação ao conteúdo do enunciado, visto que esta codifica a atitude do falante e o seu julgamento sobre a informação.

Em um estudo sobre Modalidade e Ensino, Araújo e Timóteo (2011) fazem uma discussão sobre o que é Modalidade. Para as autoras, o questionamento sobre a existência ou não de modalização em enunciados sem marcas explícitas é uma discussão pioneira em torno desse tema. Araújo e Timóteo (2011) afirmam que os lógicos foram os primeiros a construir uma concepção de Modalidade, a qual denominaram de Modalidade alética, relacionando-a com as noções de verdade/falsidade dos enunciados. Posteriormente, eles ampliaram esse conceito, acrescentando as Modalidade epistêmica e a deôntica. A primeira refere-se ao conhecimento e crença do falante em relação à verdade da proposição; já a segunda está relacionada às questões morais e sociais, por isso, envolve noções como permissão, obrigação e proibição.

Para Araújo (2011), apesar de os lógicos terem estabelecido as Modalidades alética, epistêmica e deôntica, as Modalidades básicas consideradas nos estudos são as últimas duas, ficando a alética, basicamente, resumida ao objeto de investigações lógicas. Sendo assim, esta categoria é dividida em dois grandes tipos de Modalidade: a) epistêmica; e b) não epistêmica (esta inclui a deôntica e a dinâmica.).

Partindo da perspectiva da abordagem funcional norte-americana, tratamos da Categoria Modalidade associada a um contexto comunicativo. Conforme Givón (1984, p. 285), numa interpretação pragmático-discursiva, a Modalidade tem as seguintes acepções: a) pressuposição; b) asserção ‘realis’; c) asserção ‘irrealis’; e d) asserção negada. Vejamos os exemplos³⁴ dados pelo autor para cada uma delas:

54. “Joe cortou um tronco”.

55. “Joe cortará um tronco”.

56. “Talvez Joe tenha pegado uma baleia. ”

57. “Joe não quis uma baleia. ”

No exemplo 54, há um caso de pressuposição, pois a sentença possui valor de verdade e o ouvinte não pode refutá-la. No exemplo 55, também, temos valor de verdade, porém o ouvinte pode refutá-la, visto que é uma ação futura, a qual não podemos ter certeza de sua culminação. No exemplo 56, a proposição é declarada, de forma fraca, como possível ou necessária. Já no exemplo 57, a proposição é fortemente exposta como falsa. Ademais, o ouvinte tem evidências para contestá-la.

Considerando a premissa de Silva (2005, p. 46) de que “a relação entre modo e modalidade é expressiva nas diversas línguas, embora muitas vezes estes critérios não sejam distinguidos um do outro”, buscaremos diferenciar Modalidade de Modo. Em relação ao Modo, Cunha e Cintra (2008, p. 394) o definem como “as diferentes formas que toma o verbo para indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia. Coan (2003) compreende Modo como uma categoria morfológica do verbo, a qual possui função modal e possui distintos paradigmas verbais, sendo eles o indicativo, subjuntivo e imperativo. Ponderamos que tanto no Português quanto no Espanhol há três modos, sendo eles: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Na presente pesquisa, deter-nos-emos nos valores e empregos do modo indicativo, especificamente, do Pretérito Perfeito em Língua Espanhola e Portuguesa.

Para Cunha e Cintra (2008, p. 462), “com o modo indicativo exprime-se, em geral, uma ação ou um estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro.” Na perspectiva de Castilho (2010, p. 438), do ponto de vista sintático, o indicativo predomina nas sentenças simples, asseverativas

³⁴ Exemplos originais: 54) Joe cut a log; 55) Joe will cut a log; 56) Maybe Joe caught a whale; e 57) Joe not wanted a whale. (GIVÓN, 1984, p.285)

e interrogativas e do ponto de vista semântico, “expressamos através do indicativo uma avaliação do *dictum* como um estado de coisa real, verdadeiro. Para Sarmiento e Sánchez (2001), utiliza-se o modo indicativo para expressar uma realidade constatada ou enunciar algo que acreditamos que aconteceu ou acontecerá.

Para Lyons (1977, p. 848)³⁵, “o modo é uma categoria gramatical que pode ser encontrada apenas em algumas línguas, não em todas. E, não pode ser identificado com modalidade ou força ilocucionária.” Deste modo, atribuímos como diferença básica entre Modalidade e Modo o fato de a primeira estar ligada à codificação da atitude do falante acerca da informação contida no enunciado e a segunda ser uma das formas de codificação da Modalidade, pela qual o falante poderá obter o grau de certeza, dúvida, suposição, etc.

Por fim, julgamos importante a categoria Modalidade para o ensino dos Pretéritos em estudo, pois esta pode mostrar ao aluno os usos e valores que adquirem o PPS e o PPC, dentro de uma situação de uso real da língua. Neste sentido, buscamos usar a Modalidade como uma das categorias que pode ser utilizada pelos aprendizes brasileiros de E/LE, para a construção dos sentidos expressos pelo Pretérito Perfeito, a partir de uma das noções de Tempo, Aspecto e Modalidade, ou seja, do complexo TAM.

3.3.1 Modalidade em Português

De acordo com Neves (1996a), a categoria Modalidade no Português pode ser expressa por diferentes meios linguísticos, entre os quais destaca: a) verbos auxiliares modais – *Deve ser*; b) verbos de significação plena – *Acho que*; c) advérbios de valor modal – *talvez*; d) adjetivo em posição predicativa – *É impossível*; e) substantivo – *opinião, impressão* etc; e f) categorias gramaticais (Tempo, Aspecto, Modo) – *Talvez tenha sido*.

Corroborando a ideia de Araújo e Timóteo (2011, p. 320), reiteramos que o uso dessas expressões modalizadoras é motivado pela intenção do falante, pelo que ele objetiva modificar na informação pragmática do ouvinte. Sendo assim, defendemos que independentemente do meio linguístico utilizado, a Modalidade nos permite interpretar as intenções impressas pelo locutor, veiculadas no enunciado.

Considerando o modo como um dos meios linguísticos para expressar a Modalidade, convém ressaltar que, na Língua Portuguesa, este divide-se em três: a)

³⁵ Citação original: “mood is a grammatical category that is to be found in some, but not all, languages. It cannot be identified with either modality or illocutionary force.” (LYONS, 1977, p. 848)

indicativo; b) subjuntivo; e c) imperativo. Sendo no primeiro modo, que se empregam os tempos verbais em estudo.

Conforme Cunha e Cintra (1985, 436), com o modo indicativo “exprime-se, em geral, uma ação ou um estado, considerados em sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, quer ao passado ou ao futuro. Em contrapartida, ao empregarmos o modo subjuntivo, nossa atitude é totalmente diversa, pois encaramos a existência ou não do fato como algo incerto, duvidoso, eventual ou, até mesmo, irreal. Comparemos as frases:

58. “Afirmo que ela *tem estudado*.” (CUNHA e CINTRA, 1985, p.454)

59. “Duvido que ela *tenha estudado*.” (CUNHA e CINTRA, 1985, p.454)

A ação de ter estudado, expressa pelo modo indicativo, dá a entender que o locutor tem a certeza do que ele está afirmando. Em oposição, a expressa pelo subjuntivo, na frase 59, exprime a ideia de que o locutor acredita que ela não estudou, porém não tem certeza, ou seja, há uma dúvida no que se refere à concretização da ação.

Ainda sobre o modo, convém mencionar o imperativo que, conforme Cunha e Cintra (1985), nem sempre o utilizamos para dar ordem ou comando. Para os autores, “quando empregamos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É, pois, mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem” (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 465). Ademais, ressaltam que, no Português, temos duas formas do imperativo, a afirmativa e a negativa. Ambas podem exprimir: a) uma ordem, um comando; b) uma exortação, um conselho; c) um convite, uma solicitação; e d) uma súplica, como podemos ver, respectivamente, nos exemplos dados pelos autores (1985, p. 465-466):

60. “*Cala-te, não* lhe digas nada.”

61. “*Não olhes* para trás quando tomares o caminho sonâmbulo que desce.
Caminha – e esquece.”

62. “Georges! *Anda* ver meus pais de romarias e procissões!”

63. *Não* me deixes só, meu filho!

3.3.2 Modalidade em Espanhol

Como Pontes (2012), ponderamos que, em Espanhol, a Modalidade pode ser codificada por diversas formas, dentre as quais destacamos o modo verbal. Conforme Milani (2006), as formas verbais do modo indicativo, geralmente, expressam a oposição realidade/não realidade das ações, no sentido de ser possível realiza-las; em oposição as do modo subjuntivo que expressam ações hipotéticas, que podem ou não ter sido realizadas ou, ainda, se realizar.

Para Pontes (2012), a escolha entre o modo indicativo e o modo subjuntivo, na maior parte das vezes, depende do grau de segurança que se tem ou pretende se dar no tocante à realização ou não do fato ou da ação. O autor exemplifica, a partir dos enunciados abaixo:

64. “Espero que vuelvan / Espero que voltem.” (PONTES, 2012, p.72)

65. “Seguro que volverán / Tenho certeza de que voltarão.” (PONTES, 2012, p.72)

Segundo Pontes (2012), é notório que o fato de as pessoas voltarem é mais duvidoso e menos provável de acontecer no enunciado 64 que no 65, pois, o modo subjuntivo exprime uma ideia de incerteza. Logo, o falante não tem a certeza de que as pessoas irão voltar, ele apenas sente esse desejo. Por outro lado, o modo indicativo expressa um valor de certeza, então, subtende-se que o falante confia que as pessoas voltarão.

Portanto, atribuímos ao modo indicativo uma perspectiva objetiva, um grau de certeza de realização da ação ou fato. Em contrapartida, atribuímos ao modo subjuntivo uma perspectiva subjetiva, com um grau de incerteza de realização da ação ou fato, o qual pode ser reforçado pelo tempo verbal em que se encontra o verbo (como por exemplo, o futuro) e advérbios de dúvida (como, por exemplo, talvez).

Em relação ao modo, condiz mencionar o imperativo que, conforme Martins (2010), é usado para: a) dar instruções; b) dar conselhos e fazer recomendações; c) dar ordens e fazer um pedido; e d) oferecer algo; como podemos ver, respectivamente, nas proposições a seguir:

66. “*Pon* en un papel de aluminio unas cuantas rodajas de limón rebozadas en harina y, al lado, *coloca* un recipiente con agua.” (MARTINS, 2010, p.61)³⁶

³⁶ Tradução: Coloca, no papel alumínio, umas rodela de limão meladas na farinha e, ao lado, coloca um recipiente com água.

67. “Mujer, *no creas* todo lo que te digan.” (MARTINS, 2010, p.61)³⁷

68. “Ricardo, ¡*cállate!*” (MARTINS, 2010, p.61)³⁸

69. “*Come* un poquito de azúcar, cucharada amiga.” (MARTINS, 2010, p.61)³⁹

No enunciado 66, verifica-se que o falante está dando instruções para alguém de como fazer uma comida, ou seja, mostrando o seu modo de preparo. No 67, percebe-se que o falante está aconselhando uma mulher, ao recomendar que esta não acredite em tudo que as pessoas lhe falam. No 68, está explícita uma ordem, o falante exige que Ricardo pare de falar. E no 69, subentende-se que a pessoa diante do falante está com problema (emocional ou de saúde), então ele lhe oferece uma colher de açúcar.

Julgamos que não só o modo, mas outros meios linguísticos, também, podem expressar a Modalidade no Espanhol. Neste sentido, adaptamos a proposta de Neves (1996a) para a Língua Espanhola. Vejamos:

- a) Perífrases modais de infinitivo: *Tienes que salir* del trabajo más temprano/ *Tens que sair* do trabalho mais cedo (tener+que+infinitivo).
- b) Verbos de opinião (no indicativo para expressar afirmação e no subjuntivo para expressar negação): *Creo que María tiene* mucho dinero/ *Acredito que Maria tem* muito dinheiro, *No creo que Maria tenga* mucho dinero/ *Não acredito que María tenha* muito dinheiro.
- c) Adjetivos, advérbios e substantivos de valor modal: *Está claro* que ella volverá; *Quizás* ella apruebe; *Es una locura* pensar que ella aún volverá / *Está claro* que ela voltará; *Talvez* ela passe; *É una locura* pensar que ela ainda voltará.
- d) Tempo, Aspecto e modo: *Me encantaría* / *Eu gostaria*.

Corroborando Dias (2004), julgamos que a categoria Modalidade é importante para a análise do Pretérito Perfeito do indicativo, visto que nem todas as construções enunciativas permitem uma interpretação aspectual (continuativo, resultativo, etc.). Sendo assim, ao considerar que a oposição entre PPS e PPC na América Hispânica não está atrelada especificamente aos marcadores temporais e que há casos em que não é possível atribuir valores aspectuais nos enunciados. Por conta disso, é necessário analisar os valores modais dos tempos verbais em estudo, considerando fatores semânticos e pragmáticos, como por exemplo, elementos relacionados a crenças e pressuposições dos falantes. No tocante ao valor

³⁷ Tradução: Mulher, não acredite em tudo que te contam.

³⁸ Tradução: Ricardo, cala a boca!

³⁹ Tradução: Coma um pouquinho de açúcar, só uma colher amiga.

modal para a oposição PPS e PPC, deter-nos-emos no valor modal de certeza e dúvida, o qual, conforme Dias (2004), é desencadeado pelas pressuposições do falante, as quais determinam os recursos que o falante fará uso ao escolher um dos tempos verbais sob análise.

Ao trabalhar com a tradução do par linguístico Espanhol-Português, com o viés da Modalidade, é pertinente ressaltar que essas línguas dispõem de vários mecanismos para expressá-la, por tratar-se de uma Categoria bastante ampla, conforme Travaglia (1985). Conseqüentemente, devido a sua relevância, foram encontradas diferenças fundamentais, as quais levaram a seguinte bipartição: Epistêmica e Deôntica. Retomando Lyons (1980), associamos a Modalidade Epistêmica às noções de conhecimento e crenças (grau de comprometimento do falante diante da veracidade da proposição exposta em um enunciado). E a Modalidade Deôntica às noções de obrigação e compulsão (está relacionada a um sistema de normas morais ou sociais, no qual atua o agente ou falante da proposição). A nosso ver, nem sempre é claro fazer essa bipartição, visto que, como afirma Ridruejo (1999), a partir do instante em que o enunciado apresenta caráter não factivo, isto é, a expressão de uma ordem ou de um desejo presume incerteza por parte do falante com relação ao cumprimento dessa ordem ou desse desejo, a modalidade Deôntica também implicará, de certo modo, uma modalização epistêmica.

Como mencionamos anteriormente, a Modalidade pode ser expressa por vários recursos linguísticos. Neste sentido, como Travaglia (1985), consideramos que esses vão para além das conjugações verbais, podendo ser, por exemplo, a entonação, a sintaxe, o modo verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo), os advérbios, os adjetivos e os verbos modais (poder, dever, etc.).

À guisa de conclusão, neste capítulo, abordamos os Tempos Pretérito Perfeito Simples e Composto do Português e do Espanhol, a partir de uma perspectiva gramatical e linguística, além de explicitar noções teóricas a respeito da categoria Tempo. Passamos para o Aspecto, considerando os valores aspectuais de duratividade, habitualidade, iteratividade, etc. E, também, a oposição entre o Aspecto Perfectivo e o Aspecto Imperfectivo. Quanto à Modalidade, buscamos diferenciá-la de Modo, abordamos os seus conceitos através do ponto de vista de vários autores (Givón 1984, Lyons 1980, Silva 2005, etc) e tipos (Epistêmica e Deôntica). Ademais, evidenciamos que, para a análise dos valores modais, é essencial a junção do contexto linguístico e do conhecimento de mundo, para então reconhecer os valores de certeza e dúvida do falante no enunciado.

Por fim, decidimos explorar o complexo TAM nesta pesquisa, uma vez que esse é crucial para a análise proposta no capítulo 5, pois julgamos que o PPS e PPC nas Línguas Espanhola e Portuguesa podem ser caracterizados por valores temporais, aspectuais e modais. Portanto, conjecturamos que, ao trabalhar com a junção das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade, possibilitaremos uma análise linguística mais aprofundada e com uma compreensão adequada em relação à classificação dos usos e valores do Pretérito Perfeito do Indicativo, nesse par linguístico. Sendo assim, consideraremos para a nossa análise os seguintes elementos: a) valores temporais; b) advérbios e marcadores temporais (âncoras temporais); c) valores aspectuais (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade e interatividade); c) aspecto lexical - tipos de verbo (estados, atividades, processos culminados e culminações); e d) valores modais.

Desta forma, feitas as considerações gramaticais e linguísticas que permeiam a natureza dos tempos verbais em estudo, apresentamos no próximo capítulo os procedimentos metodológicos que nortearão a realização desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os subsídios metodológicos, utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Tratamos, pois, de sua natureza e expomos o projeto inicial de uma Sequência Didática (SD), com tradução de contos, para o ensino dos pretéritos da Língua Espanhola a aprendizes brasileiros, no contexto universitário. A continuação, descrevemos o local onde o estudo será e explicitamos a seleção dos participantes da pesquisa, em relação à amostra da população do estudo e aos critérios de inclusão e exclusão. Por último, elencamos os instrumentos selecionados para a coleta de dados e os procedimentos metodológicos, adotados nessa pesquisa.

4.1 Natureza do Estudo

Gil (2010) explica que as pesquisas, segundo seus objetivos mais gerais, podem ser classificadas em três tipos: a) exploratórias; b) descritivas; e c) explicativas. O primeiro tipo busca proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou construir hipóteses. Normalmente, há um planejamento flexível e a coleta de dados, apesar de poder ocorrer de diversas formas, tende a envolver levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos para estimular a compreensão. O segundo tipo tem o propósito de descrever as características de uma determinada população ou identificar possíveis relações entre variáveis. Já o terceiro tipo é considerado como o mais complexo pelo autor, por ser uma investigação que tem a finalidade de identificar fatores que contribuem para a ocorrência de fenômenos e explicar a razão e o porquê das coisas. Esta pesquisa se configura como exploratória, já que é composta de uma fase de diagnóstico por meio da primeira tradução, feita pelos participantes do estudo. A partir desse diagnóstico, mapearemos os problemas (dificuldades) em relação ao ato de traduzir e ao uso dos pretéritos e, então, proporemos os módulos da SD, com o propósito de solucioná-los.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se configura como documental, pois os conteúdos dos textos selecionados (contos) não passaram por nenhum tratamento, são mostras originais, a partir das quais desenvolveremos a nossa investigação. De acordo com Gil (2010, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado” e quase “toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”, como por

exemplo, uma seção destinada para a fundamentação teórica. A principal vantagem desta pesquisa “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 30). Por recorrer a um *corpus* composto por contos originais e traduzidos disponibilizados pela internet, esta pesquisa se enquadra, também, como bibliográfica.

Para Gil (2010) e Severino (2007), as pesquisas, também, são classificadas segundo a natureza dos dados e conforme o ambiente em que estes foram coletados em pesquisa de campo ou de laboratório. Neste âmbito, esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois, não buscamos comprovar as nossas hipóteses estatisticamente, senão comprová-las a partir da análise dos dados, gerados por meio da participação em campo, no qual a pesquisa será aplicada. Além disso, analisaremos os dados obtidos, a partir do referencial teórico utilizado, a fim de responder as questões levantadas, e, também, valer-nos-emos da utilização de questionário e ficha de sondagem para a coleta dos dados. Logo, buscamos visualizar o contexto da tradução no ensino de línguas, a fim de compreender o fenômeno de estudo e interpretá-lo.

Também, classificamos o presente trabalho como pesquisa-ação, visto que, na visão de Engel (2000), a pesquisa-ação se caracteriza como auto avaliativa, por avaliar as constantes modificações ao decorrer do processo e apresentar um *feedback*. Conforme Gil (2010), na pesquisa-ação, são adotadas para a coleta de dados, diversas técnicas, dentre elas a ficha de sondagem e o questionário, as quais utilizaremos na nossa pesquisa.

Na concepção de Gil (2010, p. 151), a pesquisa-ação pode ser composta pelas seguintes etapas: “a) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) coleta de dados; g) análise e interpretação dos dados; h) elaboração do plano de ação; e i) divulgação dos resultados”. A primeira é a fase em que se dá privilégio ao contato direto com o campo, na qual está sendo desenvolvida a pesquisa, compreendendo, assim, o contexto em que aplicaremos a SD. A segunda tem como propósito definir o problema com maior precisão, com a finalidade de solucioná-lo, isto é, os problemas de tradução. A terceira trata da formulação clara e concisa das hipóteses. A quarta objetiva reunir os principais membros da equipe de pesquisadores, recolher as propostas dos participantes, discuti-las e elaborar as diretrizes de pesquisa e ação. A quinta é a etapa na qual são determinados os elementos que serão pesquisados. A sexta se refere às técnicas que serão adotadas para a coleta de dados. A sétima se destina à análise e à interpretação dos dados obtidos empiricamente ou com base nas contribuições teóricas. A

oitava diz respeito ao planejamento de uma ação para enfrentar o problema da pesquisa, neste caso específico, a elaboração de módulos. Por fim, a nona se destina à divulgação dos dados, por meio de congressos, simpósios, etc.

Corroborando a ideia de Dick (2002), Gil (2010) compreende que a pesquisa-ação consiste em um processo flexível, no qual, geralmente, há um grande comprometimento durante o seu desenvolvimento. Este caráter flexível, conforme Gil (2010), também, aplica-se a outros tipos de pesquisas, como por exemplo, as etnográficas e os estudos de caso. No entanto, ao contrário destas, a pesquisa-ação não se ordena cronologicamente, dando lugar a um vaivém entre as suas fases, que é determinado pela dinâmica entre os pesquisadores e a situação pesquisada.

Ainda, no tocante à pesquisa-ação, muitas são as definições para este tipo de metodologia. Segundo Brown e Dowling (2001, p. 152)⁴⁰, “a pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas práticas [...]”. Para Thiollent (1985, p. 14), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.” Tripp (2005, p. 447) diferencia a pesquisa-ação dos outros tipos de investigação-ação, definindo-a “pelo uso que faz de técnicas de pesquisas consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo de investigação-ação”. Desta forma, Tripp (2005, p.447) define a presente pesquisa de forma mais estrita, afirmando que, “pesquisa-ação é uma forma de investigação ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”. A nossa pesquisa-ação é do tipo prática, conforme Tripp (2005), nesta modalidade, o pesquisador é quem projeta e escolhe as mudanças feitas, ou seja, a maneira de como alcançar o resultado pretendido. Logo, as decisões tomadas por ele são obtidas por meio das concepções que se tem sobre o que será melhor para o seu grupo.

Partindo dessas definições, a pesquisa-ação, que constitui a presente pesquisa, está formada por um conjunto de ações que configuram um processo corrente, no qual cada etapa do ciclo contribui para a próxima. Além disso, esta possui um caráter participativo e de reflexão, visto que haverá, junto a nossa atuação em campo, a colaboração dos participantes

⁴⁰ Citação original: "Action research is a term which is applied to projects in which practitioners seek to effect transformations in their own practices [...]" (BROWN e DOWLING, 2001, p.152)

da pesquisa, e ocorrerá a proposição/reformulação de módulos, durante todo o percurso de aplicação da SD.

4.2 Local do Estudo

Universidade Federal do Ceará
Av. da Universidade, 2853 - Benfica - Fortaleza - CE
CEP 60020-181 - Fone: +55 (85) 3366 7300

4.3 Participantes do Estudo

Participaram todos os alunos ativos da Graduação de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Ceará matriculados na disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, ofertada para o segundo semestre, na qual será aplicada a pesquisa. Ressaltamos que não serão excluídos da pesquisa os dados de alunos matriculados como ouvintes ou especiais, de alunos pertencentes a semestres anteriores ou posteriores ao escolhido para a pesquisa e de alunos estrangeiros.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Segundo Baker (1995, p. 230), podemos utilizar três tipos de *corpus* em pesquisas na área da tradução: a) o corpus paralelo; b) corpus multilíngue; e c) corpus comparável. O primeiro é “composto de Textos Originais em uma determinada língua (língua de origem) e suas respectivas traduções em uma outra língua (língua da tradução)” e permite pesquisar as “diferenças entre traduções de um mesmo texto”. O segundo “consiste em um conjunto de dois ou mais corpora monolíngues, sendo cada corpus em uma língua diferente”. O terceiro “consiste em dois conjuntos de textos em uma mesma língua: um conjunto de Textos Originais e outro de Textos Traduzidos para a língua em questão, a partir de uma única Língua Fonte ou de diversas Línguas Fontes”. Para esta pesquisa, utilizamos o corpus paralelo, pois este é composto por um conto hispano-americano na sua língua de origem (Espanhola) e suas respectivas traduções na Língua Portuguesa. Conforme Camargo (2007), o uso de corpus paralelo é o mais adequado para pesquisas com textos literários, pois oferece

várias possibilidades ao permitir a análise dos textos traduzidos em relação aos textos originais.

Vale ressaltar que não temos a pretensão de generalizar os usos desses tempos verbais por meio da análise dos nossos dados, visto que “a representatividade da variedade, através de um corpus, é atribuída pelos usuários deste, conforme Berber Sardinha (2004). Neste sentido, Marcuschi (2001, p. 10) ressalta que “a representatividade não é primeiramente uma questão de quantidade, e sim de seletividade dos dados, pois nem tudo na língua tem a mesma representatividade.” Considerando estas questões, apresentamos os seguintes instrumentos de coleta de dados, utilizados para a obtenção do *corpus* desta pesquisa:

- Dados gerados: Ficha de sondagem (Ver apêndice A), questionário (Ver apêndice B) e traduções.
- Método de abordagem aos sujeitos do estudo: Abordamos os participantes do presente estudo somente após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará. Apresentamo-nos na disciplina do segundo semestre como pesquisadores, pedimos permissão para que os alunos fossem sujeitos da nossa pesquisa, e quando eles aceitaram, apresentamos para cada um o documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Apêndice C) impresso em duas vias, uma ficou com o participante e a outra ficou com os pesquisadores. Após a leitura deste documento, as duas vias foram assinadas.
- Instrumento de coleta de dados: Trata-se de uma ficha de sondagem e um questionário. A primeira para sondar os sujeitos da pesquisa no que se refere aos conhecimentos e à visão que estes têm dos Aspectos relacionados à pesquisa (contos, pretéritos, etc). Já o segundo para identificar a visão que os alunos têm da tradução após a aplicação da pesquisa, no que esta contribuiu para o ensino do PPS e do PPC da Língua Espanhola. Como forma de verificar se houve mudança na visão dos alunos no que se refere à tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, colocamos no questionário uma questão igual à da ficha de sondagem.
- Dados Coletados: Analisamos os dados coletados de acordo com a abordagem teórica utilizada para fundamentar esta pesquisa, de forma a relacionar a teoria com a prática para comprovar ou refutar as hipóteses formuladas.

4.5 Procedimentos metodológicos

A partir da metodologia da SD, escolhemos o gênero conto para compor as atividades, considerando os seguintes critérios de escolha: a) ser escrito por um autor representativo para o país ao qual pertence; b) estar adequado ao nível dos alunos participantes da pesquisa; c) apresentar os pretéritos simples e composto; d) possuir versão traduzida para o Português; e) estar disponível na internet. No que tange ao último critério, para Camargo (2007), podemos criar um corpus a partir de textos via internet, em virtude de ser uma fonte potencial de coleta de textos. Neste sentido, Berber Sardinha (2006) ressalta que o uso da internet como recurso para criação de corpus vem crescendo cada vez mais, pois esta é variada, imensa, sempre atualizada e possui gêneros digitais novos.

Tendo em conta os critérios expostos, usamos para a elaboração da SD, no que se refere às produções, o conto: “¡Diles que no me maten!” de Juan Rulfo. Vale ressaltar que antes de escolher trabalhar com o gênero conto, buscamos modelizá-lo. Para isto, baseamos no dispositivo didático proposto por Barros (2012), que parte da tripartição das capacidades de linguagem:

Quadro 12 – Dispositivo didático para a modelização do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none">• A qual prática social o gênero está vinculado?• É um gênero oral ou escrito?• A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)?• Quais as características gerais dessa esfera?• Quem produz esse gênero (emissor)?• Para quem se dirige (destinatário)?• Qual o papel discursivo do emissor?• Qual o papel discursivo do destinatário?• Com que finalidade/objetivo produz o texto?• Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam?• Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Afetiva? Comercial?• Qual o valor desse gênero na sociedade?• Qual o suporte?• Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none">• Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?• É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um

	<p>diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivos usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens?

	<ul style="list-style-type: none"> • De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? • Como é dada a voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto? • Há mobilização do discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? • Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? • Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagem, cores...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.
--	---

Fonte: Barros (2012, p. 161-162)

Para a avaliação diagnóstica da primeira tradução dos alunos, tendo em vista o que os pesquisadores especialistas elencam sobre o gênero, o contexto de aplicação (universidade) e o roteiro explicitado acima por Barros (2012), elaboramos o seguinte quadro geral com as principais características do gênero textual conto:

Quadro 13 - Modelo teórico do conto literário: características contextuais

Características argumentativas do conto literário
<ul style="list-style-type: none"> • Prática social: os contos podem desempenhar vários papéis a depender do tipo de sociedade. Sua história pode servir de conselho, preencher carências, mostrar a vida de forma mais satisfatória e satisfazer as expectativas dos leitores; • Gênero escrito, de caráter epistolar público: geralmente, publicado em livros, revistas e no meio eletrônico; • A pessoa física que escreve o conto comumente tem a intenção de envolver o leitor com a história narrada, causando-lhe um efeito singular (prazer, emoção, etc.); • O emissor é o autor do conto; • O leitor, geralmente, vê os fatos acontecerem de modo semelhante à vida real; • O destinatário normalmente é o narratário, alguém que lê a história completa; • O conto literário pode envolver distintas temáticas, podendo ser destinado tanto para crianças quanto para adultos; • Denominamos como contistas os autores de contos. Estes geralmente são conhecidos; • Geralmente circulam no ambiente escolar, acadêmico e virtual; • A relação entre o autor e quem lê é de interesse. O autor tem a intenção de prender o leitor a história e este, por sua vez, de desvendar o seu desfecho.

Quadro 14 - Modelo teórico do conto literário: características discursivas

Características discursivas

- Gênero narrativo argumentativo;
- O discurso pode ser direto ou indireto;
- É uma narrativa curta, na qual o enunciador se dirige ao leitor.
- É uma narrativa interativa, a qual se pode escrever em primeira pessoa do singular (narrativa contada pelo personagem principal da história) ou terceira pessoa do singular (o narrador pode ser: a) narrador observador: descreve o que está acontecendo, limitando-se ao exterior dos personagens; ou b) narrador onisciente: conta a história e conhece o interior dos personagens, isto é, seus sentimentos, emoções, pensamentos, etc.); (APOSTILA OPÇÃO, 2015)
- O conto e a novela são semelhantes, porém a novela apresenta “mais personagens, um maior número de complicações, passagens mais extensas com descrições e diálogos.” (APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44)
- Todos os elementos mencionados nos contos funcionam como pistas para o desfecho;
- É uma narrativa fictícia que pode ser inspirada em histórias reais;
- A linguagem, de modo geral, é simples, sem utilizar-se muito de expressões com pluralidade de sentidos;
- Geralmente, os contos são compostos pelas seguintes partes: a) introdução/apresentação – apresenta o início da narrativa, ou seja, os personagens, os fatos iniciais, o tempo e o espaço; b) Complicação - parte na qual se desenvolve o conflito ou problema da história; c) clímax – momento mais tenso da história, no qual tudo pode acontecer; d) desfecho – revela o final da narrativa e soluciona o conflito (SOARES, 2004);
- Todo conto apresenta um título. Por sua vez, este deve ser curto e instigante.

Quadro 15 - Modelo teórico do conto literário: características linguístico-discursivas

Características linguístico-discursivas

- Geralmente, as retomadas textuais são feitas por nomes ao invés de pronomes;
- Faz-se o uso de sinônimos para evitar repetições;
- Pode ser utilizada a linguagem formal ou informal;
- A voz dos personagens é apresentada através do discurso que pode ser direto ou indireto;
- Devido à presença de diálogos subentende-se o uso comum de travessões;
- Por causa da sua extensão, a linguagem tende a ser simples e direta;
- Podemos encontrar nos contos elementos como ironia e humor;
- Os tempos verbais nem sempre estão de acordo com a norma culta, isto é, estes podem variar segundo os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos exercidos pela região;
- A variedade linguística privilegiada varia de acordo com o autor do texto;
- Geralmente, elementos como imagens e cores são utilizados nos contos infantis;
- Por tratar-se de uma narrativa, os contos geralmente apresentam verbos de ação;
- “Os tempos verbais desempenham um papel importante na construção e na interpretação dos contos. Os pretéritos imperfeitos e o perfeito predominam na narração, enquanto que o tempo presente aparece nas descrições e nos diálogos. O pretérito imperfeito apresenta a ação em processo, cuja incidência chega ao momento da narração. O perfeito, ao contrário, apresenta as ações concluídas no passado”

(APOSTILA OPÇÃO, 2015, p. 44);

- Os advérbios e as expressões temporais ajudam a relacionar um desencadeamento temporal;
- As funções dos tempos verbais auxiliam na interpretação do conto;
- Os tempos verbais podem apresentar diferentes tipos de manifestação do Aspecto, podendo ter valor aspectual de duratividade, dinamicidade e telicidade;
- Os verbos podem ser classificados de acordo com os seguintes modos de ação: a) estados: apresentam uma duração indefinida, são atélicos e estáticos; b) atividades: são durativas, atélicas e dinâmicas; c) processos culminados: são durativos, télicos e dinâmicos; d) culminações: denotam eventos instantâneos, télicos e dinâmicos (PONTES, 2009, p.86);
- A diferença entre uma e outra classe de verbos não pode ser explicada em termos de tempo somente (presente, passado e futuro) (VENDLER, 1967, p.97);
- Os valores modais presentes na sentença permitem fazer pressuposições acerca da intenção do falante;
- Os marcadores aspectuais evidenciam se as ações foram concluídas ou ainda perduram;
- A modalidade pode expressar valor de certeza ou incerteza dos personagens frente as ações ocorridas.

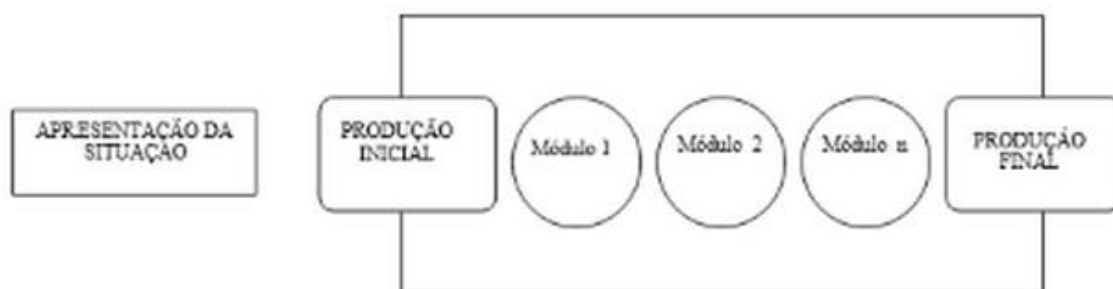
Fonte: Barros (2012), adaptado para cumprir os objetivos do presente estudo.

Como Barros (2012)⁴¹, não utilizamos uma sequência didática pronta e, tampouco, construímos uma em sua totalidade antes da produção inicial do grupo pesquisado. Sendo assim, decidimos elaborar os módulos que vão compor a nossa SD, após ter o diagnóstico das dificuldades encontradas pelos participantes. Segundo Dolz (2009), o trabalho com SD tem o propósito de evitar dispersões e propõe um trabalho intenso. Conforme o autor, cabe ao professor a responsabilidade, nem sempre fácil, de organizar a progressão das atividades e pensar nos exercícios, o que requer planejamento, diagnóstico e articulação entre os objetivos propostos.

Após o processo de modelização, passamos para a construção da SD que norteará o ensino do PPS e do PPC e diversidade em relação a estes tempos verbais, no presente estudo. No que tange à SD, utilizaremos o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), representado na figura abaixo:

⁴¹ “Hoje é comum a publicação de artigos, livros, cadernos pedagógicos com SD desenvolvidas previamente por professores-pesquisadores (Cf. BARBOSA, 2005). É importante frisar que alguns desses trabalhos, mesmo se apropriando da nomenclatura “sequência didática”, caracterizam-se em “planos de aula” ou “projetos didáticos”, descaracterizando a metodologia de apropriação de uma prática de linguagem proposta pelos pesquisadores de Genebra, a partir do procedimento SD.” (BARROS, 2012, p, 83)

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Como podemos observar na figura acima, de acordo com estes autores, o conjunto de atividades que configuram a SD deve estruturar-se nas seguintes etapas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos 1, 2... n; e d) produção final. Na primeira etapa, o professor deverá detalhar a produção oral ou escrita que os alunos realizarão e especificar a situação de interação que se realizará por meio do gênero determinado para as atividades. Na segunda etapa, os alunos escreverão a primeira versão do texto, tendo em vista a proposta de interação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), esta etapa é o momento “em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”, ou seja, “é a essência da avaliação formativa”. Na terceira etapa, realizar-se-á a quantidade de módulos necessários em detrimento das necessidades dos alunos, que serão detectadas pelo professor, por meio da produção inicial e, ainda, no desenvolvimento dos módulos. Já, na quarta etapa, o gênero deverá estar pronto para a socialização, atendendo ao propósito de interação exposto, pelo professor, na primeira etapa.

Sabendo quais são as etapas que configuram a estrutura da SD, elaboramos a nossa, com a proposta de auxiliar estudantes brasileiros de E/LE na aprendizagem do Pretérito Perfeito. Na etapa destinada à apresentação da situação, detemo-nos nas características do gênero conto e na contextualização do conto “¡Diles que no me maten!”, a partir da exibição de vídeos, da leitura do conto supracitado e atividades em torno deste gênero. Baseando-nos em Laiño (2014) e Cassany (2010), julgamos que antes de produzir um texto é necessário um planejamento, no qual o leitor é peça chave, pois cabe a este a tarefa de organizar as ideias e decidir o enfoque que dará ao seu texto, logo, o mesmo tem um papel determinante na eficácia que terá a comunicação. Assim, esta primeira etapa, compreendeu o nosso projeto de

tradução, pelo qual os alunos reconheceram o conteúdo do gênero que foi traduzido por meio de discussões e atividades, processo que antecedeu a primeira produção.

A segunda etapa se destinou à apresentação do quadro da análise textual pré-tradutório da Nord (2012), pelo qual os estudantes esmiuçaram o texto que foi traduzido e buscaram compreendê-lo como um todo. Preenchido o quadro, os alunos, organizados em grupos, passaram para a produção inicial. Organizamos os integrantes da pesquisa em grupos composto por aproximadamente 4 ou 5 alunos, a fim de contribuir para que o trabalho pudesse ser colaborativo. Geralmente, a aprendizagem é resultado das construções sociais cooperativas e pode ser mediada por artefatos, conforme Cristovão e Fogaça (2008).

A partir do diagnóstico da produção inicial, propomos aos estudantes um conjunto de módulos, os quais serviram para solucionar os problemas encontrados por eles, e, ainda, ajudaram na aprendizagem de operações de níveis diferentes relacionadas às capacidades de linguagem. Passando a última etapa, a produção da versão final, os alunos puderam colocar os conhecimentos apreendidos em prática. Nesta etapa, os estudantes, também, utilizaram o quadro de Nord (2012), o qual os ajudaram na compreensão do gênero conto e dos fatores linguísticos e extralinguísticos, implicados no ato tradutório. Chegando à fase de socialização, os alunos puderam ver as traduções dos seus colegas, e perceber as semelhanças e diferenças nas escolhas tradutórias entre as várias versões. A seguir, apresentamos a nossa SD com o gênero conto:

Tabela 1 - Sequência didática: Grupo de 2º semestre (nível básico)

Sequência Didática		
Etapas	Passos	Descrição
1ª Etapa	1º passo	Dialogar sobre as características do gênero conto e sobre o tipo de contato tido com este texto literário.
	2º passo	Assistir a dois vídeos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Sobre as partes que compõem um conto; <p>Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1uex-8Duers</p> 2) Curta-metragem do conto “¡Diles que no me maten! do Juan Rulfo. <p>Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=08g0qnhTpE8</p>
	3º passo	Realizar o projeto de tradução em torno do gênero conto e o Pretérito Perfeito do Espanhol.

2ª Etapa	1º passo	Discutir sobre o modelo pre-textual de Nord (2012), e respondê-lo a partir da leitura do conto “¡Diles que no me maten!”.
	2º passo	Produzir, em grupos, a primeira versão do texto, por meio da tradução para o português, do fragmento, pré-estabelecido pela pesquisadora, do conto “¡Diles que no me maten! do autor mexicano, Juan Rulfo, considerando o quadro da Nord (2012).
	3º passo	A partir da primeira produção, avaliar os pontos em que precisa de intervenção, para a adaptação dos módulos de acordo com as reais necessidades dos aprendizes.
3ª Etapa	1º passo	Realizar, a partir do diagnóstico da produção inicial, módulos (quantidade estabelecida a partir dos problemas enfrentados pelos estudantes durante o processo) que contemplam as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas em torno do Pretérito Perfeito Simples e Composto da Língua Espanhola e a diversidade linguística que tange a estes tempos verbais.
	2º passo	Revisar o texto em função das correções apontadas pelo professor.
4ª Etapa	1º passo	Produzir, com o seu grupo, a última versão, da tradução para o português, de um fragmento do conto “¡Diles que no me maten!”, do autor mexicano Juan Rulfo.
	2º passo	Socializar os fragmentos traduzidos.
	3º passo	Publicação em uma página do <i>facebook</i> , destinada à tradução de contos hispânicos, informada aos aprendizes no início da SD.

Fonte: Autoria própria.

Na primeira etapa, consideramos os pressupostos de Nord (2012) que toma como elemento importante para a tradução funcional o conhecimento prévio sobre o tema e o conteúdo do texto-fonte. A autora destaca a necessidade de uma profunda compreensão do texto-fonte e a interpretação da mensagem que este passa e a importância de determinar a função dos elementos textuais, dentro do contexto de situação comunicativa. Sendo assim, antes de adentrar na atividade tradutória, os alunos realizarão uma atividade de contextualização, a fim de propiciar a reflexão dos alunos sobre o gênero conto, pensando na língua em uso, ou seja, dotada de função. Segundo Nord (2012, p.31, tradução nossa)⁴², a função é o objetivo principal da tradução e “um texto se traduz para uma situação meta específica com seus fatores determinantes (receptor, lugar e tempo da recepção, etc), na qual o

⁴² Citação original: “Un texto se traduce, pues, para una situación meta específica con sus factores determinantes (receptor, lugar y tiempo de la recepción, etc.), en la que el texto meta debe cumplir una función precisa y que debe ser especificada con antelación.” (NORD, 2012, p. 31)

texto meta deve cumprir uma função precisa e que deve ser especificada com precedência”. No modelo da Nord (2012), o princípio de funcionalidade significa que o receptor do texto de chegada confia na função deste texto, logo, é obrigação do tradutor corresponder a tal confiança.

No tocante aos fatores de análise pré-tradutório, Nord (2012) define como extratextuais os fatores que situam, e, em contrapartida, de intratextuais os fatores relacionados com o próprio texto. Para a autora, a inter-relação entre estes fatores se expressa, a partir das seguintes perguntas: “Quem transmite? Para quê? Para quem? Por qual meio, onde, quando e por quê? Qual a função do texto? Sobre qual tema trata? Qual informação? Em qual ordem? Usando quais elementos não verbais? Quais palavras? Qual tipo de frases? Qual tom? Com qual efeito?” (NORD, 2012, p. 42, tradução nossa). De acordo com Nord (2012), analisaremos os fatores extratextuais pedindo informações sobre o emissor, a intenção emissora, o destinatário, o canal transmissor, o lugar, o tempo e o motivo, conjunto de respostas este, que responde qual é a função do tempo. Já com relação aos fatores intratextuais, os analisamos pedindo informações sobre a temática, o conteúdo, as pressuposições, a composição ou macroestrutura, os elementos não verbais que acompanham o texto, as características do léxico, da sintaxe, da prosódia e da entonação. Para a autora, “o efeito do texto é um fator global que abarca a interdependência entre os fatores extra e intratextuais.” (NORD, 2012, p. 42, tradução nossa⁴³).

Sendo assim, após o reconhecimento do gênero conto moderno, os alunos responderam às perguntas expressas pelo modelo de análise pré-tradutório de Nord (2012), a partir do conto “¡Diles que no me maten!”. Depois, propomos a primeira produção escrita, na qual os alunos produziram um texto, sendo este, a tradução de um fragmento do conto “¡Diles que no me maten!” para a Língua Portuguesa, a qual foi publicada em uma página de *facebook* criada para leitores de contos. Por se tratar apenas da tradução de um fragmento do texto, justificamos que este fator não prejudicou as escolhas tradutórias feitas pelos alunos, pois, em um momento anterior a esta etapa, foi feita a contextualização do conto, por meio da leitura deste e a apresentação da história por meio de um curta-metragem. A escolha do fragmento a ser traduzido não foi feita de maneira aleatória. Para a escolha desse fragmento, consideramos os seguintes critérios: a) presença do pretérito perfeito simples e composto; b) situação em que o autor escolhe uma variante predominante do pretérito; c) presença de marcas temporais/aspectuais/modais.

⁴³ Citação original: El efecto es un factor global que abarca la interdependencia entre los factores extra e intratextuales. (NORD 2012, p. 42)

Posterior à produção inicial, os alunos se apropriaram das correções do texto escrito, feitas pelo professor, para poder revisar o primeiro texto, que, segundo Costa-Hübes e Simioni (2014), provavelmente, necessitam de adequações. As autoras, também, pontuam que o professor não deve solicitar aos alunos que reescrevam os seus textos logo após as correções, porque eles poderão não refletir sobre a sua escrita, devido à proximidade temporal com o primeiro texto. Concordando com esta visão, é possível, de acordo com Menegolo (2005, p. 74), que os alunos tenham o “diálogo do sujeito-autor com o seu próprio produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com o seu próprio texto”.

A produção inicial serviu de diagnóstico para a elaboração dos módulos que configuram a SD. A partir dele, descobrimos quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos no que se refere ao gênero conto e às decisões tomadas para a tradução do PPS e do PPC do Espanhol para o Português. Concluída esta fase, passamos para a etapa final, na qual os alunos foram estimulados a reescreverem seus textos, atentando-se aos novos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, oriundos dos módulos elaborados. Este modelo foi utilizado na tradução, como estratégia para o ensino de Línguas Estrangeiras. Para Nord (2012, p. 154, tradução nossa)⁴⁴, “não importa que consideremos a tradução como recurso de aprendizagem, mas que se defina claramente o objetivo pedagógico”.

Finalmente, desfeitos os grupos, foi feita uma socialização para fechar o ciclo da SD. Neste momento, os alunos puderam tecer reflexões sobre as suas escolhas tradutórias e as suas dificuldades no ato da tradução. Ademais, os alunos compartilharam o que pôde ser melhorado na produção final, a partir das correções apontadas pelo professor, na resolução dos módulos. Após este momento, as traduções puderam ser publicadas no meio social estabelecido, a página de *facebook* Contos hispânicos.

Por fim, empreenderemos a análise das traduções produzidas pelos participantes da pesquisa, por meio da aplicação das Sequências Didáticas, e, ainda utilizaremos o quadro de análise textual pré-tradutório de Nord (2012) e as pesquisas sobre os pretéritos em Língua Espanhola e no Português Brasileiro. Para isso, basear-nos-emos em estudos sobre o Pretérito Perfeito Simples e Composto e a diversidade que permeia o uso estes tempos verbais, tais como: Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), Masip (2010), Moreno de Alba (1997), Oliveira (2007, 2010), Pontes (2009, 2012), Santos (2009) etc.

Por meio desta análise, além de comprovar se os alunos compreenderam o texto de partida, por meio da tradução direta, verificaremos as escolhas tradutórias feitas pelos

⁴⁴ Citação original: “No importa que consideremos la traducción como destreza independiente o como instrumento de aprendizaje, sino que se defina claramente el objetivo educativo”. (NORD, 2012, p. 154)

participantes da pesquisa no momento da tradução no tocante à tradução do PPS e do PPC para o Português Brasileiro, no nível básico.

5 ANÁLISE

Neste capítulo, deter-nos-emos na descrição e análise dos dados desta pesquisa. Sendo assim, discutiremos sobre: a) os módulos iniciais (composto por um projeto de tradução e o quadro de Nord (2012); b) a grade de avaliação diagnóstica e o diagnóstico tomado a partir da aplicação dos módulos; c) os módulos aplicados tendo como ponto de partida as dificuldades mapeadas; d) a análise da 1ª produção; e) a análise da 2ª produção; f) o contraste entre a 1ª e a 2ª produções. Propomos essa divisão, com o propósito de atender as etapas de desenvolvimento da Sequência Didática, com base na Escola de Genebra.

Nesse sentido, julgamos pertinente informar que, antes de iniciarmos a aplicação da pesquisa, os participantes envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Participante da Pesquisa, autorizando a análise e divulgação de suas produções, contanto que os seus dados fossem mantidos em total anonimato. Então, para a nossa análise, não faremos referência aos indivíduos da pesquisa por nome, mas por grupo, identificando-os através da seguinte nomenclatura genérica: G1, G2, G3, G4, G5. Cada um desses grupos foi composto por 4 participantes, com exceção do Grupo 2, que foi formado por 5 indivíduos. No decorrer da pesquisa, trabalhamos com 7 grupos, porém desconsideramos dois, devido aos critérios de exclusão expostos na metodologia, os quais pontuam que seriam desconsiderados alunos estrangeiros e/ou que não fossem do 2º semestre. Salientamos, ainda, que a Disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, na qual realizamos a presente pesquisa, em princípio estava composta por 46 alunos matriculados, todavia, no seu decorrer do curso, houve trancamentos e abandono, restando 31 alunos.

Em relação aos grupos participantes da SD, expomos que cada um deles recebeu o mesmo fragmento do conto mexicano “¡Diles que no me maten!”. Justificamos essa escolha, visto que o nosso objetivo geral é analisar as contribuições do uso da tradução para o ensino da variação linguística do PPS e do PPC, a estudantes brasileiros de E/LE. Sendo assim, oferecemos a todos os grupos os mesmos meios para a compreensão dos usos e valores do Pretérito Perfeito, a partir da tradução funcionalista de um conto pertencente à variedade mexicana, em nível básico (A2) de aprendizagem. Isso posto, a seguir, explicitamos a primeira seção da análise.

5.1 Módulos iniciais: Projeto de tradução e quadro de Nord

Os módulos iniciais dizem respeito à etapa inicial da SD, apresentada no capítulo 4, a qual é destinada a apresentação da situação da SD. Portanto, nessa fase mostramos aos participantes da pesquisa a página de *facebook* “Contos Hispânicos” e, em seguida, convidamo-los para publicar as suas traduções do fragmento do conto “¡Diles que no me maten!” para o Português Brasileiro. Para isso, primeiramente, indicamos qual seria o encargo de tradução, isto é, qual a função comunicativa das suas respectivas traduções. Ademais, dialogamos sobre as características que englobam o gênero conto, dando ênfase ao conto moderno, e tomamos conhecimento sobre a história do conto, do qual os grupos se ocuparam de traduzir um fragmento, através de discussões em sala de aula e da visualização de um vídeo que narra a sua história, disponível no *Youtube*⁴⁵, com fins de modalização, e, ainda, inserimos o primeiro contato dos grupos, na SD, com o PPS e o PPC, a partir de atividades de reconhecimento dessas formas verbais e dos marcadores temporais que lhes acompanham, tendo em vista que o foco desta pesquisa é o fenômeno de variação linguística no uso desses tempos verbais.

Partindo disso, demos início ao nosso projeto de tradução, no qual os grupos participantes relataram sobre o tipo de contato que cada um teve com o gênero conto, tornaram evidente os seus conhecimentos prévios sobre as diferenças inerentes entre os elementos que compõem esse gênero literário e as possíveis pressuposições que se podem tirar, a partir da relação entre o título do conto e a sua história. Após essa fase de familiarização em volta do gênero escolhido para a nossa SD, passamos para uma fase concentrada no reconhecimento do nosso fenômeno de estudo, a primórdio, apenas a parte estrutural do Pretérito Perfeito, dentro da situação comunicativa reportada no conto “¡Diles que no me maten!”. Essas fases configuraram os dois primeiros módulos da SD, os quais antecedem a primeira produção junto à análise pré-tradutória de Nord (2012). Corroborando Costa-Hürbes e Simioni (2014), julgamos esses módulos essenciais para a contextualização da SD, visto que eles consistem na ativação do conhecimento de mundo dos estudantes sobre o gênero utilizado. Além disso, ajudam na realização do quadro de análise de Nord (2012), por permitir uma leitura dos elementos de cunho linguístico e extralinguístico, presentes no gênero que será traduzido, os quais estão presentes no modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012).

⁴⁵ O link do vídeo encontra-se na tabela nº1.

No que tange à apresentação da situação inicial, os participantes foram informados, pela pesquisadora, de que as traduções produzidas seriam dirigidas a leitores brasileiros de contos. Assim, todos os grupos ficaram cientes que deveriam utilizar uma linguagem convencional do Português brasileiro, sem fazer uso de léxicos particulares a determinadas regiões do Brasil. Pois, como mencionamos anteriormente, de acordo com Nord (2012), o receptor é um fator extratextual importante para uma tradução funcional, dado que constitui um aspecto pragmático que possibilita tirar respostas sobre a intenção do emissor, o lugar e o tempo da comunicação, a função textual e as características intratextuais.

Como terceiro módulo, os grupos preencheram o quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012), considerando o conto “¡Diles que no me maten!”. Eles já tinham tido contato com esse quadro no início da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, examinando um exemplo de preenchimento do quadro dado por Nord (2012, p.15) e um leque de perguntas sugeridas pela própria autora. No entanto, todos os grupos ainda apresentaram dúvidas no decorrer da realização do quadro. Nesse sentido, o preenchimento foi feito em sala de aula, com a seguinte bipartição: a) análise dos fatores extratextuais; b) análise dos fatores intratextuais.

Mediante as informações do encargo de tradução, discutimos cada elemento do quadro de análise pré-tradutória a medida que o mesmo ia sendo preenchido pelos grupos, iniciando pela análise dos elementos do perfil do Texto Base, alinhados na coluna da esquerda, e terminando pela análise dos elementos do perfil do Texto Meta, alinhados na coluna da direita, seguindo a ordem de cima para baixo.

Sobre os fatores extratextuais, corroborando Nord (2012), ponderamos que esses são cruciais para a nossa análise, visto que a função comunicativa do texto base deriva deles. Logo, analisamos o emissor, a intenção, o receptor, o meio de publicação, o lugar, o tempo, motivo e função do texto. Para ajudar na identificação desses elementos no conto “¡Diles que no me maten!”, usamos as perguntas sugeridas por Nord (2012), mencionadas anteriormente na seção 4.5. Uma vez preenchida a coluna da esquerda e da direita, os alunos contrastaram os elementos do Texto Base com as exigências requeridas pelo Texto Meta, assim, introduzindo na coluna do centro a solução adequada e funcional para os problemas de tradução. A seguir, apresentamos a versão da análise pré tradutória que serviu como norteamento para as discussões em sala de aula.

Quadro 16– Versão do gabarito prévio da análise pré-tradutória, conforme Nord (2012)

	PERFIL DEL TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
A. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISSOR	El autor, Juan Rulfo	Añadir nombre y apellido de los traductores	El autor, Juan Rulfo
INTENCIÓN	Presentar la realidad vivenciada por el autor por medio de una presentación de un mundo ficticio	¿Informaciones aptas para la comprensión del texto?	Posibilitar la lectura del cuento Diles que no me maten para lectores que no leen en español
RECEPTOR	Lectores de cuentos hispanohablantes	Compensar déficits del bagaje lingüístico y cultural	Lectores brasileños de cuentos
MEDIO	Libro impreso “El llano en llamas” e internet	Limitaciones de medio de vinculación	<i>Facebook.</i>
LUGAR	En México	Uso del habla popular de la lengua portuguesa (Brasil)	En Brasil
TIEMPO	Publicado en junio de 1951 e impreso, como libro, en septiembre de 1953	Cambios debido al contexto histórico de la época	Enero de 2016
MOTIVO	Posibilitar que el lector al leer sienta las emociones expresadas por medio de la lectura	Adaptar al contexto de los lectores del texto meta	Encargo de Traducción
FUNCIÓN	Entretener	Preservación de la función a través de la mediación intercultural	Entretener
B. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA	La muerte como solución a los conflictos	Distancia cultural	La muerte como solución a los conflictos
CONTENIDO	La muerte/La venganza	Concepción sobre la muerte	La muerte/La venganza
PRESUPOSICIONES	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito para conducir el relato. Los tiempos perfectivos para representar acciones dinámicas.	Usos y valores de los tiempos verbales	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito para conducir el relato. Los tiempos perfectivos para representar acciones dinámicas.
COMPOSICIÓN	Presentación de un drama y un clímax para		Presentación de un drama y un clímax para

	producir suspense.		producir suspense.
ELEMENTOS NO VERBALES	Ningún		Ningún
LÉXICO	Términos coloquiales, formas de tratamiento formal e informal.	Adaptar el léxico para convenciones de la Cultura Meta	Portugués brasileño, léxico convencional.
SINTÁXIS	Uso de frases cortas con gran cantidad de verbos		Uso de frases cortas con gran cantidad de verbos
SUPRASEGMENTALES	Ningún		Ningún
C. EFECTO COMUNICATIVO			
EFECTO	Según la función del género cuento: entretener a los lectores por medio de una lectura agradable	Corresponder a la función	Según la función del género cuento: entretener a los lectores por medio de una lectura agradable

Fonte: Quadro da Nord (2012) respondido pela presente pesquisadora.

Dado o quadro 16 que utilizamos para a análise pré-tradutória do conto “¡Diles que no me maten!”, passamos para a análise dos fatores intratextuais e extratextuais, a partir das respostas dos grupos participantes, no módulo 3. Com relação ao emissor, como podemos observar na tabela⁴⁶ abaixo, todos os grupos identificaram Juan Rulfo, o autor do conto, como o emissor, isto é, quem escreveu o texto literário “¡Diles que no me maten!”. Ainda sobre o emissor, constatamos que o mesmo se mantém no Texto Meta. Pois, apesar de o tradutor ser o responsável pela produção do Texto Meta, ele não está criando um novo conto, mas retextualizando-o numa língua diferente da qual o seu original foi escrito. Por isso, como mencionamos anteriormente, como Travaglia (2013) consideramos que traduzir é retextualizar em uma língua diferente um sentido construído, a partir de uma textualização anterior. Desse modo, tanto no Texto Meta quanto no Texto Base, Juan Rulfo é o emissor, pois corroborando Nord (2012), concebemos como o emissor de um texto a pessoa que o usa com a finalidade de passar uma mensagem e/ou para produzir um efeito comunicativo.

Tabela 2 – Análise pré-tradutória do emissor, realizada pelos grupos da SD

QUEM?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Autor – Juan Rulfo	-	Juan Rulfo

⁴⁶ Elaboramos todas as tabelas de análise sendo fiéis ao que os cinco grupos escreveram nos módulos. Sendo assim, as tabelas da seção 5.1 apresentam alguns erros ortográficos, os quais se devem, possivelmente, ao nível de conhecimento de Espanhol em que se encontram os participantes deste estudo. Tais erros serão corrigidos em nota de rodapé no decorrer da seção.

G2	Juan Rulfo	No hay cambio	Juan Rulfo
G3	El autor – Juan Rulfo	-	Juan Rulfo
G4	Juan Rulfo	-	Juan Rulfo
G5	Juan Rulfo	-	Juan Rulfo

Fonte: Autoria própria.

No que toca à intenção do emissor, em geral, todos os grupos atribuem que a intenção do Juan Rulfo ao escrever o conto mexicano “¡Diles que no me maten!” foi a de representar um fato que ele vivenciou em sua vida, através de um texto literário. A unanimidade nas respostas se deve às discussões sobre esse conto e a biografia do seu autor no início da SD, nas quais, a pesquisadora e os participantes da pesquisa, respaldados em Blanco Aguinaga (1969), julgaram que essa narrativa retrata o assassinato do pai de Juan Rulfo, Juan de Napomuceno Pérez Rulfo. Posto que o pai de Juan Rulfo, dono de San Pedro, teve uma briga com outro proprietário de terras. O filho desse segundo, Guadalupe Nava, que estava pelos arredores do local da briga, quis colocar fim na briga, matando Juan de Napomuceno. Diante disso, os personagens do conto (Juvencio Nava e Guadalupe Terreros) possuem o nome do assassino do pai de Juan Rulfo. Conforme Nord (2012), é comum que em gêneros literários a intenção esteja relacionada com a biografia do autor, como podemos ver neste caso.

Ainda sobre a intenção, no que diz respeito ao Texto Meta, os grupos G1, G2 e G3, de modo geral, acreditam que a retextualização do conto “¡Diles que no me maten!” tem a intenção de possibilitar aos leitores brasileiros a leitura dessa narrativa, o que não seria possível antes, caso eles não soubessem Espanhol. Essa mesma ideia é comum no grupo G5, a diferença consiste no fato de que em G1, G2 e G3 fica claro que a tradução se dirige a leitores brasileiros, já em G5 subtende-se que a tradução foi feita para que todos os leitores, excetos os que sabem Espanhol, consigam ler o conto “¡Diles que no me maten!”. Por outro lado, o grupo G4 comete um equívoco, ao afirmar que a intenção é possibilitar que leitores portugueses conheçam a história do conto traduzido, visto que o público meta são leitores brasileiros e não portugueses, como veremos a seguir na tabela 3. Neste sentido, supomos que o grupo G4, na verdade, queria se referir a leitores de Língua Portuguesa (o que inclui os brasileiros) ao invés de leitores portugueses.

Tabela 3 – Análise pré-tradutória da intenção, realizada pelos grupos da SD⁴⁷

PARA QUÊ?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Presentar la realidad vivenciada por el autor por medio de una presentación de un mundo ficticio.	Los cambios necesarios para comprensión.	Traducir para lectores brasileños para que ponan leer la obra.
G2	Presentar a través de un mundo ficticio la realidad vivenciada por el autor.	Hacer los cambios necesarios para la comprensión.	Posibilitar que los lectores brasileños conozcan la historia del cuento: Diles que no me maten.
G3	Presentar la realidad vivenciada por el autor a través de una historia ficticia.	Los cambios para la comprensión.	Permitir que lectores brasileños tengan acección a la obra: Cuento “Diles que no me Maten”.
G4	Presentar la realidad vivenciada por Juan Rulfo por medio de una presentación de un mundo ficticio.	Vamos hacer los cambios para la comprensión.	Posibilitar que los lectores portugueses conozcan la historia (cuento) Diles que no me maten.
G5	El autor intenta retratar un hecho que ocurrió en su niñez.	Cambios culturales y lingüísticos necesarios para la comprensión.	Llevar el cuento a los lectores que no consiguen leer en español.

Fonte: Autoria própria.

Sobre o receptor, tendo em conta que o conto original foi escrito e publicado em Língua Espanhola, os cinco grupos julgaram que os receptores do TB eram leitores hispano falantes. No caso dos grupos G1, G3 e G4, esses leitores eram, especificamente, do gênero literário conto. Já sobre os receptores do TM, todos os grupos afirmaram que eram leitores brasileiros de contos. Em concordância com Nord (2010), consideramos que o tipo de receptor, em muitos casos, pode ir unido ao gênero. A mesma autora, também ressalta que na literatura de tradução sobre análise de texto, o receptor do TB é um dos fatores pragmáticos mais importantes. No entanto, ainda que se perceba a importância do receptor da tradução por parte da teoria, o mesmo nem sempre se pode ver na prática de tradução.

Como podemos observar na tabela 4, o receptor do TB e do TM não coincidem. Segundo Nord (2010), essa diferença deve-se ao fato de que os dois fazem parte de comunidades culturais e linguísticas distintas. Desse modo, nas palavras Nord (2012, p. 57, grifos da autora): “uma tradução nunca se pode dirigir ao ‘mesmo’ receptor que o original”.

⁴⁷ Correções ortográficas: O grupo G1 escreveu “ponan” no lugar de “puedan”. O grupo G3 escreveu “acección” no lugar de “accesión”, e “compreención” no lugar de “comprensión”, esse segundo erro, também, ocorreu no grupo G4. E, por fim, o grupo G5 acentuou a palavra “necesarios” equivocadamente, visto que esta palavra em Espanhol é denominada como *Graveo LLana*, logo, não pode ser acentuada, pois termina com a consoante S.

Tendo em vista esse problema de tradução, os alunos apontaram como solução as mudanças linguísticas e culturais existentes entre as comunidades do TM e o TB.

Tabela 4 – Análise pré-tradutória do receptor, realizada pelos grupos da SD⁴⁸

A QUEM?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Lectores de cuentos, hispano hablantes.	Cuestiones de déficit de la parte lingüística y cultural.	Lectores brasileños de cuentos.
G2	Lectores hispanohablantes.	Los cambios lingüísticos y los culturales necesarios.	Lectores brasileños de cuentos.
G3	Lectores de cuentos, hispanohablantes.	Lingüística y cultural.	Los lectores brasileños de cuentos.
G4	Lectores de cuentos, hispanohablantes	Lingüística y cultural	Lectores brasileños de cuento.
G5	Lectores hispanohablantes.	Compesar los déficits lingüísticos y cultural.	Lectores brasileños de cuentos.

Fonte: Autoria própria.

Acerca do fator extratextual meio, os cinco grupos consideraram o encargo de tradução, ao classificar como meio de transmissão do TB o livro e a internet e do TM o meio virtual *facebook*. No entanto, o grupo G3 se equivocou ao colocar a conjunção disjuntiva “o” da Língua Espanhola, equivalente à nossa conjunção alternativa “ou” da Língua Portuguesa, pois o conto original foi escrito nesses dois meios impressos. De acordo com Quintero Ramírez (2013), o conto “¡Diles que no me maten!” foi, originalmente, publicado em 1951 na revista *América*, e, em 1953, em formato de livro pelo *Fondo de Cultura Económica*, configurando a obra *El llano en Llamas*. Não obstante, hoje em dia, os contos que compõem esta obra já estão disponíveis em vários sites da internet, por meio da comunicação escrita.

Como podemos constatar, tanto o meio de comunicação do TB quanto o do TM é o escrito. Respalda-nos em Nord (2009), reiteramos que a diferenciação do meio é importante para a tradução, visto que aporta informações a respeito das características e da identidade do receptor. Para exemplificar, a autora (2012, p. 62) cita o caso do jornal nacional impresso, afirmando que o seu público não é apenas maior, ele também inclui o fato de ser direcionado a pessoas de distintos níveis de educação, ao contrário de leitores de uma revista especializada para médicos.

No tocante às adaptações necessárias do TB para o TM, no aspecto meio, os cinco grupos se detiveram na questão do formato, mencionando, assim, as limitações do meio. Pois,

⁴⁸ Correções ortográficas: O grupo G1 se equivocou ao escrever a palavra “hispanohablantes” separada. E o grupo G5 escreveu “compesar” no lugar de “compensar”.

dependendo do meio de transmissão algumas regras devem ser respeitadas. Por exemplo, em um livro, a quantidade média de páginas podem ser estipuladas pela editora responsável. Em uma página da internet, muitas vezes, nos deparamos com um limite de caracteres. Portanto, ao modificar o canal de comunicação do TB para outro, o tradutor deve considerar as características existentes entre os dois meios.

Tabela 5 – Análise pré-tradutória do meio, realizada pelos grupos da SD⁴⁹

ATRAVÉS DE QUE MEIO?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Libro, internet.	Las limitaciones del medio.	Sitio electrónico, Facebook.
G2	Libro Internet.	Las limitaciones.	Internet (Facebook).
G3	Libro o internet.	Las limitaciones.	Internet (Facebook)
G4	Libro y internet.	Limitaciones.	Internet (Facebook)
G5	Libro Internet.	Limitaciones del medio.	Sitio electrónico: Facebook.com/contoshispanicos.

Fonte: Autoria própria.

No que diz respeito ao fator extratextual lugar, os cinco grupos respeitaram o encargo de tradução designado, conforme explicitado na tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Análise pré-tradutória do lugar, realizada pelos grupos da SD⁵⁰

ONDE?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	México.	El cambio de lenguaje.	Brasil.
G2	México.	El cambio de lenguaje para lenguaje popular brasileña.	Brasil.
G3	México.	Cambio de linguagen.	Brasil.
G4	México.	Cambios del lenguaje.	Brasil.
G5	México.	Utilización del lenguaje popular brasileño.	Brasil.

Fonte: Autoria própria.

Para Nord (2012, p. 66, tradução nossa)⁵¹, “a dimensão espacial se refere sobre tudo ao lugar da produção textual, como por exemplo a situação atual do emissor e do redator.

⁴⁹ Correções ortográficas: O grupo G4 utilizou a conjunção aditiva “y” no lugar de “e”. Na Língua Espanhola, de acordo com as regras de eufonia, devemos utilizar “e” no lugar de “y” diante de palavras que começam por “i” ou “hi”, com exceção de ditongos.

⁵⁰ Correções ortográficas: Os grupos G1, G2 e G3 se equivocaram ao escrever a palavra “lenguaje”. O primeiro escreveu “linguaje”, o segundo escreveu “lenguage” e o grupo G3 escreveu “linguagen”.

Porém também é importante para o receptor.” Dessa forma, é importante, ao traduzir, verificar a dimensão espacial, pois algumas línguas, como no caso a Espanhola, são pluricêntricas, apresentando variantes geográficas. Considerando a visão de Travaglia (2003) de que traduzimos textos e não línguas, ressaltamos a importância do fator extralinguístico lugar no ato tradutório, já que, como afirmamos anteriormente, no capítulo 2, os textos apresentam marcas sociolinguísticas, de forma que, para o receptor compreender o contexto situacional traduzido, o tradutor deve considerar as influências sociais, linguísticas e culturais, conforme Pontes (2014).

Como podemos observar na terceira coluna da tabela 6, os cinco grupos só se detiveram em mudanças de cunho linguísticos, sem atentar-se às mudanças de fatores extratextuais. O que nos parece inadequado, pois, segundo Nord (2012, p. 67, tradução nossa) “é natural que na dimensão espacial não deva dar-se importância apenas às circunstâncias linguísticas, mas, também, as de tipo político-cultural.” No entanto, eles perceberam que seriam necessárias mudanças na linguagem, posto que no TM os grupos participantes teriam que usar a linguagem popular brasileira, como especificaram os grupos G2 e G5.

No caso da tradução do conto “¡Diles que no me maten!”, destacamos a importância sobre as informações obtidas sobre o lugar da produção textual, considerando que esse conto foi escrito por um autor mexicano e tem a sua história inspirada em um momento trágico vivenciado por ele na infância, quando o seu pai foi morto por causa de uma disputa de terra em uma região do México. Ademais, conforme Nord (2012, tradução nossa)⁵², as informações sobre o lugar da produção textual possibilitam que o tradutor possa tirar conclusões a respeito da “afiliação cultural do emissor, assim como sobre o receptor, o meio (no caso de meios limitados a um lugar determinado), o motivo (ao menos em conexão com a dimensão temporal), e sobre as características intratextuais (por ex: variantes linguísticas regionais, expressões dêiticas).”

Em relação ao fator extratextual tempo, pontuamos que a sua análise foi crucial, devido à distância cronológica entre o TB e o TM de aproximadamente 65 anos e ao fato de a língua estar submetida a constantes mudanças (WEINREICH, 2012), como podemos ver na

⁵¹ Citação original: “La dimensión espacial se refiere sobre todo al lugar de la producción textual, por ejemplo a la situación actual del emisor y del redactor. Pero, tiene también importancia para el receptor”. (NORD, 2012, p. 66)

⁵² Citação original: “afiliación cultural del emisor, así como sobre el receptor, el medio (en el caso de medios limitados a un lugar determinado), el motivo (al menos en conexión con la dimensión temporal), y sobre las características intratextuales (p.ej., variantes lingüísticas regionales, expresiones deícticas).” (NORD, 2012, p.67)

tabela 7. Portanto, baseando-nos em Nord (2012, p.69)⁵³, concebemos o momento da produção de um texto como “um sinal prévio importante para a variedade histórica da língua manifestada no texto, não apenas em relação ao uso, mas, também, no que se refere à dimensão semântica, porque as mudanças linguísticas geralmente dependem de mudanças socioculturais do meio ambiente.”

Tabela 7 – Análise pré-tradutória do tempo, realizada pelos grupos da SD⁵⁴

QUANDO?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Junio de 1951 y empreso, como libro, en septiembre de 1953.	Cambios de lenguaje, antigua y actual debido de contexto de la época.	2016.
G2	Publicado en junio de 1951 e impreso como libro en septiembre de 1953.	Adaptación de language.	2016.
G3	Publicado en junio de 1951 e impreso como libro en septiembre de 1953.	Adaptación de linguagem al contexto de la época.	2016.
G4	Publicado en junio de 1951 e impreso, como libro, en septiembre de 1953.	Adaptación del lenguaje brasileño actual.	2016.
G5	Publicado en junio de 1951 e impreso, como libro, en septiembre de 1953.	Adaptación al contexto de la época.	2016.

Fonte: Autoria própria.

Ao observar a tabela 7, notamos que todos os grupos percebem a necessidade de adaptação da linguagem. O grupo G1, a nosso ver, deixa claro que ao traduzir será necessário fazer a mudança do texto não apenas de uma língua para a outra, mas, também, da linguagem antiga para a atual, devido ao contexto das épocas. A mesma visão fica apenas subtendida nos outros grupos, por conta da curta resposta. Essas adaptações explicitadas nos parecem pertinentes, pois segundo Nord (1991, 2010), com a idade do texto, pode ocorrer de o receptor se deparar com formas em desuso, como por exemplo, a forma simples do tempo verbal pretérito mais-que-perfeito do Português que caiu em desuso no português oral do Brasil na função de passado do passado, conforme Coan (2003). A título de ilustração, vejamos um exemplo extraído do conto analisado:

⁵³ Citação original: “una señal previa importante para la variedad histórica de la lengua manifestada en el texto, no sólo en cuanto al uso, sino también en lo que se refiere a la dimensión semántica, porque los cambios lingüísticos suelen depender de cambios socioculturales del medio ambiente.” (NORD, 2012, p. 69)

⁵⁴ Correções ortográficas: Os grupos G1, G2 e G3 se equivocaram ao escrever a palavra “lenguaje”, novamente. O grupo G1 escreveu “empreso” ao invés de “impreso”.

“-Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

-Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

-¿A **don** Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.” (RULFO, 1953, p. 15)

Como podemos verificar, o autor utiliza o pronome de tratamento “Don”. No Português atual, a forma de tratamento “Dom” é considerada arcaica, considerando que este termo era utilizado para referenciar a autoridades superiores, como por exemplo, os Reis, na época da Monarquia. O Brasil, atualmente, é uma República, na qual utilizamos, para referir-nos as autoridades superiores (Presidente, Deputados, etc), a forma de tratamento “Vossa Excelência”. Portanto, ao considerar este fator histórico e o status social de Guadalupe Terreros, julgamos que ao traduzir o texto, seria mais coerente, utilizar o termo “Seu”.

No que diz respeito ao fator extratextual motivo do TM, todos os grupos contemplaram o encargo de tradução, isto é, apontaram a possibilidade de que leitores brasileiros, a partir da tradução do Texto Original para a Língua Portuguesa, pudessem ler o conto “¡Diles que no me maten!”. Entretanto, os grupos G2 e G5 acrescentaram que além de conseguir ler o conto, os receptores do TM poderiam sentir as mesmas emociones que os receptores do TB através da leitura de “¡Diles que no me maten!”, o que, a nosso ver, caracteriza a tradução funcional, já que o mesmo propósito do TB cumpriria-se no TM. Vejamos a tabela que segue:

Tabela 8 – Análise pré-tradutória do motivo, realizada pelos grupos da SD

POR QUÊ?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Posibilita que el lector sienta las emociones a leer el cuento.	Adaptación de contexto.	Posibilitar que los brasileños puedan leer el cuento.
G2	Posibilitar que el lector sienta las emociones al leer el cuento.	Cambio lingüístico.	Posibilitar que los lectores brasileños conozcan y sientan las emociones del cuento.
G3	Posibilitar que el lector al leer este cuento sienta las emociones.	Adaptación del contexto.	Posibilitar que lectores brasileños de cuento conozcan el cuento: “Diles que no me maten”
G4	Posibilitar que lector a leer esto cuento sientan las emociones.	Adaptación del contexto.	Posibilitar que lectores brasileños sientan la misma emoción que los lectores hispanohablantes al leer “Diles que no me maten”
G5	Posibilitar que lector sienta	Adaptación del	Llevar el cuento a los lectores

las emociones al leer el cuento.	contexto.	brasileños que no consiguen leer en español.
----------------------------------	-----------	--

Fonte: Autoria própria.

Sobre o motivo do TB, julgamos averiguamos que não é uma tarefa fácil de se examinar em textos literários, porque ao nos referirmos ao motivo pelo qual se produz o texto, estamos fazendo alusão a quem o produziu e a sua motivação para isso, conforme Nord (2010). Logo, nem sempre fica explícito nas obras dos autores literários o que os motivou a produzi-las. Além disso, ao contrário dos anúncios de venda, onde o motivo sempre é o mesmo - vender, os textos literários podem ser produzidos por vários motivos, a depender do autor.

Para Nord (2012), às vezes, o motivo tem uma relação indireta, quando um determinado acontecimento dá lugar para que o emissor do texto proponha outras questões que confirmem o tema do seu texto. Identificamos esse fato ao analisar “¡Diles que no me maten!”, pois, como mencionamos anteriormente, Juan Rulfo retrata através deste conto uma tragédia que ele viveu na sua infância, o assassinato do seu pai. Dessa forma, ao produzir o texto, Juan Rulfo pretende que todos os sentimentos em torno da morte e da vingança sejam sentidos, pelos receptores, ao lê-lo.

Os grupos G1, G3, G4 e G5 afirmaram que seria necessária a mudança de contexto. Atribuímos essa adaptação às diferenças culturais entre o Brasil e o México, posto que, como discorreremos mais adiante, há um valor cultural distinto entre esses países em relação à morte (temática do conto). Já o segundo grupo mencionou apenas as mudanças linguísticas.

A respeito da função, os cinco grupos relacionaram a função textual com a função do gênero conto moderno. Nord (2004) assevera que a função textual é a função comunicativa de um texto em uma situação concreta, e algumas das funções textuais são tão frequentes que as estruturas dos textos, junto ao efeito, são combinados, caracterizando alguns tipos de gêneros. Nas palavras de Nord (2012, p.76, tradução nossa)⁵⁵ “um gênero é a manifestação textual de um determinado tipo de ação comunicativa. O conceito de função textual se refere ao aspecto situacional da comunicação, já o conceito de gênero se centra no aspecto estrutural do texto em função.” Logo, apesar de nem sempre estar clara a distinção entre função textual e gênero, ambos estão interligados, porém não significam a mesma coisa.

⁵⁵ Citação original: “un género es la manifestación textual de un determinado tipo de acción comunicativa. El concepto de función textual se refiere al aspecto situacional de la comunicación, mientras que el concepto de género se centra en el aspecto estructural del texto en función.” (NORD, 2012, p.76)

Quanto à análise da função textual pelos grupos participantes, todos afirmaram, por tratar-se do gênero conto, que a função textual do TB e do TM era entreter. O que nos parece adequado, considerando que essa é uma das funções sociais desse gênero, conforme Curto, Morilo e Teixidó (2000). Nesse sentido, seria oportuno que os grupos especificassem a quem o TB e o TM têm pretensão de entreter. Vejamos:

Tabela 9 – Análise pré-tradutória da função, realizada pelos grupos da SD

COM QUE FUNÇÃO?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Entretener.	Preservación de la función através de la mediación intercultural.	Entretener.
G2	Entretener.	La mediación cultural.	Entretener.
G3	Entretener.	Preservación de la función a través de la mediación intercultural.	Entretener.
G4	Entretener.	La mediación cultural. Preservar de la función.	Entretener.
G5	Entretener.	La mediación cultural. Preservación de la función.	Entretener.

Fonte: Autoria própria.

Com relação às adaptações necessárias, de modo geral, constatamos que os grupos se preocuparam com a mediação cultural. A nosso ver, tal mediação é importante, pois como discutimos na seção 2.3, respaldando-nos em Faraco (2000) e Naranjo e García (2000), os textos literários podem apresentar recursos expressivos de uma variedade não padrão e oferecer um leque de variantes diatópicas, diastráticas e diafásicas, o que, a nosso ver, é relevante para este estudo, devido ao seu foco na variação linguística do PPS e do PPC do Espanhol. Por conta disso, julgamos que a mediação entre as culturas é crucial para manter a função textual posta pelos grupos, visto que uma expressão, pessoa ou objeto podem representar algo na cultura do TB e não fazer sentido na cultura do TM. Por exemplo, no final do conto “¡Diles que no me maten!”, o coronel antes de mandar matarem Juvêncio Nava, diz-lhe que as pessoas olharão para o seu rosto e não o reconhecerão. Pensarão que ele foi comido por um coioote devido à quantidade de furos que ele terá dos tiros no rosto. Se transpusermos para a realidade brasileira, a tradução fará mais sentido se o tradutor colocar no lugar de coioote algum animal feroz que vive no Brasil, visto que os coiootes são mamíferos encontrados somente na América do Norte e Central.

Após a análise dos fatores extratextuais acima, passaremos à análise dos fatores intratextuais: tema, conteúdo, pressuposições, composição, elementos não verbais, léxico,

sintaxe e suprasegmentais. No que concerne ao tema, por analisarem o mesmo conto, todos os outros apontaram o mesmo tema, exceto o grupo G4. Vejamos:

Tabela 10 – Análise pré-tradutória do tema, realizada pelos grupos da SD⁵⁶

SOBRE QUE TEMA?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	La muerte como la solución de los conflictos	La distancia cultural	La muerte como la solución de los conflictos.
G2	La muerte como la solución de los problemas.	La distancia cultural	La muerte como la solución de los problemas.
G3	La muerte como la solución de los conflictos	Las distancias culturales	La muerte como la solución de los conflictos
G4	Diles que no me maten	-	Diles que no me maten.
G5	La muerte como la solución de los conflictos.	Distancia Cultural.	La muerte como la solución de los conflictos.

Fonte: Autoria própria.

O tema é o assunto principal do texto, nesse sentido, Nord (2012) pontua que um texto pode ser considerado coerente quando possui apenas um tema dominante, caso esse não trate de um tema específico ou uma hierarquia de temas compatíveis, senão de vários assuntos diferentes, ele é considerado como uma “combinação de textos”. Portanto, os grupos G1, G2, G3 e G5 foram coerentes, ao explicitar como o tema, o assunto geral do conto analisado. Entretanto, notamos que o grupo G4, ao indicar o título do conto como o seu tema, não reconheceu o assunto geral do texto. De acordo com Nord (2012), é possível identificar a função do título, depois da análise temática do texto. No caso de alguns gêneros, o título pode representar uma espécie de programa temático. Além disso, o tema de um texto pode apresentar-se na primeira frase do corpo do texto ou até mesmo como uma espécie de “frase tópica” que funciona como uma paráfrase da essência temática do texto, como é o caso da expressão “¡Diles que no me maten!”, que aparece várias vezes dentro do corpo textual e, também, na forma de título do conto em questão. Conforme Fiorussi (2003), no conto tudo importa, todas as informações são valiosas, pois cada palavra é considerada uma pista.

Acerca do fator intratextual conteúdo, a sua análise ainda não tem sido tratada de maneira satisfatória nos estudos teóricos, pois há poucas considerações metodológicas a esse respeito. Por conteúdo, baseando-nos em Nord (2012, p. 98, tradução nossa)⁵⁷, o entendemos

⁵⁶ Correções ortográficas: G1 e G2 escrevem a palavra “conflictos” ao invés de “conflictos”.

⁵⁷ Citação original: “la referencia del texto a los objetos y fenómenos de una realidad extralingüística, que puede ser también ficticia.” (NORD, 2012, p. 98)

como a referência do texto aos objetos e fenômenos de uma realidade extralinguística, que pode ser também fictícia. Vejamos a análise de cada grupo:

Tabela 11 – Análise pré-tradutória do conteúdo, realizada pelos grupos da SD⁵⁸

QUE INFORMAÇÃO?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	La muerte y la venganza.	La concepción de la muerte.	La muerte y la venganza.
G2	La muerte y la venganza.	La concepción de la muerte.	La muerte y la venganza.
G3	La muerte y la venganza.	La concepción sobre la muerte.	La muerte y la venganza.
G4	Un cuento que habla sobre el desafecto y que acaba en muerte.	-	Un cuento que habla de una tragedia entre duas personas que se desentende.
G5	Muerte, venganza.	Concepción sobre la muerte.	Muerte, venganza.

Fonte: Autoria própria.

Notamos que os grupos conseguiram distinguir os fatores intratextuais tema e conteúdo, apesar da confusão que a relação entre eles pode causar. Os grupos G1, G2, G3 e G5 apontaram, de forma adequada, a morte e a vingança, como conteúdos do TB e do TM. O que se justifica, a partir do conjunto de elementos lexicais relacionados entre si no conto e das características semânticas apresentadas pelo contexto comunicativo. Como podemos ver nos exemplos abaixo:

- O uso de súplicas: “Diles que lo hagan por caridad”; “-Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.” (RULFO, 1953, p. 11)
- Os sentimentos causados pela certeza de que a morte seria vingada: “No tenía ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar.” (RULFO, 1953, p.11)

Por sua vez, o grupo G4, também, destacou como conteúdo do TB o desafeto e a morte. Como conteúdo do TM, uma tragédia causada pelo desentendimento. A nosso ver, o quarto grupo não fugiu do conteúdo, já que descreveu a situação contextual do conto.

⁵⁸ Correções ortográficas: G4 escreve “doas” ao invés de “dos”, ao pensar que o número 2 também é flexionado no Espanhol.

No tocante às pressuposições, Nord (2010) as classifica como toda a informação, considerada pelo emissor, como parte do conhecimento de mundo dos receptores. Para a autora (Nord, 2012, p. 105, tradução nossa)⁵⁹, “as pressuposições podem incluir não apenas os fatores e as condições da situação e as realidades específicas da cultura correspondente, mas, também, fatos da biografia do autor, conhecimento acerca de teorias estéticas, gêneros textuais comuns e as suas características (...)”. Baseando-nos em Nord (2010, 2012), examinaremos as estruturas lexicais e/ou sintáticas, verbos, pistas implícitas e contextuais, etc.

Contudo, mesmo defendendo que as pressuposições textuais estão mais ligadas às questões culturais do que às questões propriamente linguísticas, averiguamos que os grupos foram coerentes, ao mencionar os verbos como pressuposições, visto que esses são marcantes na narrativa e os seus usos e valores podem trazer revelações. Vejamos:

Tabela 12 – Análise pré-tradutória das pressuposições, realizada pelos grupos da SD

PRESSUPONDO O QUE?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Cuestión verbal: el uso de los pretéritos.	La adaptación de los valores y uso de los tiempos verbales.	Cuestión verbal: el uso de los pretéritos.
G2	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito para conducir el relato. Los tiempos perfectivos p/ representar lecciones	Uso y valores de los tiempos verbales.	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito para conducir el relato. Los tiempos perfectivos p/ representar lecciones
G3	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito p/ conducir el relato. Los tiempos perfectos p/ representar acciones.	La adaptación de los usos de los pretéritos y valores.	Uso de los tiempos verbales como conductor temporal. Uso del pretérito p/ conducir el relato. Los tiempos perfectos p/ representar acciones.
G4	Los usos temporales de las oraciones.	Adaptación de los verbos del español para portugués.	Los usos verbales.
G5	El uso de los tiempos verbales como conductor temporal.	La adaptación de los valores y usos de los tiempos verbales.	El uso de los tiempos verbales como conductor temporal.

Fonte: Autoria própria.

⁵⁹ Citação original: “las presuposiciones pueden incluir no sólo los factores y condiciones de la situación y las realidades específicas de la cultura correspondiente, sino también hechos de la biografía del autor, conocimientos acerca de teorias estéticas, géneros textuales comunes y sus características (...)” (NORD, 2012, p. 105)

Para melhor explicar-nos, analisamos o tempo verbal Pretérito Perfeito (simples e composto), já que esse foi mencionado na tabela 12. Como explicitamos no capítulo 3, o pretérito perfeito composto pode expressar uma ação passada que ainda perdura no presente do falante, isto é, a relação temporal do falante com a ação é psicológica, conforme Gómez Torrego (2005). Desse modo, no conto analisado, quando Juvencio afirma que o Don Lupe já morreu – “¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.” - , utilizando o PPS frente o PPC, pressupõe-se que a morte não é sentida pelo personagem, que não existe o arrependimento. Quanto às adaptações, notamos pelas respostas dos grupos, que os mesmos já possuem uma noção básica sobre as possíveis diferenças dos usos e valores dos tempos verbais existentes entre o Português Brasileiro e o Espanhol Mexicano.

Sobre o fator intratextual composição, os grupos G2, G3, G4 e G5 apontaram, em suas respectivas análises do TB, elementos composicionais característicos do gênero conto, tais como: suspense, mistérios, diálogos, etc. No entanto, somente os grupos G4 e G5 mantiveram esses elementos na análise do TM. Por sua vez, o grupo G1 mostrou dificuldade, ao analisar a composição textual do conto, deixando em branco o espaço destinado ao TB e preenchendo o espaço do TM com informações inadequadas. A continuação, apresentamos a resposta de cada grupo:

Tabela 13 – Análise pré-tradutória da composição ou macroestrutura, realizada pelos grupos da SD

EM QUE ORDEM?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	-	Mantener la comprensión del texto, adecuando a la lengua meta	Adecuación al texto meta.
G2	Una historia con suspense y elementos de tragedia.	Los cambios necesarios para mantener el mismo sentido del texto base.	Adecuado para la función del texto/ Torna más claro.
G3	La historia está llena de suspense y misterios.	Mudar el léxico mantiendo el mismo sentido.	Adecuado para la función del texto. Torna más claro.
G4	Suspense al torno del clímax de la história.	-	Suspense alrededor del clímax del la história.
G5	Narración y diálogos.	Mantener la composición.	Narración y diálogos.

Fonte: Autoria própria.

Na concepção de Nord (2012), a análise de traços convencionais da composição textual pode trazer informações sobre o gênero ao qual o texto pertence. Assim, todos os

grupos, exceto o primeiro, foram coerentes ao apontar informações sobre o gênero conto na análise composicional. Entretanto, na coluna destinada às adaptações tradutórias, os cinco grupos se equivocaram em suas respostas, já que, considerando que o gênero conto na Língua Espanhola e na Língua Portuguesa compartilha a mesma macroestrutura, não são necessárias mudanças tradutórias no que se refere ao fator composicional.

No que diz respeito ao fator intratextual dos elementos não-verbais, Nord (2012, p. 116, tradução nossa)⁶⁰ classifica-os como “todos os signos tomados de outros códigos não linguísticos, usados para complementar, ilustrar, clarificar ou intensificar a mensagem do texto.” Para a autora, os elementos não-verbais incluem os elementos paralinguísticos da comunicação direta (como, por exemplo, o uso de gestos e a qualidade da voz em uma comunicação oral) e os elementos extralinguísticos pertencentes a um texto escrito (como, por exemplo, o uso ilustrações em livros infantis e de fotos em folhetos turísticos). No conto analisado, nenhum dos grupos identificou elementos não-verbais no TM e no TB. A saber:

Tabela 14 – Análise pré-tradutória dos elementos não-verbais, realizada pelos grupos da SD

USANDO QUE ELEMENTOS NÃO-VERBAIS?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	No hay.	-	-
G2	No hay.	No habrá.	No hay.
G3	No hay.	No hay.	No hay.
G4	No hay.	-	No hay.
G5	No hay.	No hay.	No hay.

Fonte: Autoria própria.

No fator intratextual léxico, o grupo G1 identificou que no TB há termos convencionais da variedade mexicana da Língua Espanhola e que para traduzir seriam necessárias adaptações lexicais para as convenções do Português Brasileiro. O mesmo foi identificado pelo grupo G4, o que se diferencia nesses dois grupos é que o quarto grupo especifica que, no TM, a linguagem é a popular, o que corresponde ao encargo de tradução. Por outro lado, esse grupo não percebeu que seriam necessárias mudanças lexicais do TB para adequar-se às convenções da cultura Meta. Os grupos G2 e G3 identificaram o uso de expressões mexicanas do período em que o TB foi produzido, ademais constataram que seriam oportunas substituições para que as expressões linguísticas também tivessem sentido na cultura do TM. Vale ressaltar que nos pareceu curioso o fato de os grupos G2 e G3 usarem

⁶⁰ Citação original: “Todos los signos tomados de otros códigos no lingüísticos, y que se usan para complementar, ilustrar, clarificar o intensificar el mensaje del texto.” (NORD, 2012, p. 116)

as mesmas palavras nesta análise. Por sua vez, o quinto grupo reconheceu a necessidade de adaptações lexicais do TB para o TM, porém mencionou a escrita literária como elemento lexical, o que a nosso ver é incoerente no que se refere ao fator analisado em questão. Seguem as respostas obtidas:

Tabela 15 – Análise pré-tradutória do léxico, realizada pelos grupos da SD ⁶¹

QUE PALAVRAS?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Lengua española com fuertes características de la habla mexicana.	Adaptar al léxico y convenciones de la lengua meta.	Português brasileiro.
G2	Palabras y expresiones características del lugar y de la época en que ocurre la historia.	Los cambios lingüísticos.	Utilizarse de palabras y expresiones que tiene el mismo sentido del texto base, pero que tengan aportaciones brasileñas.
G3	Palabras y expresiones características del lugar y de la época en que ocurre la historia.	Los cambios lingüísticos.	Utilizarse de palabras y expresiones que tiene el mismo sentido del texto base, pero que tenga aportaciones brasileñas.
G4	En el cuento usa el léxico México.	-	El habla popular del Brasil.
G5	Escrita literária del Mexico, español mexicano	Adaptar léxico a la comprensión brasileña.	Português brasileiro literário.

Fonte: Autoria própria.

No que concerne à sintaxe, Nord (2012) elenca alguns dos seus aspectos, baseando-se em estudos anteriores, sendo eles: a construção e a complexidade das orações, a distribuição de orações principais e subordinadas no texto e a longevidade das frases, as estruturas tema-remata e as formas coesivas. Sob esta ótica, os grupos analisaram o seguinte:

⁶¹ Correções ortográficas: G1 escreveu a palavra “con” em Português ao invés de escrever em Espanhol e não respeitou a regra normativa de eufonia da Língua Espanhola que solicita que diante de palavras femininas/singular se empregue o artigo masculino ao invés do feminino, logo o adequado seria “del habla” e não “de la habla”. O G5 cometeu equívocos na acentuação das seguintes palavras: “literaria(o)”, “México” e “comprensión”.

Tabela 16 – Análise pré-tradutória da sintaxe, realizada pelos grupos da SD⁶²

QUE TIPOS DE FRASES?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Largas oraciones.	Simplificar sintaxis.	Adecuar a la sintáxis en portugués con períodos cortos.
G2	Frases cortas y gran cantidad de verbos.	Adaptación de la sintáxis para la de texto base.	Sintaxis no muy compleja.
G3	Frases cortas y grand cantidad de verbos.	Adaptación de la sintáxis para la de texto base.	Sintaxis no muy compleja.
G4	Sintaxe del México.	-	Sintaxe portuguesa.
G5	Narración, guión, oraciones largas.	Simplificar sintaxis.	Sintaxis convencional, no muy compleja.

Fonte: Autoria própria.

Os grupos G1 e G5 equivocaram-se na análise da sintaxe do TB, pois o conto analisado apresenta orações curtas, porém foram coerentes na análise sintática do TM. Os grupos G2 e G3 foram coerentes ao analisar o TM com orações curtas e com grande quantidade de verbos e o TB com uma sintaxe simples, já que optamos pela produção do TM com uma linguagem popular. Por sua vez, o grupo G4 não conseguiu captar o fator intratextual em análise, mencionando apenas que o TB tinha a sintaxe da variedade mexicana e o TM da variedade portuguesa. Esse segundo, de forma incoerente, posto que optamos por trabalhar com a variedade brasileira da Língua Portuguesa. Ainda no que diz respeito à sintaxe, julgamos que, ao contrário do que os grupos G1 e G5 pontuaram, não será necessário simplificar os elementos sintáticos, mas apenas fazer as adaptações necessárias, devido às diferenças sintáticas existentes entre o Português e o Espanhol. Na análise dos elementos suprasegmentais, os cinco grupos participantes não identificaram nenhum elemento. Como podemos verificar na tabela 17:

Tabela 17 – Análise pré-tradutória dos elementos suprasegmentais, realizada pelos grupos da SD

EM QUAL TOM?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	-	-	-
G2	Ningunas	-	-
G3	No hay.	No hay.	No hay.

⁶² Correções ortográficas: Os grupos G1, G2 e G3 acentuaram inadequadamente a palavra “sintaxis”, pois, de acordo com as regras gerais normativas de acentuação do Espanhol, as palavras classificadas como *graves o llanas* terminadas em vogal ou N/S não são acentuadas. O grupo G2, também, escreveu “grand” ao invés de “gran”, forma apocopada da palavra “grande”. O grupo G4 escreveu a palavra sintaxe em Português. Já o grupo 5 acentuou equivocadamente a palavra “guion”, visto que as palavras monossilábicas no Espanhol não são acentuadas, com exceção do acento diacrítico (diferencial).

G4	No hay.	-	No hay.
G5	No hay.	No hay.	No hay.

Fonte: Autoria própria.

No gênero conto, os elementos suprasegmentais não estão presentes, sendo comum, geralmente, encontrar apenas o travessão para marcar a presença de um diálogo e as aspas para indicar um discurso direto. Apesar desses não terem sido pontuados, como Nord (2012), ponderamos que, na tradução, não é preciso que em cada caso sejam analisados todos os fatores, a importância deles dependerá do encargo de tradução. Ademais, os elementos do TB podem ser preservados no TM, já que as normas das culturas base e meta coincidem, no gênero traduzido.

Por último, no estudo do efeito comunicativo, concordamos com Nord (2012), ao afirmar que ele é a relação entre o texto e os receptores, portanto é o resultado do processo comunicativo entre o emissor do texto e o seu receptor. O efeito comunicativo ultrapassa os limites tanto dos fatores extratextuais quanto dos fatores intratextuais. Observemos, na tabela 18, o que os grupos participantes expuseram a respeito desse fator intratextual:

Tabela 18 – Análise pré-tradutória do efeito comunicativo, realizada pelos grupos da SD⁶³

EM QUAL TOM?			
GRUPOS	TEXTO BASE	TRANSFERÊNCIA	TEXTO META
G1	Función de entretener.	Mantener la intención del escritor.	Entretener el público meta.
G2	Según función del texto: entretener.	Hacer una mediación en el léxico y algunas informaciones culturales.	Entretener. Traer elementos que tornen el texto con la misma carga dramática del texto base.
G3	Segul la función del texto: entretener.	Hacer una mediación en el léxico y algunas informaciones culturales.	Entretener.
G4	Causar una emoción o reflejo para los lectores del cuento.	-	Causar una emoción o reflejo para los lectores del cuento.
G5	Entretener, agrado, emoción.	Que corresponda a la intención.	Entretener. Hacer con que los lectores tengan emoción.

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar, os grupos G1, G2, G3 e G5 apontaram o efeito comunicativo esperado pelo gênero conto moderno, isto é, ser uma forma de entretenimento

⁶³ Correções ortográficas: O grupo G3 escreveu “segul” ao invés de “según”.

para os seus leitores. Já o grupo G4 identificou como efeito emocionar e trazer reflexões aos receptores. Respalhando-nos em Curto, Morilo e Teixidó (2000), consideramos que a análise do quarto grupo também está adequada, visto que o gênero conto tem várias funções, sendo elas: entreter, divertir, transmitir valores culturais, sociais e morais, etc.

Ao analisar o quadro de análise pré-tradutória preenchido pelos grupos participantes da presente pesquisa, verificamos dificuldades em alguns fatores, os quais estão relacionados com as capacidades de linguagem, mencionadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e ao fenômeno de variação linguística. Vejamos:

Quadro 17 - Dificuldades mapeadas a partir da análise pré-tradutória

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	DIFICULDADES – FATORES DA ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA (NORD, 2012)
Capacidades de ação (Elementos contextuais)	Intenção: Houve dificuldades em averiguar a intenção do Texto Meta, elemento este que está relacionado com o contexto de produção do gênero conto moderno, etc.
Capacidades discursivas (Infraestrutura global do texto)	Tema: Visto que apenas um grupo (G4) confundiu o título da obra analisada com a sua temática.
	Composição: Apenas um grupo (G1) teve dificuldades para identificar elementos que configuram o gênero Conto Moderno.
Capacidades linguístico-discursivas (Elementos microestruturais/linguísticos)	Sintaxe: Devido à falta de reconhecimento microestrutural nas análises de G1, G4 e G5, que, de modo geral, não atentaram às unidades linguísticas das frases e sentenças, que configuram as orações.

Fonte: Autoria própria.

Por fim, nesta seção, detivemo-nos na análise pré-tradutória realizada pelos cinco grupos participantes, destacando a interpretação e a classificação dos fatores intratextuais e extratextuais. Na próxima seção, apontaremos as dificuldades tradutórias encontradas a partir da avaliação diagnóstica da primeira tradução e os módulos propostos com foco no objeto da pesquisa e nas dificuldades mapeadas. Desta forma, deter-nos-emos no fenômeno da variação linguística no uso do Pretérito Perfeito Simples e Composto.

5.2 Grade de avaliação diagnóstica e diagnóstico: proposição dos módulos a partir do foco da pesquisa e das dificuldades mapeadas

Nesta seção, seguimos com a análise da presente pesquisa, apresentando o diagnóstico da primeira tradução, o qual norteou a proposição dos módulos da SD, que serão

analisados na subseção 5.2.1. Conforme mencionamos anteriormente, baseando-nos em Schneuwly e Dolz (2004), o diagnóstico da primeira produção é essencial para a elaboração dos módulos, visto que é a partir deste que mapearemos as capacidades de linguagem que os participantes dominam ou não e, ainda, desenharemos a SD que intervirá no processo de ensino e aprendizagem. Para tornar a nossa análise mais didática, formulamos a tabela a seguir, a fim de sistematizar a Grade de Avaliação Diagnóstica.

Tabela 19 – Grade de Avaliação Diagnóstica (GAD)

Capacidades de Linguagem	Perguntas Norteadoras
Capacidades de ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. O texto produzido está adequado ao projeto de tradução mobilizado? 2. O texto apresenta as características do gênero conto moderno? (Função de entretenimento, mistura de realidade e ficção, problemática a ser resolvida, linguagem inovadora, história curta, apresenta um momento significativo da vida da personagem principal, etc?)
Capacidades discursivas	<ol style="list-style-type: none"> 3. O texto produzido está de acordo com a estrutura convencional do gênero conto? (Tem sequência narrativa, é curto, tem título, etc?)
Capacidades linguístico-discursivas	<ol style="list-style-type: none"> 4. O texto produzido está adequado às normas gramaticais e à variedade linguística da Língua Meta (Português Brasileiro)? 5. A tradução do Pretérito Perfeito Simples e Composto está adequada à forma e aos usos desses tempos verbais na Língua Meta? 6. A tradução do Pretérito Perfeito Simples e Composto está adequada aos usos e valores desses tempos verbais na Língua Meta, inclusive, aos da variedade brasileira escolhida? Desta forma, os usos do PPS e do PPC variaram de acordo com os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos exercidos pela região da variedade linguística analisada? 7. A categoria Modalidade, na 1ª produção, possibilitou expressar o valor de certeza ou incerteza das personagens frente às ações ocorridas? E os valores modais permitiram fazer pressuposições acerca da intenção do falante? 8. A variante linguística informal/ coloquial foi privilegiada na tradução, estando de acordo com o encargo de tradução? 9. Há adaptação da função sintática dos conectivos temporais junto ao PPS e ao PPC, de acordo com a Língua Meta? 10. Os marcadores aspectuais junto ao PPS e ao PPC evidenciam se as ações foram concluídas ou ainda perduram, transparecendo os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade?

Fonte: Autoria própria.

As perguntas iniciais da Grade de Avaliação Diagnóstica da primeira tradução estão relacionadas às capacidades de ação. Deste modo, estas focam em aspectos

extratextuais, como por exemplo, os fatores intenção e função, os quais estão presentes no quadro de análise pré-tradutória de Nord (2012). Portanto, para responder a primeira pergunta, retomamos o nosso encargo de tradução, isto é, verificamos se a função da tradução é adaptar o conto moderno “¡Diles que no me maten!” para o entretenimento do público-alvo, leitores brasileiros de contos. Vale ressaltar que o período de publicação da tradução do texto original, feita pelos participantes da presente pesquisa, é o ano de 2016 e que o meio de circulação, diferente do do meio do Texto Base, é o ambiente virtual *facebook*. No entanto, apesar de o meio de circulação do Texto Meta ser o ambiente virtual, todos os cinco grupos realizaram as suas primeiras produções, inicialmente, em folhas impressas, entregues pela pesquisadora em sala de aula, as quais estão nos anexos desta dissertação.

Isto posto, observemos os exemplos extraídos da primeira produção dos grupos participantes, a fim de responder a pergunta número 1 da Grade de Avaliação Diagnóstica⁶⁴, doravante GAD, a seguir:

Tabela 20 - Pergunta nº1: o texto produzido está adequado ao projeto de tradução mobilizado?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1	“Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo. Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.”	“O fim e o campo de milho não conseguiria de nenhum modo. Já era tempo de chegarem as águas, mas as águas não apareciam e o milho começava a desaparecer. Não demoraria a estar todo seco. Então nem valia a pena ter abaixado, tinha se metido entre aqueles homens como em um agulheiro, para nunca mais sair.”
G2	“Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado.”	“Tinha visto eles pela primeira vez ao anoitecer, nesta hora escura onde tudo parece queimado e preto.”
G3	“Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.”	“Os via a seu lado inclinando-se e abaixando-se de vez em quando para ver onde seguia o caminho.”
G4	“Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado.”	“tinha visto pela primeira vez ao entardecer, essa é a hora desbotada, em que tudo parece queimado.”
G5	“-Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer	“- Guadalupe Terreros era meu pai. Quando eu cresci e o procurei, me disseram que ele estava morto. É um pouco difícil de crescer

⁶⁴ Não apresentaremos, em todas as tabelas de respostas da GAD, exemplos dos cinco grupos participantes, pois em alguns casos não encontramos inadequações no tocante ao fator analisado, na primeira tradução, ou, ainda, o grupo cometeu o mesmo equívoco que algum outro.

sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.”

sabiendo que a coisa onde podemos agarrar-se a raiz está morta. Conosco, isso aconteceu.”

Fonte: A autoria própria.

A partir da leitura dos fragmentos do Texto Meta e do seu contraste com os mesmos fragmentos do Texto Base, constatamos que os grupos participantes da pesquisa, de modo geral, não cumpriram o encargo de tradução, pois as tomadas das escolhas tradutórias, possivelmente, acarretarão estranhamento no público alvo, devido ao uso de expressões não usuais pelos brasileiros. Por exemplo, o grupo G1 traduziu a expressão “al fin y al cabo” por “o fim e o campo”, deixando a frase sem sentido. Por sua vez, os grupos G2 e G4 ao se depararem com o termo “chamuscado”, pouco usual na linguagem cotidiana, porém presente em textos literários, optaram por tentar descrevê-lo no Texto Meta. Já o grupo G3, cometeu uma incoerência de ordem semântica, tendo em vista que ele traduziu “para ver por dónde seguía el camino” por “para ver de onde seguia o caminho”, frases as quais possuem sentidos diferentes. Pois, ao utilizar a preposição “por” subtende-se a trajetória do caminho, já ao utilizar a preposição “de” subtende-se o ponto de partida pelo qual se inicia o caminho. E o grupo 5 apresentou uma tradução que pode causar estranhamento para referir-se as raízes familiares nas quais as pessoas se apoiam ou se inspiram na infância/juventude.

Posto isso, consideramos que tais dificuldades tradutórias, apontadas acima, prejudicaram a funcionalidade do texto traduzido, posto que a tradução não se adequou às especificidades e às exigências de comunicação. E, conforme Travaglia (2013), o texto possui uma intenção comunicativa, isto é, a sua textualização tem o propósito de expressar algo aos seus receptores. Ademais, julgamos que a funcionalidade da tradução foi comprometida, pois conforme Nord (2010), o receptor do texto é o fator mais importante, entre os denominados situacionais ou pragmáticos.

Quanto à segunda pergunta da GAD, se a 1ª tradução está coerente com as características do gênero mobilizado, julgamos que os cinco grupos produziram um texto adequado às características do conto moderno, visto que, nas respectivas traduções, é notório que a função de entretenimento foi mantida, a história seguiu sendo breve e inovadora e, ainda, a narrativa apresentou um momento significativo na vida de Juvencio, personagem principal do conto retextualizando na Língua Portuguesa, características estas que, na concepção de Gotlib (1985), configuram o gênero conto moderno.

Sobre a estrutura convencional do gênero conto, averiguamos que as traduções dos cinco grupos foram coerentes. Dentre os fragmentos traduzidos, identificamos que a

sequência narrativa e a extensão do texto traduzido foram paralelas à extensão do texto original. No que se refere ao elemento composicional título, esse não apareceu em nenhuma das cinco traduções, pois os grupos participantes se ocuparam de traduzir apenas um fragmento do conto mobilizado, e nesse não havia o título.

No que tange às normas gramaticais e à variedade linguística do Português Brasileiro, conforme a tabela 21, podemos verificar que os cinco grupos cometeram alguns equívocos. O grupo G1, optou por traduzir o termo “pueblo” por “povo”, o que está coerente com a norma padrão⁶⁵ da Língua Portuguesa. Visto que o termo “pueblo” em Espanhol pode ser utilizado para referir-se a um conjunto de pessoas ou a um tipo de lugar (cidade, vila, etc), no caso do fragmento em análise, interpretamos o segundo sentido. No entanto, no Português Brasileiro, apesar de o termo “povo” poder ser utilizado para referir-se a um lugarejo, é comum utilizar a palavra “povo” para designar um grupo de indivíduos que vive em sociedade, já a palavra “povoado” é usada para designar o local onde este grupo de pessoas habita. Deste modo, ancorados em Nord (1991) e Cristovão (2009), pontuamos a importância da tradução como um recurso pedagógico para o ensino de línguas, na qual a atividade tradutória não deve limitar-se ao sentido literal, isto é, deve-se considerar o contexto comunicativo em que a palavra está inserida, pois a tradução é um ato comunicativo real, no qual o seu sentido é construído de acordo com os interlocutores e as funções do texto (seja este oral, escrito ou visual). Vejamos:

Tabela 21 – Pergunta nº 4: o texto produzido está adequado às normas gramaticais e à variedade linguística da Língua Meta (Português Brasileiro)?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1	“Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo...”	“Deixou cair outra vez os braços e entrou nas primeiras casas do povo...”
G2	“Con nosotros, eso pasó.”	“Isso passou com agente.”
G3	“-¡Ey, tú!” “Y ahora seguía junto a ellos.”	“- É tu!” “Agora seguirá junto a eles.”
G4	“Los había visto con tiempo.”	“Os tinha visto ha algum tempo.”
G5	“Iba a decirles que lo soltaran...”	“Ia dizer-les que o soltassem...”

Fonte: Autoria própria.

⁶⁵ Ressaltamos que ao utilizar a nomenclatura norma padrão, no presente estudo, não temos a pretensão de afirmar que os falantes de uma determinada língua utilizam uma linguagem padronizada, visto que consideramos que tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, eles utilizam uma linguagem própria, que nem sempre está de acordo com o que nos remete a gramática prescritiva. Portanto, utilizamos tal termo para referimo-nos às normas que os falantes de uma língua devem seguir, de acordo com as gramáticas prescritivas.

Ainda sobre a quarta pergunta, o grupo G2, ao traduzir o pronome oblíquo do Espanhol “conosco” para o Português, decidiu utilizar a locução pronominal “a gente”, considerando que o Texto Meta deve ser escrito na linguagem popular brasileira, o que é coerente com a variedade linguística mobilizada. No entanto, o segundo grupo cometeu um erro gramatical ao dizer “agente” ao invés de “a gente”, pois, apesar de ambos os termos existirem na Língua Portuguesa, as suas funções são diferentes, a palavra “agente” é um substantivo e a palavra “a gente” é uma locução pronominal (artigo definido feminino singular + substantivo gente). O grupo G3 cometeu dois erros gramaticais ao traduzir: (i) a interjeição “Ey” pelo verbo ser “é”; (ii) o verbo seguir no pretérito imperfeito “seguía” pelo mesmo verbo no pretérito mais-que-perfeito simples “seguira”, os quais possuem usos e valores diferentes. O grupo G4, por sua vez, ao traduzir, cometeu um erro semântico além do gramatical, visto que no Texto Base subentende-se que o sujeito tinha visto alguém com antecedência, já no Texto Meta, subentende-se que o sujeito viu alguém há algum tempo atrás. O quinto grupo cometeu um equívoco, possivelmente, por conta da interlíngua, pois, como podemos observar, ao invés de utilizar o pronome pessoal oblíquo átono do Português (Língua Materna), o mesmo usa o seu correspondente do Espanhol (Língua Estrangeira).

Sobre a quinta pergunta, como podemos observar na tabela 22, os grupos G1 e G5, ao traduzirem o PPC, cometeram alguns equívocos no que se refere ao seu uso na Língua Meta. Posto que, conforme discutimos no capítulo 3, com base nos pressupostos teóricos de Matte Bon (2010b), Gutiérrez Araus (1997), Concha Moreno e Eres Fernández (2007) etc, na norma padrão da Língua Espanhola, usamos o PPC para expressar uma situação que se estende até o momento presente, isto é, designar um evento que dura, observando-o em sua totalidade. Logo, ao dizer “Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos”, o falante, até o momento da situação, nunca fez mal a ninguém. Baseando-nos em Barbosa (2003), julgamos que tradução do uso do PPC não está coerente, já que, na Língua Portuguesa, para referirmo-nos a situações que se prolongam até o momento de fala, não devemos utilizar o PPS sozinho, e sim acompanhado por adjuntos, o que não foi o caso do primeiro e do quinto grupo.

Tabela 22 – Pergunta nº 5: A tradução do Pretérito Perfeito Simple e Composto está adequada à forma e aos usos desses tempos verbais na Língua Meta?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1/G5	“Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos”	“Eu não causei dano a ninguém, rapazes.”
G3	“Pero ellos no se detuvieron.”	“Todavia eles não o deteram.”

Fonte: Autoria própria.

Ainda sobre a pergunta 5 da GAD, percebemos que o terceiro grupo, também, apresentou dificuldades na hora de traduzir o Pretérito Perfeito, neste caso a forma simples. No contexto situacional do Texto Base, interpretamos que o enuciante acredita que determinados sujeitos não deixaram de ir a algum lugar. Desta forma, corroborando Castro (1996) e Concha Moreno e Eres Fernández (2007), o PPS é usado para expressar uma ação passada que não perdura até o presente. No entanto, ao retextualizar este fragmento, o grupo G3 traduziu o verbo “deter” no PPS pela forma “deteram”, a qual é agramatical na Língua Meta - não existe-, tendo em conta que, na Língua Portuguesa, a forma do verbo “deter” conjugado na terceira pessoa do plural é “detiveram”. Ademais, ressaltamos que além da forma incoerente, o terceiro grupo modificou o sentido da frase, pois na sua tradução, infere-se que algumas pessoas não detiveram alguém.

Quanto à sexta pergunta, no tocante à tradução dos usos e valores do PPS e do PPC para a Língua Portuguesa, especificamente, a variedade brasileira, verificamos que os grupos participantes, na maioria dos casos, traduziram de forma coerente os usos desses tempos verbais, respeitando as mudanças impostas pelos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos da variedade mobilizada. Vejamos:

- a) TB: “-Yo nunca le he hecho daño a nadie.” > TM: “- Eu nunca fiz mal a ninguém.” (G3)
- b) TB: “-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima.” > TM: “- Pergunte a ele se ele viveu alguma vez em Alima.” (G2)

Como podemos observar, pelos exemplos acima, nos fragmentos extraídos do Texto Base, o uso do PPC expressa um acontecimento que tem relação com o presente. No exemplo A, considerando o uso do PPC (*he hecho*) junto a um marcador temporal hodierno (*nunca*); no TB, interpretamos que a ação de não fazer mal perdura até o momento de fala. Sentido que foi mantido, quando a sentença foi retextualizada na Língua Portuguesa. O mesmo pode ser identificado no exemplo B, já que, tanto no TB quanto no TM, subtende-se que a ação passada ainda faz parte do momento presente. Como podemos ver, nas sentenças A e B, os grupos participantes traduziram o PPS e o PPC de acordo com a variedade escolhida, pois, segundo Barbosa (2003) e Mota (1998), apesar da norma padrão associar as ações que perduram até o presente ao PPC, no Português brasileiro, há uma tendência de usar

a forma simples frente a forma composta. Posto isto, salientamos, corroborando Barbosa (2008), que, numa perspectiva linguística, também, é natural usar o presente do indicativo e o PPS+adjuntos para expressar esse valor resultativo.

Apesar de grande parte dos participantes conseguirem traduzir os usos e valores do Pretérito Perfeito no par linguístico Espanhol-Português, também, podemos identificar dificuldades ao traduzir este tempo verbal, como no caso da tradução do PPS na sentença abaixo:

- c) TB: “si conociste a Guadalupe Terreros.” > TM: “Se diz conhecer Guadalupe Terreros.” (G4)

Na sentença C, o falante pergunta a Juvencio se ele conheceu a Guadalupe Terreros. Logo, presumimos que ele utiliza o PPS, pois faz menção a uma unidade de tempo, na qual o falante não está. Sendo assim, corroborando Concha Moreno e Eres Fernández (2007), o PPS expressa uma ação acabada em um Tempo também acabado, do qual o falante não faz mais parte. Ao traduzir a forma simples do pretérito perfeito “conociste”, o grupo 4 opta pela locução verbal “diz conhecer”. Neste sentido, a nosso ver, os usos e valores do PPS não foram mantidos no TM, visto que, ao utilizar esta locução verbal, deduz-se que o acontecimento se prolonga até o momento da fala.

No que se refere à pergunta número 7, constatamos que os valores modais possibilitaram fazer pressuposições sobre a intenção do falante. Desse modo, para fins de exemplificação, apresentamos abaixo alguns fragmentos extraídos da 1ª produção dos grupos G1, G2 e G5. Como podemos observar, nos trechos a seguir, os valores modais do Pretérito Perfeito estão relacionados às crenças e às pressuposições do falante, as quais determinarão, na visão de Dias (2004), os recursos dos quais os falantes farão uso ao escolher a forma simples ou a composta do tempo verbal em estudo. Vejamos:

Tabela 23 – Pergunta nº7: A categoria Modalidade, na 1ª produção, possibilitou expressar valor de certeza ou incerteza dos personagens frente às ações ocorridas? E os valores modais permitiram fazer pressuposições acerca da intenção do falante?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1	“-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.”	“- O de Pablo de Venado, meu coronel. O que você nos mandou trazer.”
G2	“-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima.”	“Pergunte a ele se ele viveu alguma vez em Alima.”

Como mencionamos anteriormente, no capítulo 3, a Modalidade pode ser classificada como Epistêmica e Deôntica, de acordo com Lyons (1980). Respondendo a sétima questão da tabela 23, a Modalidade possibilitou expressar valor de certeza e incerteza nas personagens de “¡Diles que no me maten!”, pois como podemos observar no enunciado do grupo G2, há um valor de incerteza na atitude do falante (coronel), levando em conta que este manda seu empregado perguntar a Juvencio se ele já viveu em Alima, ou seja, ele não tem a certeza da veracidade deste fato. Já no enunciado do grupo G5, é notório que o falante tem certeza do fato, visto que ele se compromete diante da veracidade da proposição, exposta no seu enunciado. Corroborando Neves (1996a), atribuímos o valor de certeza ou incerteza nas sentenças supracitadas aos diferentes meios linguísticos mobilizados. No caso do G2, por meio do advérbio de valor modal “se”, já no G5, por meio da categoria gramatical modo, visto que, geralmente, quando o falante tem certeza dos fatos, ele usa o modo indicativo. Ademais, com base no nosso *corpus* e nos estudos de Dias (2004) e Alcaine (2007), julgamos que o valor de certeza está atrelado ao PPS e o valor de incerteza ao PPC.

Ainda, no que diz respeito à pergunta nº 7, questionamos se os valores modais permitiram fazer pressuposições acerca da intenção do falante. Averiguamos que sim, pois, a partir da Modalidade Epistêmica, inferimos o grau de comprometimento do falante acerca da veracidade dos fatos, como podemos ver nos fragmentos dos grupos G2 e G5, analisados no parágrafo anterior. E, também, podemos identificar as noções de obrigação e compulsão a partir da Modalidade Deôntica, como no caso do fragmento extraído do grupo G1, no qual é expresso um tom imperativo com o verbo modal “mandar”. No entanto, como frisa Lyons (1980), a Modalidade Deôntica está relacionada a um sistema de normas morais ou sociais, em que atua o agente ou falante da proposição, logo, consideramos que em um contexto comunicativo, no qual atuem patrão e empregado, como é o caso do coronel e o seu subordinado, soa incoerente o uso do pronome “você”, devido ao grau de hierarquia. Sendo assim, no TB, notamos que este grau é bem posto com o uso do pronome de tratamento *usted*, o qual foi traduzido incoerentemente no TM por “você”.

Portanto, baseando-nos em Lyons (1977) e Araújo e Timóteo (2011), ponderamos que a Categoria Modalidade deve ser considerada no ato tradutório, pois a intenção do falante motiva o uso dessas expressões modalizadoras, logo, no conto “¡Diles que no me maten!”, o

estudo da categoria Modalidade possibilitou que os grupos participantes interpretassem as intenções impressas pelos locutores (personagens).

Tabela 24 - Pergunta nº8: A variante linguística informal/ coloquial foi privilegiada na tradução, estando de acordo com o encargo de tradução?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1	“Las caras no se volvieron a verlo.”	“Os rostos não viraram para vê-lo.”
G2	“Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos”	“Eu não fiz mal a ninguém, rapazes.”

Fonte: Autoria própria.

Prosseguindo com a GAD, respondendo a oitava pergunta, notamos que houve algumas dificuldades para adaptar o texto à linguagem popular brasileira e, ainda, para manter a variante coloquial privilegiada no TB e na proposta de tradução mobilizada. Sob o ponto de vista lexical, percebemos que o grupo G1, ao traduzir o substantivo “caras” do Português Brasileiro para o Espanhol Mexicano, optou por usar o sinônimo “rostos”, o que está gramaticalmente correto. No entanto, ao adotar o discurso informal, seria coerente que o primeiro grupo escolhesse o termo “caras”, que é mais usual neste tipo de discurso nos contextos comunicativos brasileiros.

Em relação ao léxico, também, observamos que o grupo G2 apresentou dificuldades tradutórias, tendo em vista que este traduziu o termo “muchachos” como “rapazes”. A nosso ver, neste contexto situacional, o uso do substantivo “rapazes” seria mais coerente, se o público meta fosse constituído de falantes do Português de Portugal e não do Brasil, posto que este termo, tanto na sua forma masculina quanto na sua forma feminina, é bastante recorrente na linguagem popular portuguesa. Já no Brasil, a forma feminina sofreu alteação semântica, ao invés de significar moça passou a ser sinônimo de prostituta.⁶⁶ Sugerimos que, na linguagem popular brasileira, soaria mais comum o substantivo “gente”. Para Nord (1991, 1994), as traduções devem estar de acordo com o espaço cultural dos seus interlocutores, neste sentido, no que se refere à variante linguística mobilizada no encargo de tradução, as traduções não estão totalmente de acordo com a linguagem popular brasileira.

Tabela 25 - Pergunta nº9: Há adaptação da função sintática dos conectivos temporais junto ao PPS e o PPC, de acordo com a Língua Meta?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G1	Ya murió.	Já morreu.

⁶⁶ Há estudos que nos remetem sobre as diferenças lexicais entre o Português Brasileiro e o Português de Portugal, como, por exemplo, os de Wittmann e Pereira (1994) e o de Rodrigues (1981).

G2 Y que allí he vivido hasta hace poco. E que ali vivi até pouco tempo.

Fonte: Autoria própria.

Na pergunta nove da GAD, concluímos, a partir dos fragmentos acima, que os grupos, de modo geral, traduziram adequadamente os usos e valores do PPS e do PPC no par linguístico Espanhol-Português, quando tais tempos verbais estavam acompanhados por conectores temporais. Como podemos ver, nos fragmentos do grupo G1, tanto no TB quanto no TM, presume-se que o acontecimento já terminou. Ademais, em ambos os casos, o PPS vem acompanhado de um marcador temporal pré-hodierno, o que converge com os estudos de Castro (1996) e Matte Bon (2010a) que associam os usos dos marcadores pré-hodieros à forma simples e aos usos dos marcadores hodiernos à forma composta do Pretérito Perfeito do Espanhol. Com relação ao Português Brasileiro, Barbosa (2008) assevera que devemos usar o PPS para descrever ações passadas que se processam uma única vez, como, por exemplo, “morrer”.

Nos fragmentos do grupo G2, No TB, interpretamos que o falante (Juvencio) utiliza o PPC, considerando que a ação passada ainda é recente, isto é, faz pouco tempo que ele deixou de viver ali (em Alima), como nos remete o conector temporal “hace poco”, o que condiz com os pressupostos teóricos de Gutiérrez Araus (1997), visto que, no que se refere à temporalidade, a ação ainda faz parte de um plano atual. No que toca à situação comunicativa, julgamos que os fragmentos do TB e do TM apresentaram a mesma função. No entanto, como podemos observar no texto original se utilizou o PPC. Por outro lado, no texto traduzido se utilizou o PPS. Dessa forma, a função dos conectores temporais junto ao PPS e ao PPC foi mantida, já que os usos e valores desses tempos verbais não possuem equivalências perfeitas entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa. Segundo Barbosa (2003, 2008), no Português Brasileiro, as ações que se prolongam até o momento de fala podem ser expressas tanto pelo PPC quanto pelo PPS + adjuntos. Vale salientar, também, que, na Língua Espanhola, estudos linguísticos, como o de Oliveira (2010) apontam que é possível encontrar o PPS em contextos hodiernos, como é o caso da Língua Portuguesa.

Tabela 26 - Pergunta nº 10: Os marcadores aspectuais junto ao PPS e ao PPC evidenciam se as ações foram concluídas ou ainda perduram, transparecendo os valores aspectuais de duratividade, dinamicidade e telicidade?

	TEXTO BASE	TEXTO META
G2	“- Siempre tuvo la suerte...”	“Sempre teve a sorte...”

G5 “-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima.” “Pergunte se ele já chegou a viver em Alima.”

Fonte: Autoria própria.

Quanto à décima pergunta da GAD, como podemos perceber nos fragmentos do grupo G2, o PPS, junto ao advérbio de tempo “sempre”, indica que a ação inicia no passado, mas é prolongada até o Momento de Fala, isto é, até hoje a pessoa tem sorte. Sobre o valor transmitido pelo conector temporal “siempre/sempre”, tanto no TB quanto no TM, interpretamos que a ação ainda perdura. No entanto, como podemos observar, ao contrário do TB, no TM, o marcador temporal é acompanhado pela forma simples do Pretérito Perfeito. Isto se deve ao fato de que na Língua Portuguesa, em alguns casos, o PPS, acompanhado de adjuntos, pode ter o mesmo uso que o PPC e o presente do indicativo, o que converge com a visão de Barbosa (2008) e diverge da visão de Dias (1933), Melo (1968) e Cunha (1970), ao limitar o uso do PPS para referir-se a uma ação passada acabada no passado. Em relação às noções aspectuais, baseando-nos em Travaglia (1994), Pontes (2009) e Castilho (1967), ponderamos que os marcadores aspectuais junto ao PPC (no Espanhol) e ao PPS (no Português) evidenciam que as ações têm valor de duratividade, pois o evento é prolongado, o sujeito ainda continua tendo sorte no momento da enunciação. Vale ressaltar, que, como Mota (1998) e Barbosa (2003), também, identificamos que, no Português Brasileiro, há o uso predominante do PPS frente ao PPC.

No que concerne à décima pergunta da GAD, notamos que, no fragmento do TB do grupo G5, o PPC vem acompanhado de um marcador temporal hodierno “alguna vez”, o que está de acordo com os usos do PPC pontuados no estudo de Concha Moreno e Eres Fernández (2007). Sobre o valor aspectual nesse fragmento, baseando-nos em Pontes (2012), consideramos que o PPC expressa uma ação recente e acabada. Já no fragmento do TM, como podemos observar, o quinto grupo utiliza um complexo verbal “verbo auxiliar flexionado + a + verbo principal no infinitivo” junto ao marcador temporal “já”, junção essa que exprime uma amplitude temporal passada, ancorada no marcador temporal. Deste modo, interpretamos que há uma noção de perfectividade e semelfactividade, pois a ação é indagada como se fosse acabada, única e completa.

À guisa de conclusão, finalizamos a GAD da primeira produção, pela qual nos norteamos para a análise da primeira tradução, por meio do quadro abaixo, em que mapeamos as dificuldades identificadas.

Quadro 18 – Dificuldades mapeadas a partir da análise pré-tradutória e da GAD.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	GRADE DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA 1º TRADUÇÃO
Capacidades de ação (contexto)	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos respeitaram parcialmente o encargo de tradução didático. Visto que os textos estão escritos no Português Brasileiro, mas apresentam alguns trechos que podem causar estranhamento nos seus receptores. Sendo assim, constatamos dificuldades na adaptação do TB aos seus receptores-meta; - Quanto às características do gênero mobilizado, os grupos mantiveram-nas ao traduzir, mostrando domínio no que concerne ao gênero conto moderno.
Capacidades discursivas (infraestrutura textual)	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos, de modo geral, respeitaram a estrutura convencional do conto;
Capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e enunciativos/variação linguística)	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos apresentam dificuldades no tocante às normas gramaticais e à variedade linguística do Português; - Há dificuldades ao traduzir os usos do Pretérito Perfeito Simples e Composto para a Língua Meta; - Apesar das dificuldades quanto à tradução do PPS e do PPC, A maioria dos grupos conseguiu traduzir os usos e valores desses tempos verbais no par linguístico Espanhol-Português. Ademais, conseguiram, de modo geral, adequá-los à variedade brasileira; - Em sua maioria, os grupos participantes conseguiram interpretar as intenções impressas pelos locutores, a través da Modalidade. No entanto, alguns apresentaram dificuldades na hora de adaptar as expressões modalizadoras para a Língua Meta; - Houve falhas ao adaptar o texto à linguagem popular brasileira e, ainda, para configurar a variante coloquial, explorada no TB, na proposta de tradução mobilizada; - Os grupos traduziram adequadamente os usos e valores do PPS e do PPC no par linguístico Espanhol-Português, quando tais tempos verbais eram acompanhados de conectores temporais; - Os grupos foram coerentes ao traduzirem os valores aspectuais do TB para o TM, deixando transparecer se as ações foram concluídas ou, ainda, perduram no momento de fala.

Fonte: Autoria Própria.

5.2.1 Módulos

Nas seções de análise anteriores, identificamos as dificuldades encontradas pelos grupos participantes no que se refere às capacidades de ação, às capacidades discursivas e às capacidades linguístico-discursivas, as quais englobam as noções de gênero e dos usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto do Português Brasileiro e do Espanhol

Mexicano. A partir disto, nesta subseção, esclareceremos a proposição dos módulos que configuraram a nossa SD.

Baseando-nos em Barros (2012) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos a quantidade de módulos realizados na nossa SD, considerando as necessidades dos alunos, as quais foram diagnosticadas por meio da produção inicial, e, também, no decorrer do desenvolvimento dos módulos. Então, elaboramos dez módulos⁶⁷, nos quais três foram realizados antes da primeira tradução (módulos de reconhecimento, conforme COSTA HÜRBES e SIMIONE (2014)), já os outros sete foram realizados no intervalo da 1ª e da 2ª tradução. Salientamos que em cada módulo buscamos integrar as três capacidades de linguagem, porém, tendo em vista o foco desse estudo, a variação do Pretérito Perfeito no Espanhol, grande parte dos módulos contemplaram as capacidades linguístico-discursivas. A seguir, pontuamos os objetivos de cada módulo proposto:

Quadro 19 – Objetivos dos módulos da SD e as capacidades de linguagem envolvidas

MÓDULOS	OBJETIVOS PROPOSTOS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
M1	- Apresentar as principais características do gênero conto, por meio dos da apresentação de dois contos, um de Jorge Luis Borges e o outro de Julio Cortázar, e questionamentos em torno desse gênero literário.	Capacidades de ação e discursivas
M2	- Reconhecer as formas do PPS e do PPC e os marcadores temporais que os acompanham.	Capacidades discursivas e linguístico-discursivas.
M3	- Analisar os elementos intratextuais e extratextuais do conto “¡Diles que no me maten!”, o qual terá um fragmento traduzido pelos grupos participantes da pesquisa.	Capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.
M4	- Reconhecer e refletir acerca das características e elementos composicionais do gênero conto moderno, a partir da narrativa “¡Diles que no me maten!”.	Capacidades de ação e discursivas.
M5	- Falar e opinar sobre a história contada em “¡Diles que no me maten!”. Ademais, usar o passado para narrar os seus acontecimentos.	Capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.
M6	- Relacionar elementos de um curta-metragem do conto (https://www.youtube.com/watch?v=08g0qnhTpE8) com os sentimentos do personagem principal; - Induzir ao uso do PPS e do PPC, contemplado pela norma padrão da Língua Espanhola; - Traduzir a forma e uso do PPS e do PPC para o	Capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

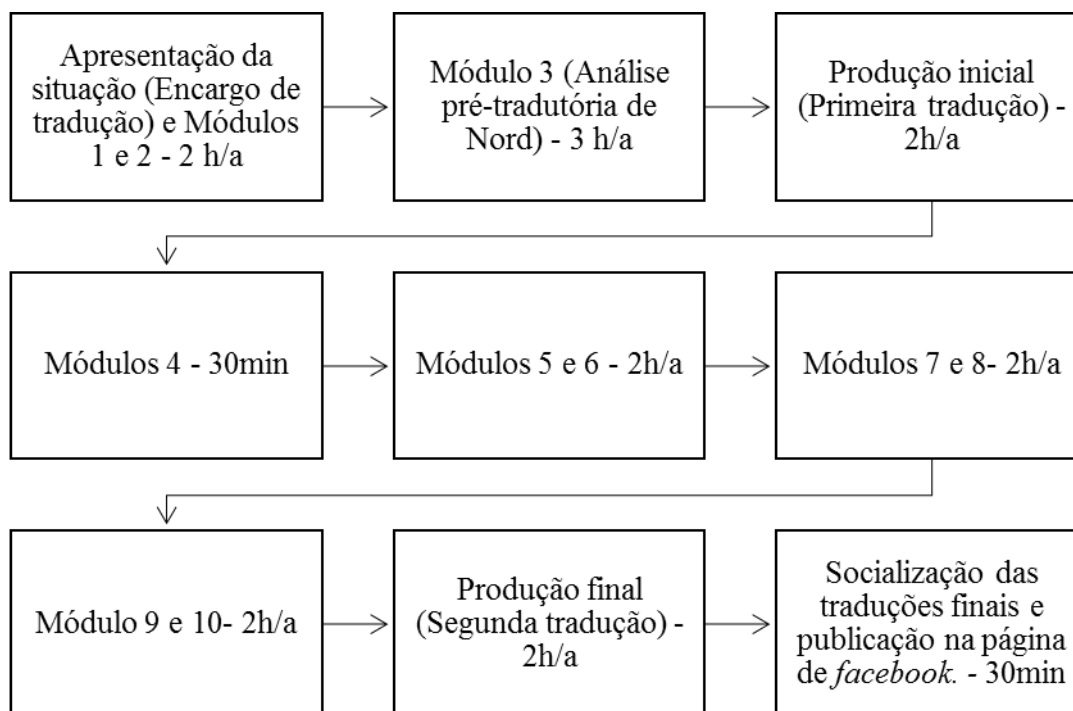
⁶⁷ Os módulos encontram-se no Anexo da presente dissertação.

	Português Brasileiro.	
M7	- Indagar sobre a diversidade linguística no tocante aos usos e valores do PPS e do PPC da Língua Espanhola.	Capacidades linguístico-discursivas.
M8	- Investigar os usos e valores do Pretérito Perfeito Composto; - Identificar a preferência dos brasileiros pelo PPS frente ao PPC; - Traduzir os usos e valores do PPC à variedade do Português Brasileiro.	Capacidades linguístico-discursivas.
M9	- Relacionar os usos do PPS e do PPC no conto ao seu lugar de origem e à nacionalidade do autor.	Capacidades discursivas e linguístico-discursivas.
M10	- Traduzir os usos e valores do PPS e do PPC, tendo em conta se o contexto comunicativo é formal ou informal e, ainda, o país receptor da tradução.	Capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Fonte: Autoria própria.

Os três módulos iniciais já foram abordados na seção 5.1. Esses foram efetuados antes da primeira produção, o primeiro e o segundo com o intuito de ativar os conhecimentos dos participantes acerca do gênero conto e as suas características e reconhecer a estrutura do Pretérito Perfeito do Espanhol (COSTA HÜRBES e SIMIONE (2014)), já o terceiro para identificar as dificuldades tradutórias, no que tange aos fatores intratextuais e os extratextuais, a partir da Análise pré-tradutória de Nord (2012). Tais dificuldades foram confirmadas na Grade de Avaliação Diagnóstica da primeira tradução. No quarto módulo, reforçamos a composicionalidade do gênero conto. No quinto, induzimos os grupos a usarem o pretérito perfeito (simples o/e composto) a partir dos seus conhecimentos prévios destes tempos verbais. Do sexto ao décimo módulo, de forma integrada, abordamos o fenômeno de variação linguística nos usos do PPS e do PPC em Espanhol, com o propósito de conscientizar os participantes acerca dos diferentes usos e valores desses tempos verbais e de suas implicações nas variedades da Língua Espanhola, além de fazer ponderações sobre o PPS e o PPC no Português Brasileiro, ao traduzi-los para a sua Língua Materna. Posto isto, ilustramos a seguir o desenho da versão final da nossa SD:

Figura 2 - Versão final da Sequência Didática.



Fonte: Autoria própria.

Considerando os objetivos de cada módulo e o desenho final da SD, passamos, agora, à análise das respostas obtidas em cada módulo⁶⁸ proposto, com exceção dos três primeiros módulos, pois já foram discutidos na primeira seção da análise. Corroborando Barros (2012), julgamos que os módulos são cruciais para o desenho da SD, posto que, por meio deles, realizamos atividades com distintos objetivos e graus de dificuldades variados, as quais podem ajudar a melhorar a produção final dos aprendizes. Desta forma, buscamos explorar, nos módulos, tanto questões linguísticas quanto extralinguísticas, tendo em conta que este estudo foca nas diferenças dos usos e valores do PPS e do PPC e a variação linguística no que se refere à esses tempos verbais.

Sobre o módulo 4, este é composto por apenas uma questão, a qual trata das partes pelas quais o gênero conto normalmente está composto, a saber: a) apresentação ou situação inicial; b) conflito ou complicação; c) clímax; d) desfecho, conforme Soares (2004). Logo, baseando-se no conto “¡Diles que no me maten!” e dos vídeos exibidos no início da SD, um sobre a estrutura do conto e o outro sobre a narrativa do conto supracitado. Vejamos as transcrições das respostas no quadro a seguir:

⁶⁸ Todos os módulos propostos estão no apêndice dessa dissertação, em ordem de execução.

Quadro 20– Respostas do módulo 4 (apresentação)

Apresentação	G1	“Juvencio y su hijo, los hombres que lo persiguen y la familia Terreros... Además, en el recuerdo se habla de Alima.”
	G2	“La historia comieza con unos soldados que persiguen a un hombre, Juvencio Nava, quien había matado a Don Lupe.”
	G3	“...Juvencio mata su compadre Guadalupe por el niegar su pasto a los ‘gados’ de Juvencio.”
	G4	“Juvencio corriendo como se alguien estuviera atrás de matarlo por algo que aconteció en el pasado.”
	G5	“Situa el lector de los hechos pasados y sus causas en presente.”

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar no quadro 20, as respostas dos grupos, de modo geral, são parecidas. A nosso ver, a resposta mais adequada, no que toca à apresentação, foi a do grupo G2, pois retrata o que está acontecendo no presente, ou seja, apresenta a situação inicial. Os grupos G1, G4 e G5, também responderam coerentemente, pois relataram o que estava acontecendo no presente (os soldados perseguindo a Juvencio a mando do filho de Don Lupe), no entanto, os mesmos também colocaram como apresentação, o que julgamos ser o conflito da história, isto é, os fatos que aconteceram no passado que desencadearam a perseguição a Juvencio (o assassinato de Don Lupe). Já o grupo G3 comete um equívoco, ao julgar o assassinato de Guadalupe Terreros e as suas causas como a situação inicial do conto “¡Diles que no me maten!”. Baseando-nos em Soares (2004), consideramos que a apresentação do conto tem a função de introduzir o início da narrativa, já a complicação é a parte responsável por desenvolver a problemática da história, ou seja, o fio condutor que desencadeará as ações dentro da história.

Quadro 21 – Respostas do módulo 4 (conflito)

Conflito	G1	“Los hombres que persiguen Juvencio lo encuentran...”
	G2	“...el hijo de Don Lupe tomó venganza, mandó a busca Juvencio y ordenó que lo fuzilaran.”
	G3	“El coronel, hijo de Don Lupe, ordena que sus soldados persiguisen Juvencio...”
	G4	“35 años atrás Juvencio mató a su compadre Guadalupe Terreros, porque este le negó pasto para sus animales.”
	G5	“Se da en el momento que los hombres del genero selo lleva cativo.”

Fonte: Autoria própria.

A partir do quadro 21, percebemos que apenas o grupo G4 responde adequadamente sobre o conflito, isto é, as causas que desencadearam as ações da narrativa “¡Diles que no me maten!”. Ao analisarmos o conto, verificamos que o motivo que levou a

perseguição e execução de Juvencio, foi o fato de ele ter, no passado, assassinado o seu compadre Dom Lupe, como foi posto pelo quarto grupo. Quanto às respostas dos grupos G1, G2, G3 e G5, notamos que eles, ao invés de mencionarem a razão pela qual coronel, filho do Don Lupe, quer tanto se vingar de Juvencio, apontam as ações acarretadas, a partir deste sentimento de vingança.

Quadro 22 – Respostas do módulo 4 (clímax)

Clímax	G1	“El coronel se identifica como hijo del hombre que Juvencio mató, Guadalupe Terreros, y ordena a los hombres que lleven Juvencio para la muerte...”
	G2	“Por venganza Juvencio mató a Don Lupe.”
	G3	“El coronel mismo no conociendo a Juvencio ordena que lo mate y el atado a un horcón suplica para que no lo mate.”
	G4	“La captura de Juvencio por el hijo de Guadalupe Terreros.”
	G5	“cuándo el se encuentra frente a frente con el general y se depara con la muerte, tras la orden del coronel de que lo maten.”

Fonte: Autoria própria.

Em relação ao clímax, julgamos que, com exceção do grupo G2, todos os grupos foram coerentes. Como podemos observar, eles atestaram que o clímax do conto analisado é a parte, na qual tudo pode acontecer, isto é, o momento mais tenso da história (SOARES, 2004). Sendo assim, os grupos G1, G3, G4 e G5 classificaram como clímax a parte da história onde Juvencio foi capturado e levado para o coronel, o qual sentencia a sua morte. Já o grupo G2, na nossa concepção, equivoca-se no que se refere ao clímax, pois julga que esse compreende a parte do conto onde Juvencio (quem estava fugindo do coronel) matou a Don Lupe (pai do coronel), o que se configura como a complicação da história.

Acerca do desfecho, o momento, no qual é revelado o final da narrativa e solucionado o conflito, observamos que, de modo geral, todos os grupos o associam à morte de Juvencio. Desse modo, consideramos que eles foram coerentes, pois a história do conto “¡Diles que no me maten!” gira em torno da temática morte e vingança, visto que o coronel só sossega quando consegue vingar a morte de seu pai, Guadalupe Terreros. Nesse contexto, o filho de Don Lupe acredita que matar Juvencio é a solução de todo o problema.

Quadro 23 – Respostas do módulo 4 (desfecho)

Desfecho	G1	“El hijo del Juvencio lo lleva a su propio velorio en un burro.”
	G2	“Fusilaran Juvencio Nava.”
	G3	“La muerte como venganza.”
	G4	“La muerte de Juvencio...”

	G5	El hijo de Guadalupe Terreros “lo lleva, ya muerto a Palo Venado para tratar de su velorio.”
--	-----------	--

Fonte: Autoria própria.

Quanto ao módulo 5, este configura-se com quatro perguntas. A primeira questiona o que aconteceu com Don Lupe e a sua família. A segunda pede que os grupos participantes se coloquem no lugar do protagonista do conto e indaga o que os mesmos fariam se estivessem em seu lugar. A terceira questiona quais as mudanças que haveria na história do conto “¡Diles que no me maten!”, se a essa fosse contada por Guadalupe Terreros. Por sua vez, a quarta indaga em qual espaço sucedem os acontecimentos narrados.

Em relação à primeira pergunta, observamos que todos os grupos, exceto o quinto, utiliza o PPS para relatarm o que aconteceu com Don Lupe e a sua família, como podemos verificar nas transcrições abaixo:

- G1: “Don Lupe fue muerto por Juvencio Navas y de su familia, la viuda *murió* después...”
- G2: “El (Don Lupe) fue asesinado, su mujer *murió* de pena y los muchachitos se los *levaron* lejos hasta familiares.”
- G4: “Cuando Don Lupe *murió*, su esposa muere también...”

No fragmento extraído do grupo G1, notamos que o PPS é utilizado para referir-se a uma ação passada acabada no passado. Ademais, esse tempo verbal é usado para organizar os fatos dentro da história, isto é, primeiro Don Lupe foi assassinado por Juvencio Navas e depois a sua esposa faleceu. Uso este convergente com o estudo de Concha Moreno e Eres Fernández (2007), que afirmam que o PPS pode ser utilizado para organizar acontecimentos nas narrativas. Apesar de o primeiro grupo ser coerente quanto ao uso do PPS, identificamos que o grupo se equivoca com relação à sua forma, já que ele conjuga o verbo *morir* como regular, desconsiderando que esse verbo, no Pretérito Perfeito Simples do indicativo no Espanhol, é irregular, apresentando mudança de vogal no radical (o>u), na terceira pessoa do singular e do plural.

Na resposta do grupo G2, percebemos que o PPS, também, é empregado para organizar as ações dentro da narrativa, o assassinato de Don Lupe, a morte da sua esposa e a mudança dos filhos do casal para outro lugar. Sobre a forma do PPS, o segundo grupo, ao contrário do primeiro, respeitou a irregularidade inerente ao verbo *morir*, porém, tiveram

interferência da sua Língua Materna (o Português) ao utilizar o verbo “levar” no lugar de “llevar”. Já no fragmento extraído do grupo G4, verificamos que o verbo *morir* é utilizado com dois tempos verbais diferentes, isto é, o verbo *morir* é conjugado no PPS, no primeiro momento, para expressar que a ação não faz parte do presente; e, posteriormente, é conjugado no presente do indicativo para ordenar as ações em seu transcurso. Neste sentido, julgamos que, gramaticalmente, o G4 está parcialmente correto, pois, conforme Castro (1996), utilizamos o PPS para ordenar as ações, quando há várias, ou, ainda, para interrompê-las no seu transcurso.

Sobre a segunda pergunta do módulo 5, os grupos, de modo geral, mostraram que não estão de acordo com a atitude de Juvencio e/ou Guadalupe Terreros. Assim, mostraram que teriam outro discernimento no que se refere às atitudes de Juvencio, tendo um papel de leitor ativo na história, já que esses expuseram o seu ponto de vista e se colocaram no lugar do protagonista da história (Juvencio). Vejamos:

- G5: “No tendría matado Don Lupe y intentaría conseguir yerba para mí ganado de otra manera.”

Ainda sobre o quinto módulo, respondendo à terceira pergunta, com exceção do grupo G2, todos os grupos acreditam que haveria mudanças na história. Sendo assim, eles apontam que mudariam o foco da história, pois dariam mais ênfase à vida de Don Lupe. Ademais, o protagonista da história não seria Juvencio, pois esse, possivelmente, seria visto como o vilão e não como a vítima; e, talvez, o conteúdo e o tema do conto seria outro, pois a morte e a vingança poderiam ser evitadas. Por fim, na quarta pergunta, os grupos expuseram respostas distintas para retratar o espaço onde acontecem os fatos. Vejamos:

- G1: “En la región del Terrenito donde vive Juvencio.”
- G2: “En el campo.”
- G3: “...en el campo... o puede ser una pequeña ciudad...”
- G4: “Ocurren en presente las hablas de Juvencio. En el cuento, los hechos están en el pasado.”
- G5: “En el portero de Don Lupe y en la estación de policía.”

Como podemos perceber acima, os grupos atribuem, como espaço do conto “¡Diles que no me maten!”, lugares que foram palco para os acontecimentos narrados na história. Alguns grupos apontaram como espaço a região onde Juvencio se escondia enquanto estava sendo perseguido pelos soldados do coronel, já outros indicaram o lugar, no qual ocorreu o assassinato de Don Lupe. Após a análise do conto, identificamos que o espaço do conto supracitado compreende a região onde ocorre a perseguição e o fuzilamento de Juvencio.

Quanto à cidade de Alima e à propriedade de Guadalupe Terreros, não as classificamos como o espaço do conto, visto que essas são mencionadas apenas como relato, isto é, com o propósito de descrever o que aconteceu no passado que motivou a fuga de Juvencio e o sentimento de vingança do coronel. Ainda, sobre o espaço, no qual sucede a história de “¡Diles que no me maten!”, chamou-nos a atenção a resposta do grupo G4, pois, ao contrário do que vínhamos observando até o presente momento, há dificuldades no que diz respeito aos elementos composicionais do conto, neste caso específico o espaço, quando eles têm que ser analisados isoladamente.

O módulo 6 está composto por três perguntas. A primeira envolve a relação entre elementos midiáticos (especificamente as cores exibidas em um curta-metragem) e os sentimentos causados no leitor. Ademais, questiona se tais elementos têm relação com os sentimentos expressados por Juvencio, no decorrer da narrativa. A segunda consta de duas partes, sendo elas: a) pergunta o que a pessoa fez com 1 milhão de reais este ano, partindo do pressuposto de que ela ganhou um prêmio neste valor; b) questiona o que a pessoa sentiu no momento em que ganhou o prêmio. Já a terceira pede para traduzir as respostas da questão anterior, imaginando que seja para um programa de TV brasileiro.

Passando às respostas dos grupos participantes para o módulo 6, no que tange à primeira pergunta, verificamos que houve convergência, pois os grupos associaram as cenas em preto e branco a sentimentos negativos, como, por exemplo, a tristeza e a melancolia. Para além disso, relacionaram tais sentimentos, expressados pelas cores acima, aos pesares de Juvencio, personagem principal do conto analisado. Vejamos:

- G3: “Los colores oscuros nos trae la idea de tristeza (...) Hay total relación con lo que siente el personaje. Una persona triste, amargurada y agotada con el día a día de la vida.”

Sobre a segunda pergunta, na letra a, observamos que a pesar de induzirmos os participantes a utilizarem o PPC do Espanhol, por meio da formulação da pergunta (uso do PPC) e da ênfase no marcador temporal (*este año*), houve uma esquiva, por parte dos grupos participantes, na utilização desse esse tempo verbal, a saber:

- G1: “Yo compré muchos chocolates y hice muchas viajes por los países hispanohablantes.”
- G2: “Haríamos donaciones a algunos institutos que tratan de personas y animales/ Ayudaríamos nuestras familias...”
- G5: “Investir en el mercado inmobiliario.”

Como podemos constatar, o grupo G1, ao referir-se a um passado que ainda faz parte do presente, utiliza o PPS e não o PPC, como nos remete a norma padrão da Língua Espanhola, conforme nos apontam os estudos de Matte Bon (2010b) e Gutiérrez Araus (1997). O grupo G1 não comete um equívoco por utilizar o PPS com valor de PPC, tendo em vista que já existem estudos, entre os quais destacamos os de Oliveira (2007, 2010) e o de Penny (2004), que mostram esta alternância nos usos do Pretérito Perfeito Simples e Composto em algumas variedades da Língua Espanhola. Considerando que, nesta SD, utilizamos um conto pertencente à variedade Mexicana, vale ressaltar que, conforme Paixão (2011), a forma composta do Pretérito Perfeito tem o valor experiencial ou resultativo, isto é, tem relevância no presente, no entanto, isto não quer dizer que não haja casos do PPS com este valor, visto que encontramos alguns casos em nosso *corpus* - *Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo* (RULFO, 1953, p. 14). Salientamos que, apesar de trabalhar com a tradução de apenas um conto mexicano, a tradução da variação linguística foi explorada como estratégia para o ensino do PPS e do PPC, durante todo o processo tradutório e em vários módulos. Quanto às respostas dos grupos G2 e G5, consideramos como incoerentes, pois a pergunta indaga o que a pessoa ‘fez’ este ano com o dinheiro e não o que ela ‘faria’, logo, do ponto de vista gramatical, não cabe o uso do condicional simples e do infinitivo.

Na segunda pergunta, na letra b, observamos que os participantes, de modo geral, eximem-se de usar algum tempo verbal, já que, quando respondem o que sentiram no momento em que ganharam o prêmio, só mencionam, de modo direto, os sentimentos, como por exemplo: *mucha alegría* (G2), *mucha suerte* (G4) etc.

Quanto à terceira pergunta do módulo 6, verificamos que os grupos ao traduzirem as frases do Espanhol para o Português Brasileiro (variedade delimitada na pergunta), não atentaram para os elementos da análise tradutória, presentes no quadro de Nord (2012). De modo geral, os participantes fizeram uma tradução literal, dando a entender que a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola possuem equivalências perfeitas, assim, desconsideraram os fatores linguísticos e extralinguísticos. Baseando-nos em Bortoni-Ricardo (2006) e Weinreich, Labov e Herzog (2012), defendemos que ao estudar uma língua devemos considerar os aspectos sociais, pois a língua é propriedade da sociedade e não de apenas um indivíduo. Então, ao traduzir, devemos considerar o contexto social, tendo em vista os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos inerentes à interação verbal. Ademais, como Nord (2010) e Reiss e Vermeer (1996), concebemos o ato tradutório como um processo linguístico e cultural, logo, ao traduzir, devemos atentar-nos aos propósitos comunicativos da tradução. Vejamos a tradução do G1:

- G1:
 - Resposta em Espanhol (a): “Yo compré muchos chocolate y hice muchas viajes hispanohablantes.”
 - Tradução para o Português Brasileiro: “Eu comprei muito chocolate e fiz muitas viagens pelos países que se fala Espanhol.”

Nota-se, a partir do fragmento extraído do módulo 6, respondido pelo primeiro grupo, que há uma crença na correspondência um a um no par linguístico Espanhol-Português. Como podemos observar, o grupo refere-se à palavra ‘viagem’ no Espanhol como um substantivo feminino, devido ao gênero ao qual esta pertence na sua Língua Materna (Português), o que é inadequado, visto que este é classificado no Espanhol como uma palavra heterogénica, ou seja, no Português é denominada como feminina, enquanto que no Espanhol é denominada como masculina.

Por sua vez, o módulo 7 está composto por quatro perguntas. A primeira pede que os alunos inventem um novo desfecho para o conto “¡Diles que no me maten!”. A segunda expõe um fragmento do conto supracitado, no qual o autor utiliza o PPS com valor de PPC (ex: *Eso duró toda la vida*) e questiona os aprendizes sobre o porquê de tal emprego pelo autor mexicano Juan Rulfo. A terceira pergunta indaga sobre as possíveis mudanças que ocorreriam no emprego do PPS e do PPC se o autor de “¡Diles que no me maten!” fosse

espanhol ao invés de mexicano. Por sua vez, a quarta pergunta torna evidente que o Espanhol é uma língua pluricêntrica, e, em seguida, indaga se, independentemente da nacionalidade de Juan Rulfo, ele utilizaria o PPS com os mesmos usos e valores, pedindo que os aprendizes justifiquem essa assertiva.

Sobre a primeira pergunta, ao elaborá-la, tivemos a intenção de que os grupos criassem um novo final para o conto “¡Diles que no me maten!”. Desse modo, eles, possivelmente, utilizariam o Pretérito Perfeito, visto que a história relata acontecimentos. No entanto, notamos que o nosso objetivo não foi captado pelos cinco grupos, pois esses, ao invés de inventar um novo desfecho para o conto, apenas relataram o que modificariam, utilizando, na maioria dos casos, o condicional simples do Espanhol. Vejamos:

- G5: “...el coronel perdonaría a Juvencio y lo soltara, pero él se volvería loco con el conorel, o traccionaría y lo mataria...”

No que diz respeito à segunda pergunta, averiguamos, por meio das respostas, que alguns grupos evoluíram no que tange ao conhecimento sobre a diversidade linguística no uso do PPS e do PPC do Espanhol. Por outro lado, alguns ainda apresentam uma visão equivocada. Ancorando-nos em Bortoni-Ricardo (2006) e em Pontes (2014), concebemos que a interface tradução e variação pode contribuir para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, já que, ao traduzir textos (orais, escritos ou visuais), confrontamos duas línguas, processo este, no qual é crucial a descrição social de fenômenos linguísticos. Deste modo, a Sociolinguística faz-se importante no ensino de língua estrangeira, visto que ela estuda a língua dentro de um contexto social. Ademais, corroborando Coan e Freitag (2010), consideramos que a Sociolinguística mostra a necessidade da abordagem da heterogeneidade linguística na escola, pois a língua é dinâmica e apresenta diferentes usos, a depender de cada contexto pragmático-discursivo. Vejamos alguns exemplos dos usos do PPS e do PPC nas traduções analisadas:

- G2: “Porque las acciones ocurridas en el fragmento no hacen parte del presente, fueron toda la vida pero no más.”
- G3: “Los verbos destacados están en PPS, más deverían estar en el PPC pois los verbos hacen ligación con el presente. El autor utiliza en PPS por que es un mexicano y alla tienen la costumbre de utilizar el PPS.”

- G5: “Porque el autor es mexicano y los mexicanos suelen así como la mayoría de los hispanohablantes de latino-américa, elegi el pretérito perfecto simples (indefinido).”

A partir dos fragmentos acima, notamos que o grupo G2 comete um equívoco, visto que esse atribuí o fato de Juan Rulfo utilizar o PPS, nos techos “Eso duró toda la vida” e “Fue toda la vida”, extraídos do conto “¡Diles que no me maten!”, aos usos e valores gramaticais desse tempo verbal, que diz que o PPS do Espanhol é utilizado para expressar ações passadas que não fazem parte do presente (CASTRO 1996, CARTAGENA 1999, etc). Não obstante, ao utilizarmos o conectivo temporal “toda la vida”, subtende-se que a ação perdura até o presente, já que, ao afirmar essas proposições, o personagem Juvencio ainda estava vivo. Corroborando Santos (2009), consideramos que Juan Rulfo utiliza o PPS ao invés do PPC, pois no México há o uso predominante da forma simples frente à forma composta do Pretérito Perfeito. Apesar de estudos na área, como por exemplo o de Dias (2004), apontarem que o uso do PPC, na variedade mexicana, leva a pensar que as ações passadas perduram até o presente. Desta forma, como Harris (1982), ponderamos que há uma instabilidade quanto aos usos e valores do Pretérito Perfeito na variedade mexicana.

No que se refere à segunda pergunta do módulo 7, percebemos que, ao contrário do grupo G2, os grupos G3 e G5 já apresentam consciência a respeito da diversidade linguística do Pretérito Perfeito em Espanhol, uma vez que se infere,- pelas suas respectivas respostas, que esses sabem que apesar de a norma padrão apontar o uso do PPC para falar de ações passadas que fazem parte da zona temporal presente (GÓMEZ TORREGO, 2005), é possível, devido à diversidade linguística, que, em algumas variedades da Língua Espanhola os falantes utilizem o PPS com valor de PPC, o que converge com os estudos de Oliveira (2007, 2010).

Em relação à terceira pergunta, as respostas dos grupos confirmaram as nossas hipóteses, ou seja, que ainda existiam dúvidas a respeito da diversidade linguística do Pretérito Perfeito em Espanhol. A seguir, expomos algumas das respostas:

- G2: “Porque los mexicanos utilizan mas PPS.”
- G3: “Si, pues a causa de la regionalidad en España se usa el PPC.”
- G4: “Sí, porque los españoles hacen comúnmente diferencia entre estos tiempos. Ellos suelen con el PPC pues expresa acciones terminadas en una unidad de tiempo que tiene resultados continuativos en presente.”

A partir da resposta do grupo G2, interpretamos que esse entende que o uso do Pretérito Perfeito do Espanhol pode variar de acordo com a nacionalidade do falante. Ademais, partindo do pressuposto de que a terceira pergunta questiona se haveria mudanças na escolha entre o PPS e o PPC, se o autor Juan Rulfo fosse espanhol e não mexicano; julgamos que o segundo grupo considera que, na variedade mexicana ao contrário da espanhola, há o uso predominante da forma simples frente à composta. Baseando-nos em Santos (2009), conjecturamos que a visão de G2 está parcialmente correta, pois no estudo desta autora foi constatado que o PPS e o PPC apresentam usos distintos em Madri e na Cidade do México, o que converge com a ideia do G2, entretanto, com relação à frequência do PPS e do PPC, para Santos (2009), nessas duas regiões o PPS é dominante, o que diverge da resposta de G2.

Quanto à resposta do terceiro grupo, identificamos uma visão superficial a respeito da diversidade linguística do Pretérito Perfeito em Espanhol, posto que a sua argumentação nos conduz a pensar que no México não se usa o PPC. Corroborando Paixão (2011), consideramos que o PPC apresenta um uso mais restrito nas variedades dialetais do Espanhol, no entanto, isso não quer dizer que não há o uso dessa forma verbal em determinadas regiões. Conforme Aleza Izquierdo e Enguita Utrilla (2010), em contrapartida ao que nos afirmam muitos materiais didáticos (PONTES, 2009), o PPC está presente na América, embora o uso do PPS seja mais frequente.

Ainda, sobre a terceira pergunta do módulo 7, a resposta do grupo G4 nos pareceu a mais ampla. Visto que se subentende que há a consciência de que tanto o PPS quanto o PPC existem na variedade mexicana e na variedade espanhola, porém, na primeira, a oposição entre a forma simples e a forma composta do Pretérito Perfeito parece estar neutralizada. Conforme Paixão (2011), há uma grande divergência de uso do PPC entre diferentes línguas românicas e, também, entre variantes dialetais e sociais de uma mesma língua, como é o caso da Língua Espanhola. Para Penny (2004), a preferência por uma destas duas formas pode funcionar como uma espécie de marcador regional das variedades da Língua Espanhola e foi objeto de atenção antes mesmo da aparição da Sociolinguística variacionista.

Ademais, observamos que o quarto grupo, ao analisar o PPC do Espanhol, considera fatores temporais e aspectuais, ao afirmar que esta forma verbal expressa ações passadas acabadas, mas com resultados prolongados até presente. Concordamos com Pontes (2012), ao afirmar, que tanto o PPS quanto o PPC em Espanhol podem apresentar

recenticidade aspectual, desta forma, ao analisar o Pretérito Perfeito nem sempre podemos restringir-nos apenas a fatores de ordem temporal.

Na quarta pergunta, constatamos que as respostas dos grupos foram unânimes, todos eles acreditam que os valores do PPS podem variar de país para país, apesar de eles falarem a mesma língua, neste caso específico a Língua Espanhola. A maioria dos grupos atribue esta mudança a fatores geográficos, no entanto, também são mencionados fatores como a história, a cultura e os costumes. Vejamos:

- G1: “No. La historia, cultura y costumbres de esos más de 20 países son mucho diversificadas. Y en eso se incluyen las características de variación lingüística tanto en la escrita cuanto en la habla.”
- G3: “Creemos que no, pues a lengua española é solamente una, más cada región tiene sus particularidades, entonces los autores reneralmente utilizan el PPS de acordó con sus valores de sur regiones.”
- G4: “No, porque los valores cambian del acuerdo con la región del uso, mismo siendo el español.”

Por sua vez, o módulo 8 está composto por duas perguntas. A primeira pede que, considerando o contexto comunicativo, os aprendizes justifiquem o uso do PPC em um fragmento extraído do conto “¡Diles que no me maten!” e, posteriormente, traduzam-no para o Português do Brasil. A segunda ilustra um quadro da gramática de Concha Moreno e Eres Fernández (2007), no qual há uma frase em Espanhol e a sua tradução em Português, em seguida, pede-se para que os alunos justifiquem o porquê de as autoras utilizarem o PPS no lugar do PPC, ao traduzirem a frase para o Português do Brasil.

Ao analisar as respostas da letra A da primeira pergunta do oitavo módulo, verificamos que ainda havia dificuldades em torno dos usos e valores do PPC, contemplados pela gramática. Tendo em vista que, ao pedir que os grupos justificassem o uso desta forma verbal em duas frases (1 - *Pregúntale que si há vivido alguna vez em Alima* / 2 - *Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco*), alguns apresentaram respostas (parcialmente) equivocadas. Vejamos:

- G1: “En la primera frase, el adverbio de tiempo (alguna vez) indica sobre una realización de una acción negativa o positiva. En la segunda frase, hay la presencia del

marcador temporal hay poco, y expresa una acción que terminó en una determinada unidad de tiempo.”

- G5: “Porque la situación pide un poco más de formalidad ya que ele está hablando con un ‘mayor’.”

Como podemos observar, o grupo G1 associa o uso do PPC, no contexto comunicativo insertado nas frases, aos advérbios de tempo *alguna vez* e *hace poco*, justificando que o primeiro marcador temporal expressa a realização de uma ação negativa ou positiva, já o segundo expressa uma ação que acabou em uma determinada unidade de tempo. Conforme Matte Bon (2010a), do ponto de vista gramatical, é comum que o PPC não venha acompanhado por marcadores temporais, mas caso contrário, essa forma verbal virá acompanhada de um marcador temporal hodierno. Nesse sentido, do ponto de vista gramatical, G1 não se equivoca ao associar o uso do PPC à presença dos marcadores temporais hodiernos. No entanto, o grupo comete um equívoco ao afirmar que *alguna vez* indica uma ação positiva ou negativa e, ainda, a sua resposta é superficial ao afirmar que *hace poco* expressa apenas uma ação acabada em uma determinada unidade de tempo.

Vale ressaltar, que apesar dos equívocos, chamou-nos atenção o fato de o grupo G1 levar em conta elementos modais (julgamento a respeito da polaridade positiva e/ou negativa). De acordo com Alcaine (2007), em algumas variedades hispânicas pertencentes à zona andina, os falantes usam o PPS para expressar uma experiência vivida (certeza) e o PPC para expressar um fato não presenciado (incerteza). Percebemos este valor modal epistêmico na proposição *-Pregúntale que si ha vivido alguna vez em Alima*, extraída do conto “¡Diles que no me maten!”, pois, apesar de o coronel pensar que o homem que seus empregados prenderam fosse o assassino do seu pai, ele não tinha certeza, então mandou perguntar se este já tinha vivido no local onde ocorreu o assassinato. Assim, atribuímos o uso do PPC, na primeira frase, a fatores modais (certeza ou probabilidade). Já, na segunda frase, atribuímos o uso do PPC a fatores aspectuais, isto é, Juan Rulfo utiliza a forma composta mais o marcador temporal *hace poco*, para expressar que a ação passada é recente.

No que se refere à letra B da primeira pergunta do módulo 8, observamos que, com exceção do segundo grupo, todos os grupos traduziram o PPC do Espanhol pelo PPS do Português Brasileiro. Expomos algumas das respostas, a seguir:

- G2: “Pregunta-lo se viveu alguma vez em Alima.”

“Sim. Diga ao coronel que sou de lá mesmo. E que vivo faz pouco tempo.”

- G4: “- Pergunta-lhe se já viveu em Alima.”

“Sim. Diz ao coronel que sou de lá mesmo. E que vivi lá até pouco tempo atrás.”

Ao examinarmos os fragmentos acima, averiguamos que o grupo G2 traduziu os trechos, mobilizados na questão, de forma parcialmente adequada. Como o foco dessa pesquisa é o Pretérito Perfeito, centramo-nos na tradução deste tempo verbal. A nosso ver, o G2 foi coerente ao traduzir *ha vivido alguna vez* por “viveu alguma vez”, pois, do ponto de vista temporal e aspectual, o PPC em Espanhol exprime uma ação passada acabada que se prolonga até o presente, ou, ainda que aconteceu em uma zona temporal recente à do momento de fala. Por outro lado, no Português, nem sempre, que as situações ou os seus efeitos perduram até o presente, devemos utilizar apenas o PPC, também, é possível expressar esse valor de passado iterativo ou durativo com o presente do indicativo ou com o PPS, de acordo com os estudos de Pontes (2012) e Barbosa (2003, 2008). Contudo, consideramos que G2 comete um desacerto ao traduzir *he vivido hasta hace poco* por “vivo faz pouco tempo”, já que, no trecho em Espanhol, deduz-se que a pessoa morou em um determinado lugar há pouco tempo atrás, porém não mora mais; Já no trecho em Português, subteende-se que a pessoa mora em um determinado lugar e que começou a viver lá faz pouco tempo, ou até mesmo, em uma interpretação mais literal, pode-se entender que a pessoa começou a viver há pouco tempo. Por sua vez, o grupo G4 fez uma tradução adequada, pois, ao optar pela tradução do PPC do Espanhol pelo PPS do Português acompanhado de adjuntos temporais, considerando o contexto comunicativo, manteve a função do Texto Base ao retextualizá-lo no Texto Meta. Assim, destacamos mais uma vez a importância de uma tradução contextualizada e funcional.

Quanto à segunda questão do oitavo módulo, a partir dela, constatamos que a maior parte dos grupos, também, apresenta visões distorcidas ou dificuldades no que toca aos usos e valores do Pretérito Perfeito no Português Brasileiro. Vejamos:

- G1: “Porque en portugués no estudiamos el PPC, así que no haría sentido poner el PPC en la traducción...”
- G3: “En el Brasil solamente se usa el PPS, no tenemos la costumbre de utilizar el PPC. Salvo en casos formales. ”
- G4: “En portugués podemos utilizar dos auxiliares el ‘haver’ y el ‘ter’, mientras que en español solo se utiliza el haber...”

Por meio dos fragmentos acima, notamos que há uma crença de que no Brasil não utilizamos a forma composta do Pretérito Perfeito, ou, então, que está se restringe a contextos formais. Estudos como os estudos de Mota (1998) e Barbosa (2003, 2008) apontam para um desuso do PPC no Português Brasileiro, no entanto, isso não quer dizer que não exista o uso do PPC por falantes brasileiros, ainda que com pouca frequência, ou, ainda, que não exista o ensino desse tempo verbal no Português, como é posto pelos grupos G1 e G3. Identificamos, também, que há um equívoco no que se refere à estrutura do PPC do Português, posto que, segundo o quarto grupo, o PPC na Língua Portuguesa pode ser formado tanto pelo verbo auxiliar “*haver*” quanto pelo verbo auxiliar “*ter*”. De acordo com Cunha e Cintra (2008), o PPC no Português é formado pelo verbo auxiliar *ter* (no presente do indicativo) e o particípio do verbo principal.

O módulo 9 está formado por duas perguntas. A primeira informa que, em alguns países da América Latina o PPS é usado com valor de PPC, e pede para que os grupos, a partir do conto “*¡Diles que no me maten!*”, comprovem a afirmação. A segunda solicita que os grupos, partindo do pressuposto de que o autor do conto é espanhol e não mexicano, justifiquem quais mudanças haveria no fragmento escolhido como resposta da questão anterior.

No tocante à primeira pergunta, esperávamos que os grupos transcrevessem um fragmento do conto, no qual o autor utilizasse o PPS para expressar uma ação passada prolongada até o presente. Entretanto, apenas os grupos G2, G3 e G4 tiveram êxito em suas respostas. Os grupos G1 e G5 transcreveram fragmentos com o uso do PPS, porém sem expressar valor de continuidade, como pedia a questão. A seguir:

- G1: “Lo echó encima del burro...Le metió la cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión...”
- G5: “Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto.”

Em relação à segunda pergunta do nono módulo, analisamos apenas as respostas dos grupos G2, G3 e G4, pois o resultado obtido, nessa questão, dependia da resposta dada na questão anterior. Os grupos mencionados afirmaram que, se o autor pertencesse à variedade espanhola, ele utilizaria o PPC e não o PPS. Essa assertiva é coerente, visto que o contexto

comunicativo expressa um passado continuativo com resultado no presente, e, na variedade espanhola, o PPC é usado com esse valor, conforme Gutiérrez Araus (1997)⁶⁹. Vejamos:

- G2: “Los cambios están relacionados con el uso del PPC en lugar del PPS, pues se trata de una acción pasada, pero que tiene relación con el presente.”
- G3: “El cambio del PPS por el PPC.”
- G4: “Cambia el verbo del indefinido para el pretérito compuesto con auxilio del marcador.”

Por sua vez, o módulo 10 está composto por três perguntas. A primeira pede apenas para que os estudantes observem três frases. A segunda apresenta três contextos comunicativos (situação formal/informal e variedade da Língua Espanhola privilegiada) e marcadores temporais e, em seguida, pede que os aprendizes reescrevam as frases da questão anterior, atentando-se para esses elementos. Por outra parte, a terceira questão expõe em um quadro alguns valores do Pretérito Perfeito e solicita que os alunos preencham os espaços em brancos com frases em Espanhol e a sua respectiva tradução para o Português Brasileiro. Para além disso, que, também, exemplifiquem tais valores, de acordo com a norma padrão dessas línguas.

A partir das respostas à segunda questão do módulo 10, verificamos que todos os grupos, ao tratar de contextos formais, optaram pelos usos e valores do PPS e do PPC contemplados pelas gramáticas prescritivas, isto é, usaram o PPS acompanhado de marcadores temporais pré-hodiernos e o PPC acompanhado de marcadores temporais hodiernos, como aponta o estudo de Castro (1996). Já, em contextos informais, priorizaram o uso da forma simples, independentemente, de o marcador temporal ser pré-hodierno ou hodierno. Baseando-nos em Oliveira (2007, 2010), julgamos as respostas adequadas, visto que o PPS é mais frequente em todo o contexto hispânico e é possível encontrar, em contexto hodierno, a forma simples do Pretérito Perfeito Simples no lugar da forma composta. Podemos comprovar essa afirmação, a partir do seguinte fragmento, extraído do conto ¡Diles que no me maten!: “Eso duró toda la vida. No fue un año ni dos, fue toda la vida.”

Sobre a última pergunta do módulo 10, percebemos que os grupos, ainda, cometem equívocos em relação aos valores do PPS e do PPC em Espanhol, considerando a

⁶⁹ Essa autora, também, menciona o uso do PPC com tal valor na variedade mexicana, no entanto, estudos, como o de Paixão (2011), apontam para uma instabilidade quanto aos usos e valores do PPC nesta variedade, a qual pode ser notada, no decorrer da leitura do conto mexicano ¡Diles que no me maten!

norma padrão. Entretanto, vale salientar que, apesar de nenhum grupo apresentar 100% de acerto na questão, no que se refere ao emprego do PPS e do PPC de acordo com os valores pontuados, também não houve nenhum grupo que apresentasse 100% de erro. Vejamos:

Tabela 27 - Resposta da terceira pergunta do módulo 10, feita pelo grupo G5

	Frase	Traducción
El hecho del que se trata incluye el presente del hablante.	“Este año he viajado a Madrid.”	“Este ano viajei a Madrid.”
Se refiere a un futuro que anticipamos.	“En tres minutos he acabado.”	“Em três minutos acabo.”
Presenta acontecimientos en un tiempo determinado.	“En esta semana hemos salido tarde todos los días.”	“Esta semana saímos tarde todos os días.”

Fonte: autoria própria.

Nota-se que quanto aos dois primeiros valores pontuados, o grupo G5 usou o PPC de modo adequado ao que nos remete a norma padrão do Espanhol, visto que, conforme Concha Moreno e Eres Fernández (2007), tais valores podem ser expressos por esta forma verbal. Contudo, o grupo cometeu um deslize ao usar o PPC para expressar acontecimentos em um tempo determinado, posto que, de acordo com Castro (1996), utilizamos o PPS para falar de quantidades de Tempo determinadas, como por exemplo, *Juan nació en 1995*. Quanto às traduções dessas formas verbais, chamou-nos atenção o fato de a maior parte das traduções manter a função da frase original, tanto nas do quinto grupo quanto nas dos demais. Como se pode notar, na primeira frase traduzida, o grupo usa o PPS junto a um adjunto adverbial de tempo que expressa atualidade, mantendo o valor de passado continuativo. Na segunda frase traduzida, faz uso do presente de indicativo acompanhado de um adjunto adverbial de tempo que expressa futuro próximo, preservando a ideia de futuro antecipado. Também, descartamos a análise da tradução da terceira frase, levando em conta que a frase original não está de acordo com o valor mobilizado.

Por fim, através da análise das respostas dos módulos, concluímos que os grupos tiveram dificuldades quanto aos usos e valores do PPS e do PPC do Espanhol e do Português, apresentando alguns impasses nas atividades de tradução desse par linguístico. Ademais, notamos que, no que se refere à diversidade linguística dessas formas verbais, a maior parte dos grupos detinha pouco conhecimento. Quanto ao complexo TAM, alguns deslizes foram cometidos devido à ausência de seu emprego no momento de escolha/análise do PPS ou/e PPC, visto que os grupos, de modo geral, praticamente só levaram em consideração as

categorias Tempo e Aspecto, deixando de lado os elementos modais, que, como foi discutido no capítulo 3, são de suma importância.

Na próxima seção, analisamos a tradução final dos grupos participantes e a comparamos com a primeira tradução.

5.3 Análise da 2ª produção: Contraste com a 1ª produção e o perfil dos participantes

Na seção anterior, analisamos os módulos da SD, os quais foram elaborados a partir do diagnóstico da primeira tradução, conduzindo-nos a pensar que as incoerências encontradas na primeira produção serão sanadas na produção final. Deste modo, nesta seção, detemo-nos na análise da segunda produção, partindo de uma análise contrastiva com a primeira produção dos grupos participantes, com o propósito de averiguar as mudanças existentes nas tomadas tradutórias no que tange à diversidade dos usos e valores do PPS e do PPC da Língua Espanhola e o conhecimento sobre o gênero conto, após a resolução dos módulos propostos na SD. Ademais, correlacionamos os resultados obtidos, através da análise das produções, com os dados obtidos por meio da Ficha de Sondagem (anterior a SD) e do Questionário Final (Posterior a SD). Para isto, iniciamos essa última etapa de nossa análise com um desenho diferente das seções anteriores, ao invés de analisar os grupos em conjunto, retomamos os fragmentos extraídos da primeira produção e os seus respectivos correspondentes na segunda tradução, partindo do primeiro grupo e seguindo com os demais grupos.

5.3.1 *Produções e Perfil de G1*

A respeito da produção final do grupo G1, observamos que este realizou algumas modificações com o propósito de adaptar o Texto Meta ao encargo de tradução mobilizado, visto que identificamos que os alunos fizeram algumas alterações em relação a alguns pontos avaliados, a partir das perguntas da nossa GAD. Por exemplo, quanto à quarta pergunta, no que diz respeito às normas gramaticais e à variedade linguística do Português Brasileiro, verificamos que, na segunda tradução, o G1 corrigiu alguns equívocos cometidos na versão anterior. Vejamos:

Tabela 28 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 4 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo... ”	“Deixou cair outra vez os braços e entrou nas primeiras casas do povo... ”	“Deixou cair outra vez os braços e entrou nas primeiras casas do povoado... ”

Fonte: Autoria própria.

Na primeira tradução, G1 optou por uma tradução mais literal, na qual traduziu o termo “pueblo” por “povo”, já que ambos termos isolados podem significar “pequena povoação”. Na segunda tradução, interpretamos que G1 considerou o contexto em que está inserida a palavra “pueblo” para a sua tradução, pois utilizou o termo “povoado”, o qual, tendo em vista a situação comunicativa, é mais usual na variedade do Português Brasileiro. Retomando Hurtado Albir (1988), julgamos que traduzir não é apenas um processo de transferência de palavras, pois a tradução reexpressa seu sentido por meio da confluência de elementos linguísticos e extralinguísticos, dentro de um contexto comunicativo. Logo, a partir da mudança tradutória tomada por G1, ponderamos que este, durante o processo da SD, tomou consciência de que ao traduzir é importante que não nos limitemos a palavras isoladas e descontextualizadas.

Sobre as tomadas tradutórias, verificamos que o primeiro grupo realizou outras modificações na segunda produção, tais como as traduções do uso do PPC do Espanhol Mexicano para o Português Brasileiro, como destacamos na tabela abaixo:

Tabela 29 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 5 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos”	“Eu não causei dano a ninguém, rapazes.”	“Gente, eu nunca fiz mal a ninguém.”

Fonte: Autoria própria.

O G1, ao traduzir o PPC, na primeira tradução, cometeu um equívoco no que se refere ao uso deste tempo verbal no Português Brasileiro. Considerando que, na norma padrão da Língua Espanhola, usa-se o PPC para expressar um evento que se prolonga até o presente e na Língua Portuguesa o PPS pode ter este valor quando acompanhado por adjuntos (MATTE BON 2010b, GUTIÉRREZ ARAUS 1997, BARBOSA 2003, etc). Já, na segunda tradução, como podemos observar, o G1 traduziu o PPC pelo PPS junto a um adjunto adverbial de tempo (nunca fiz), o que é coerente, de acordo com os estudos de Barbosa (2003, 2008).

Também, na tradução do Pretérito Perfeito Simples e Composto, identificamos que o G1 manteve os valores expressos por esses tempos verbais, os quais nos permitiram fazer pressuposições acerca da intenção do falante. Vejamos:

Tabela 30 – Contraste entre as respostas dadas pelo G1 à pergunta nº 7 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.”	“- O de Pablo de Venado, meu coronel. O que você nos mandou trazer.”	“- O de Pablo de Venado, meu coronel. O que o senhor nos mandou trazer.”

Fonte: Autoria própria.

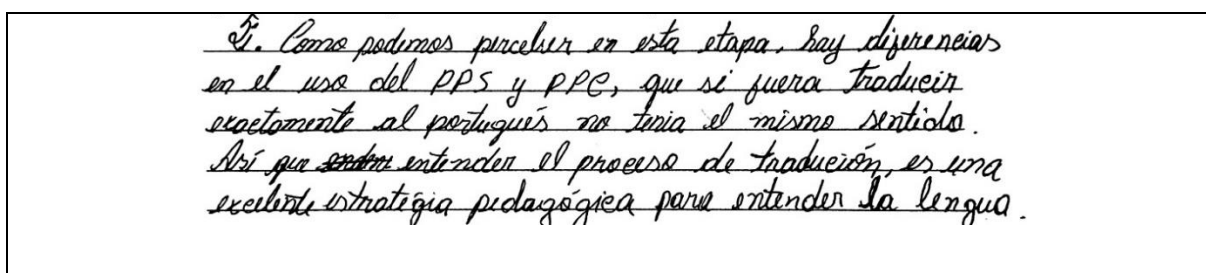
Através da análise do Texto Base, notamos que o primeiro grupo manteve a decisão de traduzir o verbo modal “mandar”, que está no PPC do Espanhol, pelo PPS do Português, o qual, neste contexto específico, exprime noções de obrigação a partir da Modalidade Deôntica, considerando que, no conto analisado, o personagem com a função de empregado tem o dever de trazer Juvencio, posto que o seu Coronel mandou. No entanto, nota-se que há uma adaptação da tradução em direção à forma de tratamento utilizada, a qual está interligada ao verbo, dentro do contexto comunicativo analisado. Na primeira produção, o grupo G1 utilizou o pronome de tratamento “você”, já em sua tradução final, usou o pronome de tratamento “senhor”. Baseando-nos em Lyons (1980), analisamos que, ao traduzir a Modalidade, estamos traduzindo as normas morais ou sociais em que atuam os falantes, portanto, considerando o contexto de hierarquia sobre a relação entre o coronel e o seu empregado, averiguamos que a forma de tratamento utilizada na tradução final é mais adequada, para a interpretação dos valores modais.

Ainda sobre o grupo G1, através da ficha de sondagem, pudemos obter o seguinte perfil dos integrantes: a) têm entre 18 e 29 anos; b) todos tiveram contato com a Língua Espanhola antes de começar a graduação em Letras-Espanhol (na escola, curso de idiomas, com algum falante de Espanhol etc); c) apenas um integrante do grupo tinha lido um conto em Língua Espanhola; d) metade do grupo afirmou conhecer as formas e usos do PPS e do PPC do Espanhol e a outra metade afirmou conhecer apenas a forma e o uso do PPS ou apenas a forma e o uso do PPC; e) apenas 1 integrante do grupo disse que utilizava sempre a tradução no seu processo de aprendizagem de Língua Espanhol, os demais utilizavam poucas vezes; e f) todos os integrantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente, por a considerarem uma atividade prazerosa e eficaz, que pode ajudar na aprendizagem da Língua Estrangeira.

Relacionando este perfil à produção inicial e à produção final da SD, observamos que apesar da maior parte dos integrantes do grupo não terem tido contato prévio com textos do gênero conto em Língua Espanhola, de modo geral, não houve dificuldades quanto às características estruturais e composicionais deste gênero nas traduções. Quanto às experiências com o uso da tradução e à visão positiva que os integrantes têm sobre esta na prática docente, ponderamos que estas podem ter envolvido os participantes do G1 a participaram das etapas que compuseram a nossa SD. Vale destacar que, ao contrário da visão de algumas abordagens de ensino anteriores ao pós-método, como, por exemplo, a Abordagem Direta, o G1 acredita que o uso da tradução não deve ser estigmatizado, visto que esta prática ajuda no processo de aprendizagem do aluno, pois, ao traduzir, o aluno compreenderá melhor o contexto comunicativo e, conseqüentemente, sentir-se-á mais seguro para comunicar-se. Ademais, através da tradução, o aprendiz poderá conscientizar-se sobre as diferenças linguísticas entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira. Vale ressaltar que a ficha de sondagem, como o questionário, foram respondidos individualmente. Sendo assim, os analisamos de forma geral. A ficha de sondagem é composta por 9 questões e o questionário é composto por 10 questões, sendo ambos com questões objetivas e subjetivas.

Quanto ao questionário, a partir das respostas das três primeiras questões, interpretamos que em relação à experiência da SD com a tradução de contos, os integrantes do G1 foram unânimes em sua resposta, ao considerar que adquiriram, através desse processo, conhecimento no tocante ao uso do Pretérito Perfeito em Espanhol e à variação linguística. Vejamos:

Figura 3– 3ª pergunta do Questionário para o grupo G1



Si. Como podemos percibir en esta etapa, hay diferencias en el uso del PPS y PPC, que si fuera traducir exactamente al portugués no tenia el mismo sentido. Así que ~~podemos~~ entender el proceso de traducción es una excelente estrategia pedagógica para entender la lengua.

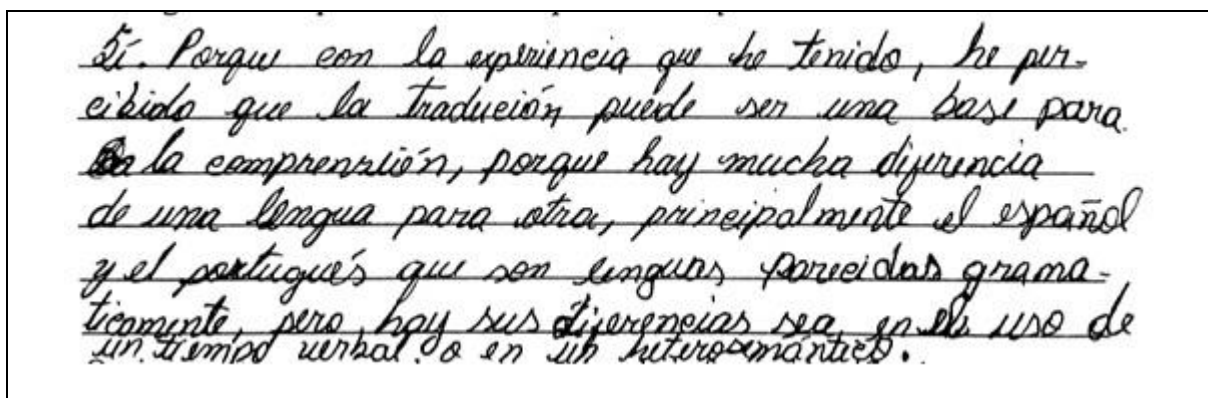
Fonte: Grupo G1.

Em relação à tradução de conto como recurso pedagógico, por meio das respostas da quarta e da quinta questões, o primeiro grupo informou que utilizou os seus conhecimentos de Língua Materna para ajudar na compreensão deste gênero, recorrendo, na maior parte das vezes, a um dicionário, e, em alguns casos, perguntava o significado de alguma palavra ao

professor ou a um colega de classe, ou, ainda, tentava encontrá-lo, a partir do contexto no qual ela estava inserida. Por sua vez, através da sexta questão, mapeamos algumas das dificuldades que o G1 teve na hora de traduzir, a saber: (i) pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do PPS e do PPC; (ii) falta de conhecimento de como traduzir. Sendo assim, julgamos que, a partir do processo da SD com a tradução de contos, os alunos se conscientizaram de que traduzir não se limita a uma transcodificação linguística, pois é necessário considerar o contexto sociocultural, no qual está inserido o texto, o que destaca a importância da variedade linguística no ato tradutório. Tal importância já foi objeto de destaque em vários estudos, como, por exemplo, os de Lefevere (1992) e Pontes (2014). Ademais, contrariando a visão de muitas abordagens anteriores ao pós-método, como a Abordagem Direta, consideramos, a partir dos dados gerados pelo G1, que a tradução, quando usada de modo adequado, é uma ferramenta eficaz para o ensino de Língua Estrangeira, a qual nos permite explorar tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos, enriquecendo a aprendizagem dos alunos.

Após a aplicação da SD com o uso da tradução de contos, o grupo G1 reitera que, como futuro professor de Língua Espanhola, utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de Espanhol. Como podemos ver a seguir:

Figura 4– 7ª pergunta do Questionário para o grupo G1



Si. Porque con la experiencia que he tenido, he percibido que la traducción puede ser una base para la comprensión, porque hay mucha diferencia de una lengua para otra, principalmente el español y el portugués que son lenguas parecidas gramaticalmente, pero hay sus diferencias sea en el uso de un tiempo verbal o en sus futuros mantidos.

Fonte: Grupo G1.

O primeiro grupo acredita que a tradução pode ajudar no ensino de conteúdos gramaticais, como, por exemplo, o ensino dos usos do PPS e do PPC. Através da resposta da oitava questão do Questionário, concluímos que o G1 considera que o uso da tradução do gênero conto contribuiu para a sua aprendizagem no que se refere aos usos desses tempos verbais, pois, a partir do processo tradutório, alguns aspectos inerentes ao Pretérito Perfeito

puderam ser identificados, sendo eles: (i) as diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol; (ii) as possíveis diferenças temporais, aspectuais e modais entre o Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português.

Por fim, a partir das respostas da nona e da décima questões do Questionário, os integrantes do primeiro grupo afirmaram que o uso da tradução como recurso pedagógico contribuiu para sua aprendizagem tanto da Língua Materna quanto da Língua Estrangeira, sobre as formas e usos do PPS e do PPC da Língua Espanhola e a diversidade linguística no que se refere a esses tempos verbais. Deste modo, consideramos que os integrantes do G1, após a realização da SD, tornaram-se mais conscientes da importância dos aspectos linguísticos e extralinguísticos no ato tradutório. Este resultado aponta que, como supunhamos, a tradução funcionalista pode contribuir para o ensino da variação linguística com respeito aos usos do PPS e do PPC da Língua Espanhola para estudantes brasileiros. Ademais, mostra a importância e a contribuição da variação linguística dentro do ato tradutório, como apontam Sneell-Hornby (1988, 1995) e Venuti (1998), ou seja, que se faz necessária a retomada da variação sociolinguística ao traduzir.

5.3.2 *Produções e Perfil de G2*

Nesta subseção, detemo-nos na comparação entre a produção inicial e a produção final da SD do grupo G2, além de traçar o perfil deste grupo, baseando-nos na ficha de sondagem e no questionário realizado pelos seus respectivos integrantes. Ao analisar a primeira produção, observamos que o segundo grupo teve algumas dificuldades durante o ato tradutório, as quais consideramos que, provavelmente, foram sanadas durante a realização da SD, considerando as mudanças nas tomadas tradutórias na produção final. Destacamos algumas, com base na GAD:

Tabela 31 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 4 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“ Con nosotros , eso pasó.”	“Isso passou com agente .”	“Isso passou com a gente .”

Fonte: Autoria própria.

Nota-se que o G2, na primeira tradução, cometeu um deslize gramatical ao traduzir o termo “con nosotros” do Espanhol pelo substantivo “agente” do Português, entretanto, corrigiu este equívoco na segunda tradução, ao optar pela locução pronominal “a gente”, a qual é coerente com a variedade linguística mobilizada. Podemos inferir que durante

o ato tradutório os aprendizes aprimoram não só os conhecimentos da LE, mas também os da sua LM, premissa a qual confirmamos através da realização da SD em questão.

No que se diz respeito à tradução dos usos e valores do PPS e do PPC do Espanhol Mexicano para o Português Brasileiro, identificamos que a realização da SD com a tradução do gênero conto contribui tanto para enriquecer os conhecimentos de cunho linguístico quanto os de cunho textual. Por meio da comparação dos trechos destacados na tabela abaixo, averiguamos que, na 2ª tradução (produção final), o G2 adequou a tradução do verbo “decir” no PPS do Espanhol, adaptando este verbo, que estava conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo do Português, na primeira tradução; pela terceira pessoa do singular do PPS do Português, na segunda tradução. Também, houve adaptação em relação aos elementos composicionais do gênero conto, já que, ao escrever a versão final, o segundo grupo, ao invés de fazer uma tradução literal do termo “eso dijo” – elemento que nos contos, normalmente, acompanha as falas dos personagens –, como foi feito na primeira tradução, optou por utilizar o termo “ele disse”, o que está adequado no que toca às estruturas convencionais do gênero conto na variedade do Português Brasileiro.

Tabela 32 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 6 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“-Yo nunca le he hecho daño a nadie -eso dijo . Pero nada cambió.”	“- Eu nunca fiz mal a ninguém – isso digo . Mas não mudo.”	“ Ele disse : - Eu nunca fiz mal a ninguém. Mas nada mudou.”

Fonte: Autoria própria.

Relacionando o perfil de G2, o qual será descrito mais abaixo, julgamos que a falta de contato prévio com textos do gênero conto pode ter contribuído negativamente nas tomadas tradutórias no que toca às características deste gênero na primeira tradução. Neste sentido, vale frisar que o procedimento da SD com a tradução funcionalista de um conto moderno pode ter contribuído para a percepção dos elementos estruturais e composicionais do gênero em tese. Conforme Pasquier e Dolz (1996), as SDs são oficinas de aprendizagem que facilitam a conscientização das características linguísticas dos textos em estudo.

Em relação à variante linguística privilegiada na tradução e o encargo de tradução mobilizado, averiguamos que o G2, ao reescrever o Texto Meta em sua versão final, realizou algumas modificações. Vejamos:

Tabela 33 – Contraste entre as respostas dadas pelo G2 à pergunta nº 8 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos. ”	“Eu não fiz mal a ninguém, rapazes. ”	“Eu nunca fiz mal a ninguém, gente. ”

Fonte: Autoria própria.

Na primeira versão do TM, constatamos que o G2 traduziu o PPC do Espanhol pelo PPS do Português. Já na segunda versão, apesar do PPC do Espanhol também ser traduzido pelo PPS do Português, ele está acompanhado por um adjunto adverbial de tempo. Ao alterar a tradução do PPC do Espanhol para o Português Brasileiro no contexto comunicativo destacado, a produção final correspondeu ao que nos afirmam os estudos de Barbosa (2003, 2008), isto é, o PPS do Português quando acompanhado de um adjunto pode expressar valor passado continuativo, valor o qual foi expresso pelo PPC no TB. Também, cabe destacar a mudança na escolha lexical do G2. Como podemos observar, o vocábulo “muchachos” ao ser retextualizado é traduzido por “gente” ao invés de “rapazes”. A nosso ver, esta mudança tradutória torna a tradução mais adequada, partindo do pressuposto de que, no encargo de tradução, ficou delimitado que a tradução seria utilizada uma linguagem informal.

No que concerne à ficha de sondagem, a partir dela pudemos obter o seguinte perfil dos integrantes do grupo G2: a) têm entre 28 e 40 anos; b) apenas um integrante não teve contato com a Língua Espanhola antes de começar a Graduação em Letras-Espanhol, os demais tiveram contato com o Espanhol na escola, em viagem ou em curso de idiomas; c) nenhum integrante do grupo tinha lido um conto em Língua Espanhola; d) metade do grupo afirmou conhecer apenas a forma do PPS do Espanhol e a outra metade afirmou conhecer as formas do PPS e do PPC ou somente do PPC; e) apenas 1 integrante do grupo disse que utilizava poucas vezes a tradução no seu processo de aprendizagem de Língua Espanhola, os demais afirmaram que utilizavam sempre; f) todos os integrantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente, por a considerarem uma atividade que ajuda na compreensão do contexto comunicativo e, ainda, incentiva a aprendizagem.

Relacionando o Perfil do G2 com as produções da SD, percebemos que, apesar de a maioria dos integrantes terem tido contato com a Língua Espanhola antes de iniciar o Curso de Letras-Espanhol, nenhum conhecia os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto do Espanhol, tendo seu conhecimento restringido apenas às formas destes tempos verbais, o que pode ter contribuído para as inadequações tradutórias destes, na primeira tradução. Entretanto, notamos que tais inadequações foram corrigidas pelo G2 na reescrita da

versão final do TM, o que nos leva a ponderar que o processo empreendido pela SD contribuiu para a aprendizagem dos usos e valores do Pretérito Perfeito da Língua Espanhola. Ademais, apoiando-nos em Noverraz e Schneuwly (2004), salientamos que o uso da SD com a tradução de contos para o ensino dos usos e valores do Pretérito Perfeito do Espanhol foi eficaz, visto que a sua natureza permite revisar (sanar as dificuldades identificadas a partir de um diagnóstico) e conscientizar os aprendizes a respeito da diversidade linguística, já que esta é realizada a partir de um gênero textual, o que nos permite analisar a língua funcionando de forma diversificada e adaptando-se às situações de comunicação. Passemos à análise do Questionário aplicado ao final da SD.

Em relação à experiência da SD com a tradução de contos, a partir das respostas das três primeiras questões, interpretamos que o G2 considera que a tradução é uma estratégia pedagógica interessante para a aprendizagem da Língua Espanhola e que o uso desta, a partir da realização da SD com a tradução de contos, o ajudou a adquirir informações sobre a variação linguística e contribuiu para o seu aprendizado acerca do PPS e do PPC do Espanhol. Vejamos:

Figura 5– 1ª, 2ª e 3ª perguntas do Questionário para o grupo G2

<p>1. Você acha que o uso da tradução como estratégia didática contribuiu para o seu aprendizado acerca dos pretéritos simples e composto da Língua Espanhola? <input checked="" type="checkbox"/> Sim. () Não.</p> <p>2. A partir das sequências didáticas realizadas com tradução de contos, você adquiriu alguma informação sobre a variação linguística? <input checked="" type="checkbox"/> Sim. () Não.</p> <p>3. A tradução como estratégia pedagógica lhe pareceu interessante para a aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira? Por quê? <u>Sim, pois através das atividades de tradução, interpretação e compreensão textual, conseguimos assimilar de forma mais completa a língua estrangeira, juntamente com suas variantes e singularidades.</u></p>

Fonte: Grupo G2.

Quanto à tradução de conto como recurso pedagógico, por meio das respostas da quarta e da quinta questões, o segundo grupo, com exceção de um integrante que afirmou

utilizar poucas vezes, informou que utilizou sempre os seus conhecimentos de Língua Materna para ajudar na compreensão deste gênero, recorrendo ao uso de dicionário e internet, perguntando ao professor pesquisador ou a um colega de classe, ou tentava inferir o significado da palavra a partir do contexto, no qual ela estava inserida. Por sua vez, através da sexta questão, identificamos as dificuldades que o G2 teve na hora de traduzir: (i) pouco conhecimento da Língua Espanhola; (ii) pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do PPS e do PPC; (iii) falta de conhecimento de como traduzir; (iv) dúvidas de como traduzir o PPC. Chamou-nos a atenção a primeira dificuldade mapeada, visto que a maioria dos integrantes já tinha tido contato com a Língua Espanhola, porém, afirmaram ter dificuldades para traduzir devido à carência de conhecimento nessa Língua. Sendo assim, consideramos que, neste caso específico, os alunos só devem ter tido contato com aspectos de cunho linguístico (nas escolas e cursos), carecendo de conhecimentos extralinguísticos do Espanhol, tendo em vista que, o G2, também, afirma ter pouco conhecimento sobre a diversidade linguística (especificamente no que se refere ao PPS e ao PPC).

Posto isso, consideramos que a SD proposta neste estudo contribuiu para a aprendizagem do G2, pois como podemos observar nas comparações entre a primeira e a segunda tradução, este grupo compreendeu os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto, para além disso, percebeu que na tradução não há correspondência um a um entre a LE e a LM (NORD, 2012)

No que se refere à sétima questão do Questionário, esta foi feita anteriormente na Ficha de Sondagem de modo proposital. Após a aplicação da SD com o uso da tradução de contos, o segundo grupo continua afirmando que, como futuro professor de Língua Espanhola, utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de Espanhol, visto que considera que, a partir da tradução, adquiriu conhecimentos sobre a diversidade linguística do Espanhol e que como futuro professor acredita que os seus alunos, também, deveriam conhecer. Vejamos:

Figura 6 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G2

7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?

Sim, pois assim como obtive conhecimentos na diversidade linguística do espanhol considero que meus alunos também devem conhecer pois é essencial conhecer as ideias dos contextos.

Fonte: Grupo G2.

No que tange à oitava questão do Questionário, o G2 considera que alguns aspectos nos usos do PPS e do PPC podem ser identificado durante o processo tradutório, sendo eles: (i) os usos e valores do Pretérito Perfeito podem variar de acordo com a região dos hispano-falantes; (ii) há diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol; (iii) o Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português podem apresentar diferenças temporais, aspectuais e modais. Ademais, a partir das respostas da nona e da décima questões do Questionário, o G2 afirma que a tradução como estratégia pedagógica colaborou para a sua aprendizagem, pois esta contribuiu para o seu conhecimento de Língua Materna e de Língua Estrangeira, para a compreensão dos usos e valores do PPS e do PPC da Língua Espanhola e da diversidade linguística no tocante a estes tempos verbais. Assim, conjecturamos que, após a realização da SD, o G2 reconheceu as contribuições da atividade tradutória com a tradução do gênero conto, sob o viés funcionalista, para o ensino da diversidade do Pretérito Perfeito do Espanhol. Destacamos, também, que o G2 após a resolução dos módulos teve o entendimento de que traduzir vai além de transcodificar elementos gramaticais, tornando-se ciente de que os fatores extratextuais assim como os intratextuais são cruciais para uma tradução funcional (NORD, 2012). Passemos, a seguir, à análise final do grupo G3.

5.3.3 *Produções e Perfil de G3*

Nesta subseção, fizemos uma comparação entre as produções da SD do terceiro grupo, para além de realizar um perfil deste grupo, baseando-nos na Ficha de Sondagem e no Questionário. A partir da leitura dos fragmentos do Texto Base e do contraste entre os

fragmentos da primeira e da segunda produções, constatamos que houve mudanças positivas nas tomadas tradutórias do terceiro grupo.

Tabela 34 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 1 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino. ”	“Os via a seu lado inclinando-se e abaixando-se de vez em quando para ver de onde seguia o caminho. ”	“Os via a seu lado inclinando-se e abaixando-se de vez em quando para ver por onde seguia o caminho. ”

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar, o grupo G3, na primeira tradução, ao traduzir “para ver por dónde seguía el camino” por “para ver de onde seguia o caminho” cometeu um equívoco, pois alterou o sentido da frase, o que não torna a sua tradução funcional, entretanto, esta inadequação foi corrigida na segunda tradução, visto que, nesta, o G3 emprega a preposição “por”, mantendo no Texto Meta o sentido do Texto Base, no qual o narrador do conto traduzido tem a intenção de informar que os personagens se agachavam para ver por onde seguia o caminho e não de onde seguia este caminho, isto é, o seu objetivo era ver o trajeto e não o ponto de partida. Posto isto, baseando-nos em Pontes (2014), defendemos o uso da tradução como procedimento, no ensino de LE, e não como produto, é mais enriquecedor para os aprendizes, já que podemos analisar o processo tradutório como um todo, no qual o professor pode mapear as dificuldades tradutórias encontradas, diagnosticá-las e dar um *feedback* para os seus alunos. Nesse sentido, Nord (1991) assevera que a tradução funcional é um movimento circular de ida e volta, no qual é importante que o tradutor repense as suas escolhas tradutórias tomadas anteriormente, além de ponderar as decisões tradutórias posteriores.

Também, identificamos alterações na versão final do TM, quanto à adequação das normas gramaticais e à variedade linguística do Português Brasileiro. Vejamos:

Tabela 35 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 4 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“- ¡Ey, tú!” “Y ahora seguía junto a ellos.”	“- É tu!” “Agora seguira junto a eles.”	“- És , tu!” “Agora seguia junto com eles.”

Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar, o G3 alterou a tradução do verbo “seguir”, que estava conjugado no pretérito imperfeito (seguia), de modo que, ao invés de utilizar o mesmo verbo conjugado no pretérito mais-que-perfeito simples (seguira), como ocorreu na primeira tradução, optou por conjugá-lo no pretérito imperfeito, o que a nosso ver torna a tradução mais adequada. Contudo, apesar de fazer alterações tradutórias tornando a sua 2ª tradução mais adequada em relação à primeira, o terceiro grupo ainda cometeu deslize, pois, continuou traduzindo a interjeição “Ey” pelo verbo “ser”, porém, ao invés de conjugar este verbo na terceira pessoa do singular, conjugou o mesmo na segunda pessoa do singular, o que também foi incoerente.

No que se refere às mudanças tradutórias do G3, a produção final deste grupo apresentou alterações no tocante à tradução do PPS do Espanhol Mexicano para o Português Brasileiro. A saber:

Tabela 36 – Contraste entre as respostas dadas pelo G3 à pergunta nº 5 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Pero ellos no se detuvieron. ”	“Todavía eles não o deteram. ”	“Mas eles não detiveram. ”

Fonte: Autoria própria.

Percebemos, a partir da tabela acima, que o terceiro grupo, na sua primeira tradução, conjuga inadequadamente o verbo “deter”, ao utilizar a forma “deteram”, a qual é normativamente inadequada na Língua Portuguesa. Já, na segunda tradução, o G3 utiliza a forma “detiveram”, a qual está gramaticamente correta. Deste modo, corroborando Castro (1996), Concha Moreno e Eres Fernández (2007) e Barbosa (2008), consideramos que, após a resolução dos módulos, o terceiro grupo traduziu o PPS adequado-o à forma e ao uso da Língua Meta, tendo em vista que, no contexto empregado, o PPS é usado para expressar uma ação passada que não tem relação com o presente e que “detiveram” é a forma do verbo “deter” conjugado na terceira pessoa do plural.

Quanto à ficha de sondagem, obtivemos o seguinte perfil dos integrantes do grupo G3: a) têm entre 20 e 29 anos; b) todos tiveram contato com a Língua Espanhola antes de começar a graduação em Letras-Espanhol (na escola ou em curso de idiomas); c) metade do grupo tinha lido um conto em Língua Espanhola e a outra metade não; d) 1 integrante do grupo afirmou conhecer as formas e usos do PPS e do PPC do Espanhol e os demais afirmaram conhecer apenas a forma do PPS; e) metade do grupo disse que utilizava frequentemente a tradução no seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola e outra

disse que a utilizava poucas vezes; f) todos os integrantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente, pois serve para aclarar informações, ajudar a conhecer aspectos culturais, gramaticais e de variação linguística.

Em relação às produções e ao perfil do G3, averiguamos que apesar de todos os integrantes deste grupo terem tido contato com a Língua Espanhola como LE e terem o Português como a sua LM, eles apresentaram muitas dificuldades tradutórias. Isto nos conduz a confirmar a premissa de que traduzir vai além de conhecimentos linguísticos, assim, ponderamos que o uso da tradução em sala de aula é um recurso pedagógico eficiente para tornar evidente as simetrias e assimetrias entre a LM e a LE, em relação a aspectos linguísticos e culturais (COSTA, 1988).

No que diz respeito ao Questionário, a partir das respostas das três perguntas iniciais, interpretamos que o G3 considera que o uso da tradução como estratégia didática, por meio da realização da SD com a tradução de contos, contribuiu para o seu aprendizado no que toca ao PPS e ao PPC da Língua Espanhola e ao fenômeno de variação linguística. Ademais, o G3 informou que a tradução como estratégia pedagógica é interessante para a aprendizagem de E/LE, pois torna evidente que as línguas não são unívocas (NORD, 2012) e pode nos conscientizar acerca da diversidade linguística existente entre os países hispano falantes.

Em relação à prática tradutória, corroborando Nord (2010), consideramos que, ao traduzir, devemos ancorar-nos nos aspectos culturais, pois ao analisar um texto, se nos prendermos apenas a aspectos linguísticos, dificilmente, conseguiremos uma tradução funcional. Vejamos a resposta dada pelo grupo:

Figura 7– 3ª pergunta do Questionário para o grupo G3

3. A tradução como estratégia pedagógica lhe pareceu interessante para a aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira? Por quê?

A partir do momento em que sou submetido a fazer uma tradução, faço uma pesquisa ampla sobre o contexto do que vou traduzir. Não é somente pegar um dicionário e traduzir palavras, mas saber o que o texto está transmitindo de ideia. Assim temos um contato mais amplo com elementos da língua traduzida.

3. A tradução como estratégia pedagógica lhe pareceu interessante para a aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira? Por quê?

Sim, é possível perceber por meio da tradução algumas "frases" que não são possíveis de traduzir ao português que temas palavras parecidas. Sempre tentei traduzir tudo ao "pe da letra" e após esse conhecimento pode entender.

Fonte: Grupo G3.

No que concerne à tradução do gênero conto como recurso pedagógico, por meio das respostas da quarta e da quinta questão, os integrantes do G3 afirmaram que utilizaram frequentemente os seus conhecimentos de Língua Materna para ajudar na compreensão deste texto literário, recorrendo ao uso de dicionário e à internet, perguntando ao professor pesquisador ou a um colega de classe, ou, ainda, tentando inferir o significado da palavra a partir do contexto, no qual ela estava inserida. Corroborando Kress (2003), julgamos que os alunos, ao traduzirem o fragmento do conto mobilizado, enriqueceram tanto os conhecimentos de sua LM, visto que recorreram ao Português para compreender a narrativa, quanto os conhecimentos de sua LE (Espanhol), pois os textos, apesar de serem artefatos linguísticos, possuem uma natureza cultural e social, a qual envolve vários condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Vale ressaltar que, ao traduzir o conto “¡Diles que no me maten!”, o G3 encontrou dificuldades, as quais foram identificadas por meio da sexta questão do Questionário: (i) pouco conhecimento da Língua Espanhola; (ii) pouco conhecimento sobre a diversidade linguística no que toca os usos do PPS e do PPC; (iii) dúvidas de como traduzir o PPC do Espanhol para o Português. Ao diagnosticá-las, a partir da primeira produção, buscamos saná-las por meio dos módulos empreendidos na SD realizada, o que a nosso ver, foi eficaz, devido às mudanças positivas ocorridas na produção final.

Sobre o uso da tradução como estratégia didática no ensino de Espanhol, os integrantes do G3 consideram que como futuros professores de Língua Espanhola a utilizariam sim em suas aulas, pois vêem a tradução como uma boa estratégia para aprofundar-se em culturas diferentes, e, também, como um meio de perceber que o Português e o Espanhol, apesar de serem línguas parecidas, não possuem equivalências perfeitas. Para além disso, Reiss e Vermeer (1996) atestam que, ao traduzir, devemos ser biculturais, isto é, temos que conhecer tanto a cultura do TB quanto a do TM, posto que o valor de um acontecimento pode variar de uma cultura para a outra. Tendo em vista as respostas do G3,

julgamos que a SD com o uso da tradução de contos, sob o viés funcionalista, contribuiu para conscientizá-los sobre a importância da variação linguística no ato tradutório. Vejamos:

Figura 8– 7ª pergunta do Questionário para o grupo G3

<p>7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?</p> <p><i>Sim, porque acredito ser uma boa estratégia para se conhecer mais sobre culturas diversas, formas de expressões, etc, além de ampliar o vocabulário</i></p> <p>7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?</p> <p><i>Sim, por meio da tradução fica mais visível as variações do espanhol e suas diferenças com o português, que apesar de serem semelhantes, são distintas.</i></p>

Fonte: Grupo G3.

O uso da tradução contribuiu para a aprendizagem do PPS e do PPC do Espanhol de G3, tendo em vista que este grupo identificou alguns aspectos desses tempos verbais durante o processo tradutório, sendo eles: (i) os usos e valores do Pretérito Perfeito pode variar de acordo com a região dos hispano-falantes; (ii) há diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol. Também, destacamos, a partir das respostas da nona e da décima questões, que para o G3 a tradução como estratégia pedagógica colaborou para a sua aprendizagem, pois esta contribuiu para o seu conhecimento de Língua Materna e de Língua Estrangeira, para a compreensão dos usos e valores do PPS e do PPC da Língua Espanhola e a diversidade linguística no tocante a estes tempos verbais.

No que se refere ao uso dos contos, retomando Silva (2015), julgamos que a tradução com o gênero conto, sob o ponto de vista pedagógico, favoreceu para a conscientização da diversidade linguística. Passemos, a seguir, à análise final do grupo G4.

5.3.4 *Produções e Perfil de G4*

Como expusemos na seção anterior, nesta seção, detemo-nos na análise contrastiva das produções do G4 e traçamos o perfil deste grupo por meio da Ficha de Sondagem e do Questionário. A partir da leitura dos fragmentos do Texto Base e do contraste entre os fragmentos da primeira e da segunda produção, constatamos que houve alterações significativas na última tradução do terceiro grupo. Vejamos:

Tabela 37 – Contraste entre as respostas dadas pelo G4 à pergunta nº 1 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado .”	“ tinha visto pela primeira vez ao entardecer, essa é a hora desbotada, em que tudo parece queimado .”	“Os tinha visto pela primeira vez ao entardecer, nessa hora desbotada, em que tudo parece queimado .”

Fonte: Autoria própria.

No TB, o narrador do conto descreve um acontecimento, afirmando que Juvencio tinha visto as pessoas que o perseguiram, a mando do coronel, pela primeira vez ao final da tarde. O G4, ao tentar retextualizar este sentido na sua primeira versão do TM, comete um equívoco, posto que, ao escrever o verbo “ter”, conjugado no pretérito mais-que-perfeito composto do Português, sem estar acompanhado do objeto direto (os), muda o sentido da preposição, isto é, subtende-se que a primeira vez que Juvencio viu algo (de modo geral) foi ao entardecer. Tal equívoco foi corrigido na segunda versão do TM, na qual o G4 acrescentou o objeto direto. No entanto, apesar das mudanças tradutórias positivas durante o processo da SD, constatamos que o G4 ainda possui algumas dificuldades no que diz respeito ao encargo de tradução, considerando que este manteve, na versão final do TM, tomadas tradutórias que, possivelmente, acarretarão estranhamento nos seus receptores. Por exemplo, mantêm a sua decisão de tentar encontrar uma correspondência um a um entre o Espanhol e o Português para o termo “chamuscado”, utilizando o termo “queimado”, o que, a nosso ver, não é comum de ser dito entre brasileiros para referir-se ao entardecer ou anoitecer.

Ainda, sobre as mudanças tradutórias de G4, averiguamos que este grupo apesar de fazer uma tradução literal, a qual não respeita o encargo de tradução mobilizado, em alguns casos específicos, elaborou uma tradução mais contextualizada, respeitando o público-alvo do TM, leitores brasileiros de contos. Vejamos:

Tabela 38 – Contraste entre as respostas dadas pelo G4 à pergunta nº 7 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
"Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos"	"Eu não causei dano a ninguém, rapazes."	"Eu não fiz mal a ninguém, gente."

Fonte: Autoria própria.

Nota-se, a partir da tabela acima, que, ao escrever a primeira tradução, o G4 opta por uma tradução mais literal, traduzindo “he hecho daño” por “causei dano”, o que não é usual na maioria das variedades regionais do Português Brasileiro. Já, na segunda tradução, o G4 realiza algumas mudanças tradutórias no intuito de tornar o seu TM mais familiarizado com o público meta, determinado pelo encargo de tradução. Contudo, a versão final do TM do G4, ainda, apresenta incoerências, neste caso específico, com relação à tradução do PPC do Espanhol. No TB, através dos valores modais expressos pelo PPC, subtede-se que o personagem Juvencio afirma que não fez mal a ninguém e continua sem fazer até o momento do enunciado. Tais valores modais se perdem na primeira e na segunda versão do TM, visto que o G4 traduz o PPC do Espanhol pelo PPS do Português sem estar acompanhado de um adjunto adverbial de tempo, levando-nos a entender que Juvencio não fez mal a ninguém em um passado distante, entretanto, pode ter feito isto no presente (MATTE BON, 2010a; BARBOSA 2003, 2008).

Elencadas as dificuldades identificadas em G4, reiteramos a importância de considerar a situação pragmático-discursiva do texto a ser traduzido, partindo do pressuposto de que se ao traduzir interpretarmos apenas as estruturais lexicais e morfossintáticas de forma isolada, provavelmente, não alcançaremos uma tradução funcional (PONTES, 2014, NORD 1991, 2012). Assim, faz-se necessário analisar os aspectos sociolinguísticos dentro do texto, considerando que estes podem ampliar os conhecimentos acerca do contexto, no qual o texto foi produzido. Retomando Travaglia (2013), salientamos que o tradutor não traduz uma língua, mas textos, nos quais uma intenção comunicativa se organiza sob a forma linguística, por isso vemos a tradução como uma retextualização.

No que se refere à Ficha de Sondagem, obtivemos o seguinte perfil dos integrantes do grupo G4: a) têm entre 22 e 31 anos; b) metade teve contato com a Língua Espanhola antes de começar a graduação em Letras-Espanhol (na escola ou em curso de idiomas); c) nenhum integrante do grupo tinha lido um conto em Língua Espanhola; d) metade do grupo afirmou conhecer as formas e usos do PPS e do PPC do Espanhol e a outra metade afirmou conhecer apenas a forma do PPS; e) apenas 1 integrante do grupo disse que

utilizava frequentemente a tradução no seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola, os demais afirmaram utilizá-la poucas vezes; f) todos os integrantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente, por a considerarem uma atividade lúdica e que serve para mostrar as diferenças entre as línguas.

Relacionando o perfil de G4 com as produções da SD, interpretamos que os alunos, possivelmente, apresentaram dificuldades ao traduzir os usos e os valores do PPS e do PPC do Espanhol para o Português Brasileiro devido ao conhecimento superficial destes tempos verbais tanto na sua LE quanto na sua LM ou/e pela crença de que essas línguas, por serem próximas, possuem correspondência um a um, o que acarretou na presença marcante da tradução literal na primeira produção. Ademais, como constatamos no decorrer da análise, este grupo veio apresentando dificuldades desde as etapas iniciais da SD, não só no que se refere à tradução dos tempos verbais em questão, mas, também, no que concerne aos elementos composicionais do conto, o que associamos ao fato de nenhum integrante do grupo ter lido um conto em Língua Espanhola. Deste modo, baseando-nos em Bortoni-Ricardo (2006), ponderamos que a SD com tradução de textos autênticos, no nosso caso específico o gênero conto, veio a contribuir não só para o ensino das variações linguísticas, mas, também, para o reconhecimento dos elementos que configuram este gênero. Para além disso, averiguamos, inclusive, que a comparação entre a LM e a LE contribuiu para o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem, as quais na visão de Dolz e Schneuwly (1999), são necessárias para a compreensão de um gênero textual em uma situação comunicativa.

Passando ao Questionário, a partir das respostas das três primeiras questões, interpretamos que, no que tange à experiência da SD com a tradução do gênero conto, os integrantes do G4 foram unânimes em sua resposta, ao considerar que adquiriram, através desse processo, conhecimento no que se relaciona ao PPS e ao PPC do Espanhol e à variação linguística. Neste sentido, o G4 considera a tradução uma ferramenta interessante para trabalhar com a compreensão textual, visando ao contexto comunicativo. Vejamos:

Figura 9– 3ª pergunta do Questionário para o grupo G4

(*) SIM. () NAO.

3. A tradução como estratégia pedagógica lhe pareceu interessante para a aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira? Por quê?

Si, principalmente para la interpretación e para la traducción del contexto, del todo e no só de ~~una~~ parte en parte de una frase o texto.

Fonte: Grupo G4.

No que se refere ao uso da tradução do gênero conto como recurso didático, por meio das respostas da quarta e da quinta questão, o G4 informa que utilizou frequentemente os seus conhecimentos de Língua Materna para ajudar na compreensão deste gênero, recorrendo, na maior parte das vezes, a um dicionário, ao professor pesquisador ou a um colega de classe, à internet ou, ainda, tentava encontrar o significado da palavra desconhecida, a partir do contexto no qual ela estava inserida. Por sua vez, através da sexta questão, identificamos as dificuldades que o G4 teve na hora de traduzir, a saber: (i) Pouco conhecimento de LE; (ii) pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do PPS e do PPC; (iii) falta de conhecimento de como traduzir; (iv) dúvidas de como traduzir o PPC. Sendo assim, baseando-nos na comparação entre a primeira e a segunda tradução, averiguamos que, a partir do processo da SD com a tradução de contos, os integrantes do G4 adquiriram conhecimentos no que toca à variedade do Português Brasileiro e do Espanhol Mexicano (como por exemplo, aspectos lexicais, morfossintáticos e semânticos), pois, ao trabalhar com versões, propiciamos ao G4 os caminhos que levaram à versão final do TM, a partir de uma gama de procedimentos decisórios que configuram a natureza do ato tradutório (MARTINS, 1992).

Após realização da SD com o uso da tradução do gênero conto, o grupo G4 segue afirmando que, como futuro professor de Língua Espanhola, este utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de Espanhol. Como podemos ver na resposta a seguir:

Figura 10– 7ª pergunta do Questionário para o grupo G4

7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?

Sim, pois vejo a tradução como uma ferramenta a mais de aprendizado e que ajuda bastante no processo de conhecimento das diferenças linguísticas entre os dois idiomas.

Fonte: Grupo G4.

O quarto grupo considera que a tradução pode ser um recurso pedagógico para a aprendizagem dos alunos, visto que a tradução fomenta o conhecimento das diferenças linguísticas entre as línguas. Por meio da resposta da oitava questão do Questionário, concluímos que o G4 ratifica que o uso da tradução do gênero conto contribuiu para a sua aprendizagem em relação aos usos desses tempos verbais, sendo eles: (i) os usos e valores do PPS e do PPC podem variar de acordo com a região dos hispano-falantes; (ii) há diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol; (iii) há possíveis diferenças temporais, aspectuais e modais entre o Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português.

Finalmente, a partir das respostas da nona e da décima questão do Questionário, os integrantes de G4 afirmaram que o uso da tradução como recurso pedagógico contribuiu para sua aprendizagem tanto da Língua Materna quanto da Língua Estrangeira, sobre as formas e os usos do PPS e do PPC da Língua Espanhola e com relação à diversidade linguística relacionada a esses tempos verbais. Deste modo, consideramos que os integrantes do quarto grupo, após a realização da SD, tornaram-se mais conscientes sobre a necessidade de incluir a análise da variação linguística dentro do ato tradutório e a importância de se considerar o público a quem o texto traduzido se destina (NORD 2012 e PONTES 2014). Passemos, a seguir, à análise final do G5, último grupo participante da nossa SD.

5.3.5 *Produções e Perfil de G5*

Em relação à versão final do TM de grupo G1, observamos que este realizou algumas modificações com o propósito de adaptar o seu texto ao encargo de tradução mobilizado. Por exemplo, no que tange à tradução dos usos e valores do PPS e do PPC do

Espanhol e do Português Brasileiro, verificamos que, na segunda tradução, o G5 corrigiu alguns equívocos cometidos na versão anterior. Vejamos:

Tabela 39 – Contraste entre as respostas dadas pelo G5 à pergunta nº 6 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“ Siempre tuvo la suerte...”	“Eu sempre tive a sorte.”	“ Sempre teve sorte.”

Fonte: Autoria própria.

No TB, o verbo “tener/ter” está conjugado no PPS do indicativo, acompanhado pelo marcador temporal hodierno “siempre/sempre”, expressando que a ação de ter sorte perdura até o presente de falante. Este mesmo valor é expresso na primeira e na segunda versão do Texto Meta, no qual o PPS do Espanhol foi traduzido pelo PPS do Português. No entanto, nota-se um deslize na primeira tradução, já que o verbo “ter” no TB está conjugado na terceira pessoa do singular, e quando é retextualizado no Português, está conjugado na primeira pessoa do singular. Tal deslize é corrigido na segunda tradução, tornando-a coerente. Averiguamos que o uso do marcador temporal, junto ao verbo, facilitou a tradução do PPS, visto que este evidenciou que a ação ainda perdurava até o presente do falante, expressando o valor aspectual de duratividade. Vale destacar que, a partir da tradução do fragmento acima, interpretamos que o G5, durante o ato tradutório, tomou conhecimento sobre a variação linguística relacionada aos usos do Pretérito Perfeito do Espanhol, posto que o conto mobilizado, diferente do que nos remete a norma padrão da Língua Espanhola, mostra que o PPS pode vir acompanhado de um marcador temporal hodierno, o que converge com o estudo de Oliveira (2010). Conforme Barbosa (2003, 2008), na variedade do Português Brasileiro, as ações passadas que perduram até o momento do enunciado podem ser expressas tanto pelo PPC quanto pelo PPS + adjuntos.

Posto isto, ressaltamos que, apesar do equívoco, na produção inicial, no que toca à conjugação do PPS na primeira pessoa do singular ao invés da terceira pessoa do singular, averiguamos que o G5 foi coerente no que se refere à tradução dos usos e valores do PPS do Espanhol. Entretanto, isso não ocorreu em relação à tradução dos usos e valores do PPC. Vejamos:

Tabela 40 – Contraste entre as respostas dadas pelo G5 à pergunta nº 5 da GAD

TEXTO BASE	1ª TRADUÇÃO	2ª TRADUÇÃO
“Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos ”	“Eu não causei dano a ninguém, rapazes. ”	“ Gente , eu não fiz nada com ninguém.”

Fonte: Autoria própria.

O grupo G5, ao traduzir o PPC, na primeira tradução, cometeu uma inadequação no que diz respeito aos usos e valores deste tempo verbal na língua do Texto Meta. No TB, o PPC expressa uma ação passada que perdura até o presente, isto é, o personagem (Juvencio) expressa, a partir do uso do PPC, que até o momento presente nunca fez mal a ninguém. Ao tentar retextualizar este valor na primeira e na segunda tradução, o G5 comete um engano, pois utiliza o PPS sem estar devidamente acompanhado de um adjunto adverbial de tempo, o que nos conduz a compreender que o personagem supracitado não fez mal a ninguém no passado acabado, onde a ação de fazer mal não é durativa (BARBOSA, 2003, 2008; PEREIRA 1927; BELLO 1979). A nosso ver, apesar de o quinto grupo cometer equívocos quanto à tradução do PPC, há uma evolução entre a versão inicial e a versão final do TM, pois, nesta última, apresenta uma tradução mais adequada ao Português Brasileiro, visto que não traduz palavra por palavra, mas busca retextualizar, no Texto Meta, um sentido correspondente ao do Texto Base na variedade mobilizada. O grupo segue a perspectiva funcional de Reiss e Vermeer (1996), os quais asseveram que, ao traduzir, não devemos nos limitar a um processo puramente linguístico, pois a tradução também é um processo cultural, considerando que o ato de traduzir é uma ação repleta de intenções e propósitos.

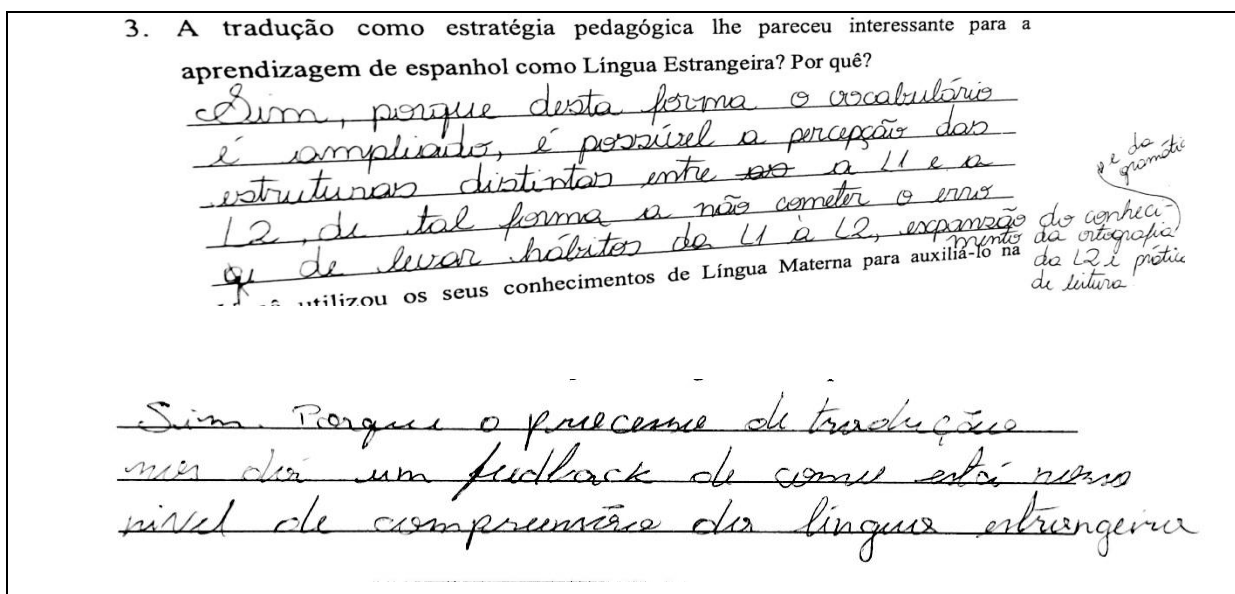
No que se refere ao perfil dos integrantes do grupo G5, obtivemos os seguintes dados: a) têm entre 17 e 26 anos; b) todos tiveram contato com a Língua Espanhola antes de começar a graduação em Letras-Espanhol (na escola, com algum falante de Espanhol etc); c) metade do grupo tinha lido um conto em Língua Espanhola; d) metade do grupo afirmou conhecer as formas do PPS e do PPC do Espanhol e a outra metade afirmou conhecer apenas a forma do PPS; e) metade do grupo disse que utilizava frequentemente a tradução no seu processo de aprendizagem da Língua Espanhola e a outra disse que a utilizava poucas vezes; f) todos os integrantes afirmaram que utilizariam a tradução em sua futura prática docente.

Relacionando o perfil do G5 às suas produções da SD, identificamos como uma das dificuldades em traduzir o PPC o déficit de conhecimento dos integrantes deste grupo em relação à forma, aos usos e valores desses tempos verbais do Espanhol. Além de, como nos apontam os estudos de Mota (1998) e Barbosa (2003, 2008), o PPC no Português Brasileiro está em desuso, devido a sua baixa frequência ou irrelevância numérica, o que pode ter acarretado dificuldades para traduzi-lo, partindo do pressuposto de que ao aprender uma Língua Estrangeira, apoiamo-nos na nossa Língua Materna (PONTES, 2009).

Quanto ao questionário, a partir das respostas da três primeiras questões, interpretamos que, em relação à experiência da SD com a tradução de contos, os integrantes

do G5 foram unânimes em sua resposta, ao considerar que adquiriram, durante este processo, conhecimento sobre o Pretérito Perfeito do Espanhol e a sua variação inerente. OG5 considera que a tradução como estratégia pedagógica é interessante para a aprendizagem de E/LE, pois possibilita ampliar o vocabulário, evidenciar as assimetrias entre as línguas, expandir os conhecimentos gramaticais e dar um *feedback* no que toca ao nível de compreensão da Língua Estrangeira. Vejamos a resposta:

Figura 11 – 3ª pergunta do Questionário para o grupo G5



Fonte: Grupo G5.

No que se relaciona à tradução de conto como recurso pedagógico, por meio das respostas da quarta e da quinta questão, o quinto grupo reconhece que utilizou os seus conhecimentos de Língua Materna para ajudar na compreensão deste gênero, recorrendo, na maior parte das vezes, a um dicionário, ao professor ou a um colega de classe, a internet, ou a busca do significado da palavra desconhecida através do contexto, no qual ela estava inserida. Por sua vez, através da sexta questão, identificamos as dificuldades que o G5 teve na hora de traduzir, a saber: (i) pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do PPS e do PPC; (ii) dúvidas de como traduzir o PPC.

Após a aplicação da SD com o uso da tradução de contos, o quinto grupo ratifica que como futuro professor de Língua Espanhola utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de Espanhol. Como podemos ver a partir da figura a seguir:

Figura 12 – 7ª pergunta do Questionário para o grupo G5

7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?

Sim, para que os alunos possam ser capazes com os pontos ressaltados na questão 3, além de aprimoramento das línguas materna e estrangeira.

Fonte: Grupo G5.

O G5 conjectura que a tradução pode auxiliar no ensino de conteúdos gramaticais, na compreensão da Língua Estrangeira, além de ajudar a aprimorar os conhecimentos da Língua Materna e da Língua Estrangeira, visão esta que foi confirmada durante a realização da SD proposta, visto que os integrantes do G5 compreenderam melhor os usos e valores do PPS e do PPC tanto do Espanhol quanto do Português.

A partir da resposta da oitava questão do Questionário, interpretamos que G5 considera que o uso da tradução do gênero conto contribuiu para a sua aprendizagem no tocante aos usos desses tempos verbais, pois, por meio do processo tradutório, alguns aspectos inerentes ao Pretérito Perfeito puderam ser identificados: (i) as diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol; (ii) possíveis diferenças temporais, aspectuais e modais entre o Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português.

A partir das respostas da nona e da décima questão do Questionário, os integrantes do quinto grupo informaram que a tradução como recurso pedagógico contribuiu para sua aprendizagem tanto da Língua Materna quanto da Língua Estrangeira, sobre as formas e usos do PPS e do PPC da Língua Espanhola e a diversidade linguística no que tange a esses tempos verbais. Ademais, julgamos que a tradução de um texto literário no ensino do PPS e do PPC do Espanhol a aprendizes brasileiros foi vantajoso, pois através do trabalho com o gênero conto, um texto autêntico, os participantes da pesquisa puderam desenvolver sua percepção sobre o uso da linguagem enquadrada em um contexto sociolinguístico. Deste modo, como já defendemos em um trabalho anterior, vemos o uso de contos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira como um material capaz de potencializar a compreensão da língua, devido a sua autenticidade linguística, na qual é possível encontrar elementos como metáforas, variação etc (DUARTE, 2014).

Por fim, concluímos que todos os grupos participantes realizaram mudanças entre a produção inicial e a produção final nos usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto com o propósito de tornar as suas traduções mais adequadas, respeitando as particularidades desses tempos verbais em cada variedade mobilizada (Mexicana-Brasileira). Este fato nos leva a considerar que a SD aplicada proporcionou a conscientização dos participantes da pesquisa sobre a diversidade linguística nos usos e valores desses tempos verbais no par linguístico Espanhol-Português. Ademais, tornou claro, para os participantes da pesquisa, que o uso do PPS e do PPC está condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos e que, ao traduzir, é necessário atentarmos para estes condicionamentos. Para além de conscientiza-los de que a tradução é produzida em um contexto comunicativo, devemos ultrapassar, com os alunos, as barreiras linguísticas para obtermos uma tradução funcional (NORD 2010, 2012). Por fim, ponderamos que os objetivos empreendidos neste estudo contribuíram para a formação de professores de Língua Espanhola no que diz respeito à abordagem da variação linguística e ao uso da tradução pedagógica para o ensino de Língua Estrangeira.

A seguir, pontuamos a conclusão do presente estudo.

6 CONCLUSÃO

No presente estudo, o interesse principal foi analisar as contribuições do uso da tradução no ensino do PPS e do PPC, para aprendizes brasileiros de Espanhol como Língua Estrangeira. Para tanto, nossa primeira tarefa foi fazer um levantamento teórico-metodológico a fim de embasar e nortear a nossa pesquisa. Deste modo, no primeiro capítulo de nossa pesquisa, explicitamos os objetivos empreendidos, as hipóteses e as questões levantadas. Sobre isto, concluímos que o uso da tradução, sob o viés funcionalista, no ensino do PPS e do PPC, possibilitou que os grupos participantes, ao traduzirem, fomentassem uma reflexão sobre o ato tradutório (Como traduzir? Para quem traduzir? Por quê traduzir? Etc.). Ademais, os grupos, de modo geral, conscientizaram-se no tocante à variação linguística no uso do PPS e do PPC no par linguístico Português-Espanhol, a partir dos módulos realizados na SD, o que ocasionou em mudanças nas opções tradutórias entre a 1ª e a 2ª produção.

No segundo capítulo, discorremos sobre a tradução da variação linguística e o ensino de Espanhol para brasileiros, fazendo um breve percurso sobre o uso da tradução nas abordagens de ensino até a Era do Pós-Método. Além disso, nesse capítulo, abordamos a Tradução Funcionalista (REISS; VERMEER, 1996; NORD, 1991, 1994, 2009, 2012), relacionamos o uso da tradução funcionalista e o ensino da variação linguística para brasileiros aprendizes de E/LE. Também, dissertamos sobre o uso do gênero conto como recurso didático para o ensino da variação linguística e propusemos um modelo didático desse gênero e, ainda, discutimos acerca dos elementos que envolvem a Sequência Didática.

No terceiro capítulo, expomos os usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e Composto na Língua Portuguesa e na Língua Espanhola, partindo de uma abordagem gramatical para uma abordagem linguística e, também, exploramos o Complexo TAM. Por sua vez, no quarto capítulo, descrevemos a metodologia empregada nesse estudo, apresentando a sua natureza e os instrumentos de coleta de dados (ficha de sondagem, projeto da SD e questionário). Por fim, no quinto capítulo, analisamos a produção inicial, os módulos da SD e a produção final, os quais foram realizados pelos participantes da pesquisa.

Para além disso, comprovamos nossa primeira hipótese que asseverava que o uso da tradução, por meio do gênero conto, podia contribuir para o aprendizado da diversidade linguística no uso do PPS e do PPC da Língua Espanhola, na medida em que os alunos perceberiam, a partir da SD aplicada, que o conhecimento da variação linguística interfere nas escolhas tradutórias, visto que os contextos social, cultural e histórico podem influenciar nas

escolhas linguísticas. Por meio da análise, verificamos que os participantes, ao traduzirem, levaram em conta a variação diatópica, pois respeitaram a variedade a qual pertencia o Texto Base (Espanhol Mexicano) e o Texto Meta (Português Brasileiro), o qual foi mobilizado no encargo tradutório. Entretanto, vale ressaltar que isto se deu, principalmente, na segunda tradução, tendo em vista que na primeira tradução os participantes ainda apresentaram dificuldades, as quais serviram de diagnóstico para a elaboração dos módulos da SD.

Ademais, notamos que, na produção final, na qual os participantes já tinham se apropriado das características inerentes ao gênero conto, os alunos ao traduzirem o texto literário “¡Diles que no me maten!”, atentaram-se às questões contextuais, sociais, históricas e culturais presentes neste gênero, as quais influenciaram nas decisões tradutórias, como por exemplo, a escolha do tempo verbal e o pronome de tratamento empregado.

Ainda sobre a primeira hipótese, julgávamos que o uso de SD com a tradução do gênero conto possibilitaria o conhecimento do PPS e do PPC no que toca à diversidade linguística desses tempos verbais, partindo da premissa que, ao traduzir um texto literário, podemos perceber que muitas são as diferenças de valores entre as culturas. Em nossa análise, averiguamos que de fato houve mudanças no que concerne às traduções do PPS e do PPC entre a primeira e a segunda tradução. Nas primeiras traduções, geralmente, os grupos participantes traduziam o PPS e o PPC do Espanhol pela forma simples do pretérito perfeito do Português. Nas traduções finais, identificamos que os grupos perceberam que há diferenças nos usos e valores temporais, aspectuais e modais do PPS e do PPC de acordo com a variedade da língua, ou seja, tomaram conhecimento, por meio da tradução de “¡Diles que no me maten!”, que nem sempre os usos desses tempos verbais estão em consonância com o que nos remetem a norma gramatical e que esses podem apresentar valores diferentes, dependendo da cultura de cada lugar.

Disto isto, respondemos a primeira pergunta da nossa pesquisa, relacionada com a primeira e a segunda hipóteses, a qual indagava como a SD, a partir da tradução do gênero conto, poderia facilitar a aprendizagem do PPS e do PPC da Língua Espanhola. A partir da análise empreendida, constatamos que a SD, partindo da tradução de conto, facilitou a aprendizagem do PPS e do PPC do Espanhol, pois através dela os aprendizes: (i) ao traduzir o conto, relacionaram os usos do PPS e do PPC à origem geográfica do TB e do TM; (ii) tomaram consciência da diversidade linguística em relação aos usos e valores temporais, aspectuais e modais do PPS e do PPC do Espanhol; (iii) ao traduzir, sob a perspectiva funcionalista, houve consciência de que não existe correspondência unívoca entre as línguas.

A segunda hipótese versava que, tanto na LM quanto na LE, os usos do PPS e do PPC nem sempre estão postos como nos remete a norma gramatical da língua, já que esses tempos verbais estão condicionados por fatores linguísticos e extralinguísticos, considerando que a língua é um instrumento social e está sujeita a mudanças. A partir da análise do conto “¡Diles que no me maten!”, do autor mexicano Juan Rulfo, averiguamos que, divergindo das gramáticas de Língua Espanhola, é possível encontrar o PPS acompanhado de marcadores temporais hodiernos ou, ainda, o PPC acompanhado de marcadores temporais pré-hodiernos, ou seja, os usos e valores desses tempos verbais vão além do que nos dizem as normas gramaticais, pois esses são influenciados tanto por fatores linguísticos quanto por fatores extralinguísticos, o que converge com os estudos de Paixão (2011), Oliveira (2007, 2010) e Santos (2009).

A partir dessa hipótese, elencamos a nossa segunda questão de pesquisa, a qual questionava se os usos do PPS e do PPC são influenciados por condicionamentos linguísticos e extralinguísticos na Língua Materna e na Língua Estrangeira. A partir da nossa análise, comprovamos que os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos exercem influência sobre os usos do PPS e do PPC da LM e da LE. Identificamos que os fatores que, possivelmente, condicionaram as escolhas tradutórias no que diz respeito aos usos e valores do PPS e do PPC, no par linguístico Espanhol-Português, foram: (i) a origem geográfica do público base e do público meta; (ii) o tipo de discurso adotado no texto – formal ou informal; (iii) tipo de verbo (duratividade, dinamicidade, telicidade, habitualidade e interatividade); (iv) valores temporais, aspectuais (duratividade, dinamicidade e telicidade) e modais (certeza e incerteza/obrigação e compulsão). O uso do PPS do Espanhol foi condicionado por valores modais de certeza, verbos dinâmicos, eventos pontuais; já o uso do PPC do Espanhol foi condicionado por valores modais de incerteza, valores de duratividade ou iteratividade e processos que indicam um estado resultante. Quanto aos marcadores temporais pré-hodiernos, estes condicionaram o uso do PPS, enquanto os marcadores temporais hodiernos condicionaram tanto o uso do PPS quanto o uso do PPC.

Em seu turno, a terceira hipótese asseverava que os aprendizes brasileiros tendem a usar mais o PPS frente ao PPC e presumia que os brasileiros traduziriam o PPC do Espanhol com a estrutura linguística do Português, em razão da proximidade da língua. Comprovamos, parcialmente, essa hipótese, pois, embora as traduções realizadas pelos participantes mostrassem a preferência do PPS em detrimento do PPC, neste estudo, não houve casos, nos quais o PPC fosse traduzido pelo PPC do Português. No entanto, verificamos que, apesar de

não encontrarmos casos com o PPC, houve confusão com o uso da estrutura linguística devido à proximidade entre as línguas em questão, visto que o segundo e o terceiro grupo, ao traduzirem o verbo “ver” no Pretérito pluscuamperfecto do Espanhol para o Pretérito mais-que-perfeito composto do Português, utilizaram o verbo auxiliar “haver” no lugar de “ter”, ou seja, optaram, equivocadamente, por “havia visto” ao invés de “tinha visto”, sendo a última a forma usada no Português Brasileiro informal, conforme Coan (2003).

A pergunta de pesquisa correlacionada com a terceira hipótese questiona quais são as escolhas tradutórias dos alunos no tocante aos usos do PPS e do PPC. Sobre essa questão, em nossa análise, constatamos que, nas primeiras traduções, de modo geral, os grupos participantes optavam por traduzir tanto o PPS quanto o PPC do Espanhol pela forma simples do Pretérito do Português. No entanto, a partir da resolução dos módulos e de discussões em sala de aula a respeito das diferenças linguísticas e culturais entre o Português e o Espanhol, houve mudanças nas escolhas tradutórias. Nas traduções finais, os grupos participantes não restringiram os usos do PPS e do PPC do Espanhol apenas aos usos do PPS do Português. Na maior parte dos casos, eles optaram em traduzir o PPC do Espanhol pelo PPS do Português acompanhado de adjuntos, já em outras, traduziram o PPC do Espanhol pelo presente do indicativo do Português. Quanto à tradução do PPS, não houve mudanças, no que se refere à escolha do tempo verbal.

A quarta hipótese presumia que a tradução como estratégia pedagógica com textos autênticos, sob o viés funcionalista, possibilitaria a conscientização da diversidade linguística no que se refere ao uso do PPS e do PPC do Espanhol. Baseando-nos na análise, julgamos que os aspectos sociolinguísticos presentes no texto autêntico ajudaram na conscientização da variação linguística no PPS e no PPC da Língua Espanhola, pois os aprendizes, ao tomarem conhecimento da importância de se considerar, em uma tradução funcionalista, elementos como região, público, cultura e etc, modificaram algumas opções tradutórias em relação aos usos e valores do Pretérito Perfeito. Por exemplo, ao ler, com fins didáticos, o conto “¡Diles que no me maten!”, os alunos presenciaram o uso do PPS com valor de PPC – “*Eso duró toda la vida*” -, percebendo que, na variedade mexicana, é possível o uso do PPS acompanhado de marcador temporal hodierno.

A última questão de pesquisa, interligada à quarta hipótese, indaga quais seriam as contribuições da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística do PPS e do PPC da Língua Espanhola para aprendizes brasileiros. A fim de responder esta pergunta, enumeramos as seguintes contribuições: (i) mostra que não existe equivalência unívoca e

perfeita entre as línguas; (ii) evidencia as diferenças nos usos e valores temporais, aspectuais e modais do PPS e do PPC entre as diferentes línguas e dialetos; (iii) conscientiza sobre a influência dos aspectos socioculturais e a sua importância no ato tradutório.

Este estudo se propôs a contribuir com a prática docente de professores de Espanhol como Língua Estrangeira, pois pode possibilitar a conscientização da diversidade linguística, a partir de uma SD com o uso da tradução como recurso pedagógico, ao trabalhar com a interface variação, tradução e ensino. Cabe destacar que já foram feitos estudos anteriores sob este viés. Em relação à tradução funcionalista e o Ensino de Línguas, o nosso estudo converge com o estudo de Demétrio (2014), posto que propõe que a tradução funcionalista é uma estratégia eficaz nas aulas de Língua Estrangeira (Espanhol); e, ainda, com o estudo de Barrientos (2014), ao ver a tradução funcionalista como uma estratégia eficaz para a conscientização dos alunos de E/LE sobre a diversidade linguística da Língua Estrangeira e da Língua Materna. No que concerne à tradução e à variação linguística, corroboramos o estudo de Pontes (2014), ao conceber a tradução como um recurso pedagógico para o ensino da diversidade linguística em sala de aula.

Destacamos, também, que nossa pesquisa contribuiu no âmbito do ensino de Línguas, pois: (i) constata que a tradução funcionalista pode ser um recurso didático significativo no ensino de línguas, na era do pós-método; (ii) preenche uma lacuna no que diz respeito à aplicação de proposta didática com o uso de contos, na interface da Tradução Funcionalista e da Sociolinguística Educacional, no contexto de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); (iii) propõe uma abordagem didática para o ensino dos pretéritos (PPS e PCC) do Espanhol, considerando o complexo TAM e os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Além disso, contribuímos no âmbito teórico-descritivo, posto que o estudo realizado: (i) fornece subsídios descritivo-analíticos para a prática tradutória do PPS e do PPC no par linguístico Espanhol-Português; (ii) reflete sobre a prática tradutória funcionalista do gênero conto no par linguístico Espanhol-Português.

Por fim, reconhecemos que, ao trabalhar com o ensino da variação do PPS e do PPC do Espanhol Mexicano e do Português Brasileiro, a partir das traduções e dos módulos da SD, podemos ter generalizado os usos desses tempos verbais nas variedades empregadas, visto que pode haver diferenças de uso do PPS e do PPC dentro de um mesmo país, o que não foi considerado devido a questões didáticas. Dessa forma, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas nessa perspectiva, como por exemplo, com o uso da tradução inversa (Português-

Espanhol) ao invés da tradução direta (Espanhol-Português) ou, ainda, com outras variedades do Espanhol e outros gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- AGRA, A. **Integração da língua e da cultura no processo de tradução**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2007, p. 1-18. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao da lingua.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1994.
- ALCAÍNE, Azucena. 2007. **¿Son compatibles los cambios inducidos por contacto y las tendencias internas al sistema?**. Madrid, 18 de julio. Data de consulta, 1 de julio de 2015. http://web.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/Homenaje%20zimmermann.pdf
- ALEGRE, B. P. **El tratamiento de los tiempos del pasado en el aula de ele (pretérito perfecto, indefinido e imperfecto) tomando como referencia el manual aula internacional**. 2007. 73f. Memoria (Master en Lingüística Aplicada) – Universidad Nebrija, Madrid. 2007.
- ALEZA IZQUIERDO, Milagros e ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia. 2010.
- APOSTILA OPÇÃO. Governo do Estado do Maranhão SEDUC/MA. 2015.
- ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. [org.]. **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- ARAÚJO, J. G. G de; TIMÓTEO, L. M. Modalidade linguística e ensino de língua portuguesa: uma abordagem funcionalista. In: Nogueira, M. T e LOPES, M. F. V [org.]. **Modo e Modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- ARAÚJO. L. S. A variação linguística no uso do pretérito perfecto compuesto espanhol: ponderações sobre o estado da arte, **Entretextos**, Londrina, v.14, n.1, p. 258 - 282, 2014.
- ARIAS, A. & MURUAIS, T. (1999). El papel de la lengua madre en la enseñanza/aprendizaje de una gramática para comunicar. In: **El Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática** Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas, p. 301-308.
- ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.
- BAKER, Mona. Corpora in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**. v. 7, n. 2, 1995, p. 223-243.
- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista Intraduções**, ed. 4. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. http://www.cce.ufsc.br/~pget/intraducoes/edicao_4/Traducao01-Difamacao_REVISADA.pdf. Acessada em: 20 mar.2015.

BARBOSA, J. B. **Os tempos do pretérito no português brasileiro: perfeito simples e perfeito composto.** 2003, 115 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2003.

BARBOSA, J. L. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no português.** 2008, 280f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2008.

BARRIENTOS, B.R.R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de avaliação.** 366f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: **Freedman & Medway. Rethinking genre.** London: Taylos & Fracis, 1994.

BELLO, Andrés. Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación. In: **Obra Literaria.** Caracas: Ayacucho, 1979, p. 415-459.

BENUCCI, Antonella. **La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri.** Roma: Bonacci Editore, 1994.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus.** Barueri: Manole, 2004.

_____. **Linguística de corpus e linguística computacional: contribuições para os estudos linguísticos.** In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 6., 2006, são José do Rio Preto. Comunicação oral. 2006.

BERTINETTO, Pier Marco. **Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano.** Il sistema dell'indicativo, Florencia: L'Accademia della Crusca. 1986.

BLANCO AGUINAGA, Carlos. **Realidad y estilo de Juan Rulfo.** Buenos Aires: Paidós. 1969.

BOLÉO, M. P. **O perfeito e o pretérito em português em confronto com outras línguas românicas.** Coimbra, 1936.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BRANCO, S. O. Teorias da tradução e o ensino de línguas estrangeiras. In: **Horizontes de Linguística Aplicada.** v. 8, n.2, p. 185-199, 2009.

BRONKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sóciodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 2001.

BRONCKART, J.-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da ANPOLL**, 19, p. 231-256. 2005.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing Research/Reading Research: a Mode of Interrogation for Teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

CAETANO, I. M. G. **As interferências verbais entre o português e o espanhol: o caso do pretérito perfeito simples versus pretérito perfeito composto**. 81f. 2013. Dissertação (Faculdade de Letras) - Universidade do Porto, Porto, 2013.

CAMARGO, Diva Cardoso. **Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007

CANTAROTTI, A. **A língua materna em sala de aula de língua estrangeira: o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos de um curso de Secretariado Executivo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CARTAGENA, Nelson. Los tempos compuestos. In: BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Real Academia Española. Colección Nebrija & Bello. Madrid: Espasa, 1999, cap. 45, p. 2935-2975.

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

CASTILHO, Ataliba. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. São Paulo: ALFA de Marília. 1967.

CASTRO, Lucía Tobón. **Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en Español**. Madrid: Thesaurus, 1974.

CASTRO, F. **Uso de la gramática española (elemental)**. Madrid, Edelsa, 1996.

CHEVALLARD, Yves. **On Didactic Transposition Theory: Some Introductory notes**. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=114>. Acesso em: 08 dec. 2015

COAN, M. **Anterioridade a um ponto de referência passado: pretérito (mais-que-) perfeito**. 1997. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

_____. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)–forma(s) em tempo**

real e aparente. 2003. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

COAN, M.; PONTES, V. O. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, Cascavel, v. 9, n. 18, p. 179-191, 2º sem. 2013. Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079>. Acesso em: 5 maio. 2014.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Tradução de: Cleonice e Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

COMRIE, Bernard. **Tense** (4 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Aspect**. (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press. 1976.

CONCHA MORENO, C e ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva español-portugués para hablantes brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2005.

_____. **O tempo nos verbos do português: uma introdução a sua interpretação semântica**. Brasília, Thesaurus, 1985.

CORTÁZAR, Julio. **Del cuento breve y sus alrededores, en último round**. México: Siglo XXI, 1974.

COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.

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

COSTA, M. J. D.; POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**. São Paulo, n. 24, set 2012, p. 21-37.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em Português**. São Paulo: Contexto, 1990.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In BOHN H. I, Vandresen, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja Balbino de A. Barbieri. NASCIMENTO, Elvira Lopes; SANTOS, Aparecida M. dos. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n.1, p. 41-76, 2006.

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

CRISTOVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F.C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: V.L.L. CRISTOVÃO (org.), **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina, UEL, p. 13-33. 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

_____. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora Bernado Álvares S.A., 1970.

CURTO, Maruny Lluís, MORILO, Ministrat Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

DIAS, A. E. Silva. **Sintaxe histórica portuguesa**. 2ª ed. Lisboa: Clássica, 1933.

DIAS, L. S. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição Pretérito Simple/Pretérito Compuesto no espanhol da América**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2004.

DICK, B. **Action Research: action and research**. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/vldw2s>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5, 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2009.

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

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J;

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

DONNI DE MIRANDE, Nélica. El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal. **Revista de filología hispánica**. 72: 655-670. 1992.

DUARTE, D. K. F. **El uso de los cuentos para la Enseñanza de los pretéritos en Español como Lengua Extranjera**: una propuesta sociolingüística. 2014. 63f. Monografía (Graduação em Letras-Espanhol) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba. Nº. 16. Editora da UFPR, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 37-61.

_____. Criação ideológica e dialogismo. Em: FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORUSSI, André. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p.103.

FREITAG, R. M. Ko. **A expressão do passado imperfectivo no português**: variação/gramaticalização e mudança. 2007.239 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GABARDO, T.L. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística da Língua Portuguesa)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2001.

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. O texto literário na sala de aula: trabalhando o gênero conto. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 3, 2014, Rio de Janeiro. **Cadernos dos CNLF**, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2014. p. 207-223.

GARCÍA, A. **Profesor en acción**. V.3. Madrid: Edelsa, 1995.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **Diccionario de perífrasis verbales**. Madrid: Gredos, 2006.

_____. **El aspecto gramatical en la conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

GHANIME LOPEZ, J. **El uso de ta traducción en el aula para el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Memoria Master. Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010

GIVÓN, Talmy. Propositional modalities. In: _____. **Context as other minds**: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 149-177.

_____. Tense-Aspect-Modality. In: **Syntax: a functional-typological introduction**. v.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984. p. 269-320.

_____. "Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation". In: **English Grammar: A functional-based introduction**. Vol I e II. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins, 1993

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, 1995, p. 57-63

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Ediciones SM, 2005.

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

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GRUNDY, S. J.; Kemmis, S. **Educational action research in Australia: the state of the art**. Geelong: Deakin University Press, 1982.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arco/Libros, 1997.

HARRIS, M. 1982. **Studies in Romance Verb**. London: Croom Helm, 1982.

HERNÁNDEZ, M. R (1998). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. En: **Actas del VII Congreso ASELE**, p. 249 -255.

HURTADO ALBIR, Amparo (dir). **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

_____, Amparo. La traducción en la enseñanza comunicativa. **Revista Cable**, v. 1, Madrid: Equipo Cable, abril de 1988, p. 42-45.

_____. **Traducción y Traductología**. Introducción a la Traductología. 5º Ed. (2011) Ediciones Cátedra: Madrid, 2001, 2011.

ILARI, Rodolfo. **A expressão do tempo em português: expressões da duração e da reiteração, os adjuntos que focalizam eventos, momentos estruturais na descrição dos tempos**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Filologia Românica**. São Paulo, Ática, 1996.

JALIL, S. A., PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-método**. EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

JARA YUPANQUI, Margarita. **El perfecto en el español de Lima: Variación y cambio en situación de contacto lingüístico**. Peru: Fondo editorial. 2013.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos Culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

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

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL**. Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LAIÑO, M. J. A tradução literária e a sala de aula: uma breve análise do conto de Horácio Quiroga. **In-Traduções**, Florianópolis, v. 6, n. 10, p. 354-365. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/2935>>. Acesso em: 30 abr. 2015

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

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

LEFEVERE, A. **Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context**. Nova York: MLA, 1992.

LORENZO, Rocío B.; PINO, Ana M. G.; HERMIDA, Mar F. **Curso de Literatura**: español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2006.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Traductionis**, v. 1, p. 3, 2006. <http://www.scientiaintraductionis.ufsc.br/ensino.pdf>. Acessado em: 22.fev.2015.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. Trad. MATOS E SILVA, R. V.; PIMENTEL, H. São Paulo: Nacional, Universidade de São Paulo, 1979.

_____. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

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

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A Arte do Conto**. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.

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

_____. Um corpus linguístico para a análise de processos na relação de fala e escrita. In: **Simpósio Corpus Linguístico**, 11. InPLA, São Paulo, PUC-SP, maio, 2001.

MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua Española. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINS, M. A. P. Processo vs. Produto: A questão do ensino da tradução. In: **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 20, p. 49-54, 1992. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2542/4567>. Acessado em: 04. jun. 2015.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños**: fonología, ortografía y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MATTE-BON, Francisco. **Gramática comunicativa del español**: de la idea a la lengua. Tomo II. Barcelona: Edelsa Disal, 1995.

_____. **Gramática comunicativa del español**: de la lengua a la idea. Tomo I. Barcelona: Edelsa Disal, 1995.

MAYORAL, Roberto. **La traducción de la variación lingüística**. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1998.

MALMKJAER, K. (org.). **Translation and language teaching. language teaching and translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

MELO, C. M. N. **Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador**: implicações para a prática pedagógica. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.

MELO, G. C. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In **Cuadernos de Educación** 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007, p. 140.

MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENELOGO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, v. 4, p. 73-79, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.org>

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007, 128 p.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola**: desafios à atuação docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba, 2010.

MORENO DE ALBA, José Guadalupe. La oposición pretérito indefinido/pretérito perfecto compuesto. **En: Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española**. Logroño, 1997, p. 619-630.

MORENO de ALBA, J. G. **Valores de las formas verbales en el español de México**. México: UNAM, 1978.

MOTA, M. S. **O verbo no português contemporâneo do Brasil: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos**. Relatório do Projeto PIBIC/CNPq. Araraquara, Unesp, 1998.

MOTA, C. J. A literatura como ferramenta didática no Ensino de LE. In: FORUM ENTIDADES E ALTERIDADES, 2013, Itabaiana. **Anais do VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade**. Itabaiana: UFS. 2013. p. 1-8.

NARANJO, Fina García y GARCÍA, Concha Moreno. Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario. ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. En: **Actas del XI Congreso de ASELE**. Zaragoza, 2000, p. 819-829.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina B. (Org). **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. V. (Org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: Unicamp / São Paulo, v.6, 1996.

_____. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. v. 2, n. 2. 2009. p. 209 – 243. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397>>. Acessado em: 03 mar. 2015.

_____. **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.

_____. **Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.

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

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

OLIVEIRA, L.C. **As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de corpus**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

_____. **Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sente capitais hispano-falantes**. 270f. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies en Second Language Acquisition**. Cambridge UP, 1990.

PAIXÃO, F.T. **O valor aspectual veiculado ao pretérito perfeito composto do espanhol na variante mexicana**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

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

PEGENAUT, L. La traducción como herramienta didáctica. In: **Contextos**, n 27-28, Madrid, p. 107-126, 1996.

Penny, Ralph. **Variación y cambio en español**. Madrid: Gredos. 2004.

PEREIRA, E. C. **Gramática histórica**. 5 ed. São Paulo, Nacional, 1927.

PLAZA, C. F. **Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE**. 2007. P 2362-2370. Disponível em: <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

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

PONTES, V.O; SOUZA, B. B. O. A. L; SILVA, R. F. Tradução e Ensino de Língua Estrangeira: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 260-288, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p260/31001>>. Acesso em: 10 dez. 2015

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**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da 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, Novembro: 2014.

_____. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista**. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2012.

_____. **O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária: uma análise funcionalista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2009.

QUINTERO RAMÍREZ, Sara. Análisis del sistema verbal en el cuento “¡Diles que no me maten!” de Juan Rulfo. **Linguística y Literatura**, Universidad de Guadalajara, México. ISSN 0120-5587, n. 63, p. 177-193, 2013.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Université de Paris 8, 1995.

REICHENBACH, H. “The tenses of verbs”. **Elements of Symbolic Logic**. New York: The Macmillan Company, 1947.

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

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation em the teaching/learning of foreign languages. In: João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada/ Issues in Applied Linguistics**. I ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v.1, p. 121-148, 2000.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, D. E. G. (org.) **Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem verbal e não verbal; I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

RIDRUEJO, E. Modo y Modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. In: Bosque, I. (ed.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

ROJO, G. & VEIGA, A. El tiempo Verbal. Los Tiempos Simples. In: Bosque, I (ed.) **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

RUIZ, T. M. B. **Aspecto: um estudo de sua expressão pelas flexões verbais**. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1992

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, nº 27, pp. 147-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p147>. Acessado em: 19 fev. 2015.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, C. F. **Variação e mudança linguística dos pretéritos simples e composto, uma perspectiva sociolinguística e discursiva:** amostras de Madrid, Cidade do México e Buenos Aires. 259f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

SANTOS GARGALLO, I. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

SANTOS, M. M. R. **Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Tradução:** Um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ. **Gramática básica del español:** norma y uso. Madrid: SGEL, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91. 2004.

SÉRIO, T. M. D. A. P. The Radical Behaviorism and the Psychology as Science. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 247-262, dez. 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- >. Acesso em: 04. jun. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. R. C. V.; PINHEIRO-MARIZ, J. Entre a língua e a literatura: variação linguística e ensino de espanhol. **Signum:** Estud. Ling., Londrina, n. 18/2, p. 404-422, dez. 2015 . Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/22214/17771>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SILVA, B. R. C. V. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol.** 143f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

SILVA CORVALÁN, Carmen. **Tense and Aspect in Spanish Narrative.** Language, 1983.

SILVA, G. M. ARAGÃO, C. O. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 9, p. 157-173, 2013.

SILVA, I. M. **Indicativo e subjuntivo em espanhol:** norma e uso na imprensa escrita. 2005. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SITMAN, R.; LERNER, Y. “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ÁSELE, 5., 1996, MÁLAGA. **Actas del Congreso Internacional de Ásele.** Málaga: ÁSELE. 1996. P. 227-233.

SMITH, Carlota. **The Parameter of Aspect**. Dordrecht, Boston, Londres: Kluwer Academic Publishers, 1997.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 3 ed. Uberlândia, UFU, 1994 [1981].

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 1. Ed. Uberlândia: EDUFU, 2003.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/oNfpH1>>. Acesso em: 10 mar 2015.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **Linguistics in philosophy**. New York: University Press, 1967.

VENUTI, L. Strategies of Translation. In: BAKER, Mona (Ed.) **Routledge Encyclopaedia of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 1998, p. 240-244.

VERMEER, H. J. **Allgemeine Sprachwissenschaft**. Freiburg. 1972

VIDAL DE BATTINI, Berta. E. **El español de la Argentina**: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1964.

WEINREICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística**. In: Uriel Weinreich; William Labov e Marvin I. Herzog. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. 2 ed. 2012.

WIDDOWSON, H. G. The Deep Structure of Discourse and the use of Translation. In: **The Communication Approach to Language Teaching**. BRUMFIT, C. J. And JOHNSON, K. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, 1991.

ZARA, Juan Jesús. Los textos literários em los estúdios de traducción. **Revista de enseñanza universitaria**. Extraordinario 2001. p. 197-211. Disponível em: <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_13.pdf >. Acesso em: 25 jan. 2016

APÊNDICE A
FICHA DE SONDAAGEM

FICHA DE SONDAAGEM

1. Nome: _____.
2. Sexo: F() M()
3. Idade: _____ anos.
4. Já teve contato com a Língua Espanhola além da graduação em Letras-Espanhol?
() sim. () não.
5. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, em qual situação?
() viagem a um país de Língua Espanhola.
() contato com algum hispano falante.
() curso livre.
() escola.
() outra _____.
6. Você já leu algum conto em Língua Espanhola? () sim. () não.
7. Caso sua resposta, na questão anterior, tenha sido “sim”, liste alguns dos contos que você já leu.

8. Você utiliza a tradução no seu processo de aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira? () nunca. () poucas vezes. () frequentemente. () sempre.
9. Como futuro professor de Língua Espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Você acha que o uso da tradução como estratégia didática contribuiu para o seu aprendizado acerca dos pretéritos simples e composto da Língua Espanhola?
() Sim. () Não.
2. A partir das sequências didáticas realizadas com tradução de contos, você adquiriu alguma informação sobre a variação linguística?
() Sim. () Não.
3. A tradução como estratégia pedagógica lhe pareceu interessante para a aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira? Por quê?

4. Você utilizou os seus conhecimentos de Língua Materna para auxiliá-lo na compreensão do conto?
() Sempre. () Frequentemente. () Poucas vezes. () Nunca.
5. Durante as traduções dos contos, como você procedia ao encontrar alguma palavra desconhecida? (É permitido assinalar mais de uma alternativa)
() Procurava no dicionário.
() Perguntava o significado ao professor ou a um colega de classe.
() Tentava encontrar o seu significado a partir do contexto.
() Outro _____.
6. Quais dificuldades você teve na hora de traduzir? (É permitido assinalar mais de uma alternativa)
() Pouco conhecimento da Língua Estrangeira.
() Pouco conhecimento sobre a diversidade linguística, no que tange aos usos do pretérito perfeito simples e do pretérito perfeito composto.
() Falta de conhecimento a respeito de como traduzir.
() Dúvidas de como traduzir o pretérito perfeito composto.
() Outra _____.

7. Como futuro professor de língua espanhola, você utilizaria a tradução como estratégia didática para o ensino de espanhol? Por quê?

8. Ao traduzir um tempo verbal de uma língua para outra, consideramos algumas variáveis, tais como marcadores temporais, tipo semântico do verbo, etc. Durante o processo tradutório do conto “¡Diles que no me maten!”, quais aspectos nos usos do Pretérito Perfeito Simple e Composto foram identificados?

Os usos e valores do Pretérito Perfeito pode variar de acordo com a região dos hispano-falantes.

Há diferenças entre os usos e valores do Pretérito Perfeito em Português e em Espanhol.

O Pretérito Perfeito em Espanhol não expressa apenas valor de passado.

O Pretérito Perfeito do Espanhol e do Português podem apresentar diferenças temporais, aspectuais e modais.

outros. _____.

9. O uso da tradução como estratégia pedagógica contribuiu para a sua aprendizagem?

Sim. Não.

10. Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, a tradução como estratégia pedagógica contribuiu para a sua aprendizagem... (É permitido assinalar mais de uma alternativa)

de Língua Materna e Estrangeira.

apenas de Língua Estrangeira.

sobre a diversidade linguística.

das formas e usos do pretérito simple e do pretérito composto da Língua Espanhola.

outra. _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C
MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

➤ **ANTES DA 1ª PRODUÇÃO**

MÓDULO 1

- 1) El género cuento posibilita un modo divertido de registrar historias imaginadas o inspiradas en hechos vividos. Además, debido a su extensión caracterizada como corta, este puede ser producido o leído por millones de personas. Luego, ¿usted ya ha leído o ha escrito algún cuento?

- 2) Lea los cuentos abajo:

Jorge Luis Borges

LOS DOS REYES Y LOS DOS LABERINTOS [1]
(*El Aleph* - 1949)

CUENTAN LOS HOMBRES dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan complejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y sustancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay

escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te vedan el paso.”

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con Aquél que no muere.

[1] Ésta es la historia que el rector divulgó desde el púlpito. Véase la página [...«Abenjacán el Bojarí, muerto en su laberinto», párrafo 12: “Nuestro rector, el señor Allaby, hombre de curiosa lectura, exhumó la historia de un rey a quien la Divinidad castigó por haber erigido un laberinto y la divulgó desde el púlpito...”]

Fuente: <http://www.literatura.us/borges/losdosreyes.html>.

Julio Cortázar

INSTRUCCIONES PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

FIN

Fuente: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/instrucciones_para_llorar.htm

- a) Considerando su conocimiento de mundo y los cuentos que le presentamos arriba ¿Usted cree que los cuentos son todos iguales o que hay diferencias entre ellos? Justifique su respuesta. (Para ayudarle, piense en los elementos como el autor, el destinatario, el tema, los personajes etc.)
-
-

-
-
-
-
- b) De modo general, ¿lo qué podemos presumir de la relación entre el título del cuento y su historia?

MÓDULO 2

1 “-Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo salió la voz:

-¿Cuál hombre? -preguntaron.

5 -El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.

-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima -volvió a decir la voz de allá adentro.

-¡Ey, tú! ¿Que si has habitado en Alima? -repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

-Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

10 -Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

-Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

-¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

-Ya sé que murió -dijo-. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro 15 lado de la pared de carrizos:

-Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta.” DILES QUE NO ME MATEN – JUAN RULFO.

1. Identifique en el fragmento arriba los verbos conjugados en el PPS y en el PPC.

Pretérito Perfecto Simple (PPS)	Pretérito Perfecto Compuesto (PPC)

2. Generalmente, los marcadores temporales están presente en nuestra comunicación. Estos son expresiones que marcan el tiempo en el que suceden las acciones, por eso, pueden venir acompañados de verbos en presente, pasado o futuro. Basándose en esto, apunte los marcadores temporales, en el fragmento arriba, que acompañan los verbos conjugados en PPS o PPC.

MÓDULO 3

1. Rellene el cuadro basándose en el cuento “Diles que no me maten” del autor mexicano Juan Rulfo.

MODELO DE ANÁLISIS PRÉ-TRANSLATORIO DE NORD (2012)

	PERFIL DEL TEXTO BASE	TRANSFERENCIA	PERFIL DEL TEXTO META
D. FACTORES EXTRATEXTUALES			
EMISSOR			
INTENCIÓN			
RECEPTOR			
MEDIO			
LUGAR			
TIEMPO			
MOTIVO			
FUNCIÓN			
E. FACTORES INTRATEXTUALES			
TEMA			
CONTENIDO			

PRESUPOSI- CIONES			
COMPOSICIÓN			
ELEMENTOS NO VERBALES			
LÉXICO			
SINTÁXIS			
SUPRASEG- MENTALES			
F. EFECTO COMUNICATIVO			
EFECTO			

➤ **DEPOIS DA 1ª PRODUÇÃO.**

MÓDULO 4

- 1) Comúnmente el género cuento presenta un único drama y conflicto. Su dimensión es corta y su extensión concisa, lo que lo caracteriza como una narrativa corta. Debido a esas características, es poco el número de personajes. Sin embargo, estas características pueden cambiar de una época a otra, pero siempre constituyendo la estructura básica que compone este género. Basándose en estas informaciones y en los videos exhibidos, rellene la tabla a seguir con los datos del cuento “Diles que no me maten”.

a) Presentación:	b) Complicación o evolución:
c) Clímax:	d) Solución o desfecho:

MÓDULO 5

- 1) En el cuento “Diles que no me maten”, ¿lo qué ocurrió a Don Lupe y su familia?

- 2) ¿Lo qué usted haría si estuviera en el lugar del personaje Juvenio?

- 3) Imagine si este cuento fuera contado desde la perspectiva de Guadalupe Terreros. ¿Usted cree que habría cambios? ¿Cuáles?

- 4) ¿En qué espacio suceden los acontecimientos narrados?

MÓDULO 6

- 1) El cortometraje exhibido del cuento “Diles que no me maten” está en negro y blanco. ¿Lo qué estos colores despiertan en usted? ¿Hay relación con los sentimientos transferidos por el personaje principal?

2) Conteste a las preguntas abajo:

a) Imagine que usted ha ganado un premio de 1 millón de euros este año. ¿Qué ha hecho con este dinero?

b) ¿Qué usted sintió cuando ganó el premio?

3) Un programa de TV brasileño quiere saber sus respuestas. Sabiendo de esto, ¿cómo usted las traduciría?

MÓDULO 7

1) Tras la lectura del cuento “Diles que no me maten” y la presentación de su cortometraje, nos enteramos del resultado de esta historia. Si pudiera cambiar ¿cómo le gustaría contarlo?

- 2) ¿Por qué cree que el autor eligió el PPS en lugar del PPC al utilizar los verbos destacados en el fragmento abajo?

"Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo verdolagas. A veces tenía que salir a la media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso **duró** toda la vida. No fue un año ni dos. **Fue** toda la vida."

– Diles que no me maten – Juan Rulfo.

- 3) ¿Usted cree que la elección entre el PPS y el PPC sería diferente si el autor Juan Rulfo fuera español y no mexicano? ¿Por qué?⁷⁰

- 4) Por lo general, los cuentos presentan solo una versión en el idioma en el que han sido escritos. Así que, teniendo en cuenta que el español es el idioma oficial de más de 20 países ¿usted cree que, independientemente de la nacionalidad del autor, él utilizaría el Pretérito Perfecto Simple con los mismos usos y valores? ¿Por qué?

⁷⁰ Antes de resolver os módulos, os participantes da pesquisa foram advertidos que deveriam considerar a variedade da Língua Espanhola falada pelas capitais. Destacamos, também, que no conto analisado a intenção dos personagens ao utilizar o PPS e o PPC está diretamente relacionada com o propósito do seu autor, Juan Rulfo, pois, o conto retrata uma história vivenciada por ele quando mais novo, no qual as atitudes das pessoas, presentes neste dado momento da vida do autor, foram retratadas através das atitudes dos personagens.

MÓDULO 8

1) Lea las frases abajo y conteste a las preguntas.

“-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima”

“Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.”

a) Considerando el contexto en el que están insertadas las frases, explique ¿por qué se utiliza el PPC?

b) ¿Cómo traduciría estas frases al portugués de Brasil?

2) Lea las frases del cuadro abajo:

Español	Portugués
Perdón por el retraso, pero no he oído el despertador. Las cosas han mejorado mucho desde que estoy aquí.	Desculpe o atraso, mas não escutei o despertador. As coisas melhoraram muito desde que estou aqui

Fuente: Concha Moreno e Eres Fernández (2007)

¿Cómo usted justificaría la elección de los autores por el PPS en lugar del PPC al traducir la frase arriba del español al portugués brasileño?

MÓDULO 9

1. Comúnmente en muchas partes de América Latina es usado el PPS en lugar del PPC. A partir del cuento “Diles que no me maten”, transcriba un fragmento que compruebe esta afirmación.

2. Ahora imagine que este mismo cuento ha sido escrito por un autor español. ¿Cuáles cambios cree que habrían?

MÓDULO 10

- 1) Lea las frases abajo:

- I. El Banco Santander está siendo robado.
- II. El presidente de Argentina y su familia están viajando a Madrid.
- III. Barcelona es el equipo de fútbol que gana más títulos.

- 2) Ahora reescríbalas en pasado teniendo en cuenta a los marcadores temporales y el contexto que sigue dentro de los paréntesis:

➤ **Hoy: (En una situación formal en España)**

- I. Hoy el Banco Santander ha sido robado.**
- II. Hoy el presidente de Argentina y su familia han viajado a Madrid.**
- III. Hoy Barcelona ha sido el equipo de fútbol que ha ganado más títulos.**

➤ Ayer: (En una situación informal en México)

- I. _____
- II. _____

III. _____

➤ Esta semana: (En una situación informal en Argentina)

I. _____

II. _____

III. _____

➤ Ya: (En una situación formal formal en Uruguay)

I. _____

II. _____

III. _____

3) Considerando la norma padrón de la lengua española, escriba frases para ejemplificar los valores del pretérito perfecto en la tabla abajo. Enseguida, ponga sus respectivas traducciones en portugués brasileño al lado.

	Frase	Traducción
El hecho del que se trata incluye el presente del hablante.		
Se refiere a un futuro que anticipamos.		
Presenta acontecimientos en un tiempo determinado.		

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa: **O ENSINO DOS PRETÉRITOS EM ESPANHOL PARA BRASILEIROS A PARTIR DE CONTOS: A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA** realizada pela mestrandia Denisia Kênia Feliciano Duarte, aluna regular do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, sendo orientada pelo Professor Doutor 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.

Os objetivos desta pesquisa são averiguar as contribuições do uso da tradução no ensino do Pretérito Simples (PS) e do Pretérito Composto (PC), através de sequências didáticas, a fim de examinar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos nos usos destes tempos verbais, e, por fim, por meio da análise das opções tradutórias feitas nas duas sequências didáticas, verificar como a tradução pode contribuir para o ensino da variação linguística.

Caso você venha a concordar em participar da pesquisa, entregar-lhe-ei duas vias do termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua assinatura, uma via fica com você e a outra com a pesquisadora. Caso você concorde, receberá uma ficha de sondagem no início desta pesquisa e um questionário no final das atividades referentes a esta. Se alguma das questões gerarem desconforto, você não será obrigado a respondê-la. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A sua participação é importante para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados. Na conclusão desta pesquisa, os resultados irão contribuir para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, pois os benefícios desta pesquisa possibilitarão um discussão sobre este tema dentro da Universidade Federal do Ceará e de outras instituições de ensino.

Os pesquisadores estarão disponíveis, durante e após a pesquisa, para esclarecer qualquer dúvida em relação a pesquisa, por meio dos contatos: Denisia Kênia Feliciano Duarte, telefone para contato: (85) 997693500, e-mail: denisia_duarte@hotmail.com, endereço: Avenida de Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE, CEP 60020-181 (Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará); e o Professor Doutor Valdecy de Oliveira Pontes, e-mail: pluralizado@hotmail.com, endereço: Avenida de Universidade, 2853 – Benfica – Fortaleza – CE, CEP 60020-181 (Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará).

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 Rodolfo Teófilo 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

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DOS PRETÉRITOS EM ESPANHOL PARA BRASILEIROS A PARTIR DE CONTO: A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Pesquisador: Denisia Kênia Feliciano Duarte

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48031815.3.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.350.292

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa ação, de cunho qualitativo e exploratório. Desta forma, esta metodologia será âncora para nos nortear durante os procedimentos metodológicos, desde a coleta de dados até a análise destes. Com isso, por meio da prática de campo, faremos uso de sequências didáticas com a tradução direta e inversa de fragmentos de contos hispano-americanos. Tais traduções, juntas a um teste de sondagem e um questionário formarão o corpus desta pesquisa. Serão examinados os condicionamentos linguísticos e analisadas as opções tradutórias realizadas por cada grupo de alunos nas duas etapas da sequência didática aplicada, considerando o fenômeno de variação linguística dos pretéritos em estudo; e por fim, verificado de que forma o uso da tradução, a partir da perspectiva funcionalista, pode contribuir para o ensino da variação linguística no que tange aos usos dos pretéritos simples e composto da língua espanhola para estudantes brasileiros. Parte das hipóteses de que: a) O uso da tradução, por meio do gênero conto, pode vir a contribuir para o aprendizado da diversidade linguística do pretérito simples e do pretérito composto da língua espanhola, na medida em que os alunos perceberão, a partir das sequências didáticas aplicadas, que o conhecimento da variação linguística interfere nas escolhas tradutórias, visto que o contexto social, cultural, histórico, etc, podem influenciar nas escolhas linguística; b) O uso das sequências

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 1.350.392

espanhola; a conscientização da língua como instrumento de comunicação e dotada de heterogeneidade; a ratificação da tradução como estratégia pedagógica positiva para o ensino de língua estrangeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa revela contribuir para a área de tradução no sentido de revelar aspectos um tanto negligenciado pela literatura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados. A pesquisadora corrigiu o título da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_542929.pdf	24/11/2015 14:04:41		Aceito
Outros	MODIFICACAO.docx	24/11/2015 14:04:08	Denisia Kênia Feliciano Duarte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/11/2015 13:59:40	Denisia Kênia Feliciano Duarte	Aceito
Outros	TC PESQUISADORA.pdf	09/08/2015 17:30:05		Aceito
Outros	TC ORIENTADOR.pdf	09/08/2015 17:27:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto comite ética denisia duarte.pdf	07/08/2015 11:38:38		Aceito
Outros	lattes denisia.pdf	04/07/2015 18:10:58		Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 1.350.292

didáticas com tradução de contos possibilitará o conhecimento do pretérito simples e do pretérito composto no que tange a diversidade linguística desses tempos; d) Os aprendizes brasileiros tendem a usar mais a forma simples do pretérito ao invés da composta e/ou traduzir para o pretérito composto da língua espanhola com a estrutura linguística da língua portuguesa devido à proximidade das línguas. O propósito é de analisar os usos e valores dos pretéritos perfeito simples e composto e entender que o uso da tradução, no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, possibilita um maior entendimento, por parte do aluno, do funcionamento da língua. Ao contrastar os tempos verbais em estudo a través das atividades tradutórias, o discente terá consciência de que as línguas não têm equivalência perfeita, além de obter um maior conhecimento tanto da Língua Estrangeira, quanto da Língua Materna, visto que elas possibilitam a comparação entre as duas línguas e levam o estudante a refletir a respeito dos usos linguísticos que são condicionados por fatores socioculturais. A tradução é vista não como uma atividade mecânica que se reduz à transcodificação linguística e sim, como atividade que leva compreender e interpretar os sentidos de uma palavra dentro de um contexto sociocultural específico

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Averiguar quais são as contribuições do uso da tradução no ensino do Pretérito Simples (PS) e do Pretérito Composto (PC), para aprendizes brasileiros de língua espanhola.

Objetivo Secundário:

a) Propor seqüências didáticas, a partir de contos, para facilitar a aprendizagem do PS e do PC da língua espanhola; b) Examinar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos nos usos do pretérito simples e composto em língua espanhola e em língua portuguesa; c) Analisar as opções tradutórias realizadas por cada grupo de alunos nas duas etapas da seqüência didática aplicada, considerando o fenômeno de variação linguística dos pretéritos em estudo; d) Verificar de que forma o uso da tradução, a partir da perspectiva funcionalista, pode contribuir para o ensino da variação linguística no que tange aos usos dos pretéritos simples e composto da língua espanhola para estudantes brasileiros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Por se tratar de uma pesquisa de caráter não experimental, não trará riscos morais e nem físicos para os participantes.

Benefícios

A potencialização do conhecimento sobre o pretérito simples e do pretérito composto da língua

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-275
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 1.350.292

Outros	carta ao cep.pdf	27/06/2015 12:16:30		Aceito
Outros	declaração de orçamento.pdf	27/06/2015 12:15:52		Aceito
Outros	declaração cronograma.pdf	27/06/2015 12:15:28		Aceito
Outros	declaração de concordância.pdf	27/06/2015 12:14:52		Aceito
Outros	carta de anuência.pdf	27/06/2015 12:14:04		Aceito
Outros	carta de apresentação.pdf	27/06/2015 12:12:43		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	27/06/2015 11:22:57		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 03 de Dezembro de 2015

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA

1. Curso: Licenciatura Noturna em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas.		2. Código: 76	
3. Modalidade(s): Bacharelado		Licenciatura	X
Profissional		Tecnólogo	
4. Currículo (Ano/Semestre): 2009.2			
5. Turno(s):	Diurno	Vespertino	Noturno X
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	1 ^a / 2 ^a	04
O Processo tradutório	3 ^a / 4 ^a	04
Processos e técnicas de tradução	6 ^a / 7 ^a	04
Problemas gerais de tradução	9 ^a / 11 ^a	06
Problemas de tradução em Espanhol	12 ^a / 14 ^a	06

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº de Horas-aulas
Práticas de tradução	5 ^a	02
Práticas de tradução	8 ^a / 15 ^a	04
Avaliação Escrita	16 ^a	02

17. Bibliografía Básica:

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.

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].

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.

VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. Introducción a la traductología. Washington, Georgetown University, 1977.

VEGA, Miguel Ángel. (Ed.). Textos clásicos de teoría de la traducción. Madrid, Cátedra, 1994. [Col. Lingüística].

WANDRUSZKA, Mario. Nuestros idiomas: 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].

_____. Nuestros idiomas: 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].

18. Bibliografía Complementar:

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.

GARCÍA YEBRA, Valentín. En torno a la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1983. 398 p. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos, 53)].

_____. Teoría y práctica de la traducción. 2. ed. Madrid, Gredos, 1984. 2. v. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (III. Manuales, 53)].

_____. Traducción: Historia y teoría. Madrid, Gredos, 1994. [Col. Biblioteca Románica Hispánica (II. Estudios y Ensayos)].

MARGOT, Jean-Claude. Traducir sin traicionar. (Trad. de Rufino Godoy, del original francés Traduire sans trahir). Madrid, Cristiandad, 1986. [Col. Biblia y Lenguaje].

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.

NEWMARK, Peter. Manual de traducción. (Trad. de Virgilio Moya, del original inglés A Textbook of Translation). Madrid, Cátedra, 1987. [Col. Lingüística].

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].

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].

STEEL, Brian. Ejercicios de traducción del español. Madrid, Edelsa/Grupo Didascalía, 1997. [Col. Investigación Didáctica].

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].

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].

ZARO, Juan de Jesús & TRUMAN, Michel. Manual de traducción/A Manual of Translation. Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1999.

19. Avaliação da Aprendizagem:

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.

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 C - 1ª TRADUÇÕES

Primeiro grupo (G1)

1ª PRODUCCIÓN

LOGO, COMO QUERENDO DIZER ALGO, OLHAVA PARA OS HOMENS QUE IAM JUNTO A ELE. IA LHEZ DIZER QUE O SOLTAS SE QUE O O FIXASSEM PARA QUE SE FOSSEM. "EU NÃO CAUSEI DANO A NINGUEM, RAPAZES", IA DIZER A ELES MAS ELE FICAVA CALADO. "MAIS ADEANTE EU LHEZ DIREI", PENSAVA. E SO' OLHAVA PARA ELES. PODIA ATE' IMAGINAR QUE ERAM SEUS AMIGOS, MAS NÃO QUERIA IMAGINAR ISSO. ELES NÃO ERAM. NÃO SABIA QUEM ELES ERAM. OLHAVA PARA ELES AO SEU LADO, INCLINANDO-SE E (~~AGACHANDO~~ SE) AGACHANDO-SE DE VEZ EM QUANDO PARA VER ONDE SEGUIA O CAMINHO.

HAVIA LHEZ VISTO PELA PRIMEIRA VEZ AO ENTARDECER, NESSE MOMENTO QUE TUDO PARECE CHAMUSCADO. HAVIAM ATRAVESSADO AS FENDAS PISANDO O MILHO AINDA VERDE. E ELE HAVIA (~~MURMURADO~~) MURMURADO ISSO: A DIZER QUE AÍ ESTAVA COMEÇANDO A CRESCER O MILHO, MAS ELES NÃO SE DETIVERAM.

HAVIA LHEZ AVISADO A TEMPO, SEMPRE TEVE SORTE DE AVISTA-LOS A TEMPO. PODIA TER SE ESCONDIDO, CAMINHADO ALGUMAS HORAS PELA COLINA ENQUANTO ELES IAM E DEPOIS VOLTARIA A DESCER. O FIM E O CAMPO DE MILHO NÃO CONSEGUIA (~~AVISTA-LOS~~) DE NENHUM MODO. JÁ ERA TEMPO DE CHEGAREM AS ÁGUAS, MAS AS ÁGUAS NÃO APARECIAM E O MILHO COMEÇAVA A DESAPARECER. NÃO DEMORARIA A ESTAR TODO SECO.

ENTÃO NEM VALIA A PENA TER ABaixado, TINHA SE METIDO ENTRE ALGUMAS HOMENS COMO EM UM MULHEIRO. PARA

NUNCA MAIS SAIR.

E, AGORA, SEGUIA JUNTO A ELES, AGUENTANDO A VONTADE DE DIZER PARA SOLTÁ-LO. NÃO VIA SEUS ROSTOS, SÓ VIA OS VULTOS QUE APROXIMAVAM OU DISTANCIAVAM DELE. DE TAL FORMA QUE QUANDO COMEÇOU A FALAR NÃO SABIA SE ELES ~~OUVIRAM TUDO~~ O HAVIAM ESCUTADO. DISSE:

- EU NUNCA FIZ MAL A NINGUÉM, FAROU. PORÉM, NADA MUDOU; NENHUM DOS VULTOS PAROU SE DAR CONTA. OS ROSTOS NÃO VIRARAM PARA VÊ-LO. SEGUIRAM DA MESMA FORMA, COMO SE TIVESSEM DORMIDO.

ENTÃO PENSOU QUE NÃO TINHA MAIS O QUE DIZER, QUE TERIA QUE BUSCAR A ESPERANÇA EM ALGUM OUTRO LUGAR. DEIXOU CAIR OUTRA VEZ OS BRAÇOS E ENTROU NAS PRIMEIRAS CASAS DO POVO ~~NO~~ MEIO DAQUELES QUATRO HOMENS ESCURECIDOS PELA COR NOVA DA NOITE.

- MEU CORONEL, AQUI ESTÁ O HOMEM.

HAVIAM SE DETIDO DIANTE DA FRESTA DA PORTA. ELE, COM O SOMBREIRO NA MÃO, POR RESPEITO, ESPERANDO VER ALGUÉM SAIR. ENTRETANTO, SÓ SAIU A VOZ:

- QUE HOMEM? PERGUNTARAM.

- O DE PALO DE VENADO, MEU CORONEL. O QUE VOCE NOS MANDOU TRAZER.

- PERGUNTE-LHE SE VIVEU ALGUMA VEZ EM ALIMA - VOLTOU A DIZER A VOZ LÁ DE DENTRO.

- E! VOCE! JÁ VIVEN EM ALIMA? - REPETIU A PERGUNTA O SARGENTO QUE ESTAVA FRENTE A ELE.

- SIM. DIGA AO CORONEL QUE SOU DE LÁ MESMO. E QUE ALI VIVI ATE' POUCO TEMPO.

- PERGUNTE A ELE SE CONHECEU GUADALUPE TERREROS.

- QUER SABER SE CONHECEU GUADALUPE TERREROS.

- SEU LUPE? SIM. DIGA A ELE QUE CONHECI JÁ MORREU.

~~ENTÃO~~ ENTÃO A VOZ LÁ DENTRO MUDOU DE TOM:

- JÁ SEI QUE MORREU - DISSE - E PROSSEGUIU
(~~PROSSEGUIU~~) FALANDO COMO SE ~~CONVERSASSE~~ CONVERSASSE COM
ALGUÉM LÁ, DO OUTRO LADO DA PAREDE DE ~~BARNA~~.

- GUADALUPE TERRENO ERA MEU PAI. QUANDO
CRESCI E O PROUREI ME DISSERAM QUE ESTAVA MORTO.
É ALGO DIFÍCIL CRESCER SABENDO QUE A COISA ONDE
PODEMOS NOS AGARRAR PARA SE FIRMAR ESTA MORTA.
ISSO ACONTECEU CONOSCO.

Segundo grupo (G2)

1ª PRODUCCIÓN

Logo como querendo dizer algo, olhava os homens que iam junto a ele. Ia dizer a eles para lhe soltarem, que deixassem ele ir embora: "eu não fiz mal a ninguém, rapazes". Ia dizer-lhes, mas ficou calado. "Mas a frente eu direi". Pensava. E somente os via. Podia até imaginar que eram seus amigos: mas não queria fazer isso. Não eram. Não sabia quem eram. Lhes via a seu lado inclinando-se e acachapando de vez em quando para ver onde era o caminho. Tinha visto eles pela primeira vez ao amanhecer, nesta noite escura onde tudo parece queimado e preto. Haviam atravessado a terra acida frita passando por um milharal. E disse sobre isso: ali estava começando a crescer um milharal. Mas eles não se detiveram.

Havia visto eles com o tempo. Sempre teve a sorte de ver eles o tempo todo. Por haver se escondido, caminhou muitas horas pelas colinas enquanto eles iam e depois voltavam. Ao fim da travessia do milharal nada acontecia. Já era tempo de vir o período chuvoso mas as águas não apareciam e o milharal começava a murchar. Não tardaria em secar por inteiro. Assim percebeu que não valia a pena ter seguido aqueles homens por aquele buraco, para já ter que voltar e sair.

E agora seguia com eles, aguentando a vontade de dizer que lhe soltarem.

Não via os seus rostos; somente os vultos deles. De maneira que quando pode falar, não percebeu se o corrigiu.

Disse:

- Eu nunca fiz mal a ninguém - isso disse. Mas não mudou. Nenhum daqueles vultos pareceu dar conta disso. Não olharam para ver. Seguiram igual, como se tivessem dormido.

Então pensou que não tinha mais nada pra dizer, que tinha que buscar esperança em algum outro lugar.

Deixou cair outra vez os braços e entrou nas primeiras coisas das pescas em meio aqueles quatro homens obscuros - cidos pelo calor mesmo da noite.

- Meu coronel, aqui está o homem.

Marciano parado diante da porta. Ele, com cuidado na mão, por respeito, esperava esperando sair algrim.

Mas só saiu uma vez:

Que homem? - Perguntou.

- O homem de Palo de Venado, meu coronel. Aquele que ^{o senhor} nos mandou buscar.

- Pergunte a ele se ele viveu alguma vez em Atima.

- Voltou a dizer lá de dentro.

- Ei, tu! Viveu em Atima? - repetiu a pergunta o Saracento que estava na frente dele.

- Sim. Diz ao coronel que de lá mesmo eu sou. E que ali vivi um pouco tempo.

- Pergunta a ele se conhece a Guadalupe Ferreros.

- Diga, que se conhece a Guadalupe Ferreros.

- ~~E~~ Dormiu? Sim. Diz a ele que o conheci. Já morreu.

Então a voz lá de dentro enfraqueceu:

- Já sei que morreu - disse. E seguiu falando como vinha protificando, do outro lado da parede coberta de plantas

- Guadalupe Ferreros era meu pai. Quando cresci e o

seguia com eles.
Agora seguia junto a eles, aquecendo a vontade de dizer-lhes ^{que} eles que o saltasse. Não via o rosto deles; somente via as vultas que se aproximavam e se afastavam dele. De modo que quando se pôs a falar, não soube se o ^{tinham} ouvido. Disse:
- Eu nunca fiz mal a ninguém - disse, isso. Mas nada mudou. Nenhum das vultas ^{pareceu} parecer se dar conta. Não uallaram a vê-lo. Siquiram igual, como se estivessem ainda samaltras.
Então pensou que não tinha ^{mais nada a dizer} nada a mais dizer, que teria que buscar esperança em algum outro lado. Deixou cair outra vez as bracas e entrou nas primeiras casas do pauado no meio da guela quatro hamens escurecidas pela cor negra da noite.
- Meu caramel aqui está o hamem.
^{Tinham parado} Hamem detido diante da porta entreaberta. Ele com o chapéu na mão, par respeito, esperando ver sair alguém. Porém, só saiu a voz:
- Qual hamem? - perguntaram.
- O de Pais Venado, meu caramel. O que o senhor nas mandou buscar.
- Pergunta-lhe se alguma vez viu em Alima - voltou a dizer a voz de lá de dentro.
- Então? O caramel pergunta se ^{moraste} habitaste em Alima? ^{Alima?}
^{repetiu} o sargento que estava ^{na} ^{sua} ^{porta} ^{de} ^{fron} ^{te} ^{de} ^{le}.
- Sim. Diga ao caramel que sou mesmo de lá. E que lá vivi até pouco tempo.
- Pergunta-lhe se conheceu Guadalupe Terreras.
- Diga se conheceu Guadalupe Terreras.
- A dam lupe? Sim, diz que o conheci. Já morreu.
Então a voz lá de dentro mudou de tom:
- Já sei que morreu - disse. E seguiu falando. como se conversasse com alguém, do outro lado da parede de?

- Guadalupe Terreras era meu pai. Quando cresci e o biquei, me disseram que estava morto. É difícil crescer sabendo que a coisa ande pedemas nas agorras para criar raízes está morto. Isso aconteceu conosco.

Quarto grupo (G4)

hoje, como querendo dizer algo, via os homens que iam junto dele. Já dizer-lhes que se saltassem, que se deixassem ir: Eu não cauei como a ninguém, rapazes, ia dizer-lhes, porém ficou colado. "Mas adiante os direi", pensava. Apenas os via. Podia até imaginar que eram seus amigos mas preferia não pensar assim. Não eram. Não podia sequer quem eram. Os via ao seu lado inclinando-se e esquiando-se casualmente para ver qual caminho seguir.

Linha visto pela primeira vez ao entardecer, "esse é a hora desbotada, em que tudo parece queimado. Eles haviam cruzado o milharal pisando em seus próprios pulcos.

Ele tinha decidido para isso: para dizer-lhe que ali estava começando crescer o milho.

Mas eles não pararam. Os tinha visto por algum tempo. Eu sempre tive a sorte de ver o tempo todo. Ele poderia ter se escondido, examinando algumas horas até o marro equívoto eles se deussem e voltavam a se abaixar. Já estava no girar da plantação de milho e não tinha conseguido nada.

Já era tempo que estivesse chegado as águas

as águas não apareceram e o milho começou a murchar. Logo estaria seco.

Então não valia a pena ter enido, que se metido com esses homens, como um buraco, para não mais voltar a sair.

Agora seguia com eles, peguando a vontade de pedir para ser libertado. Não podia ver seus restos; via apenas os vultos que se juntavam ou se separavam dele.

Então, quando eu comecei a falar, eu não sei se eles tinham me escutado.

Tu disse:

- Tu nunca fiz mal a ninguém - disse isso.

Mas nada mudou. Nenhum dos vultos pareceu se dar conta. As caras não se viraram para vê-lo. Seguram igual. Como estivesse ali vindo dormindo.

Então ele pensou que eu nada tinha a dizer, que eu deveria ter experiência em outro lugar. Ele deixou cair os braços novamente e entrou as primeiras casas da aldeia no meio daqueles quatro homens escurecidos pela escuridão da noite. Meu coronel, aqui está o homem.

Todos tinham parado em frente a festa da porta. Ele, de chapéu na mão, por respeito, esperando ver sair alguém.

Mas só saiu a voz:

- Qual homem? Perguntaram.

- O ~~de~~ de João de Lemado, meu coronel, o que o senhor nos mandou trazer.

Pergunta: lhe se já viveu alguma vez em Lima. - Voltou a dizer a voz lá de dentro.

- Oi você! Você já viveu em Lima? repetiu a pergunta o sargento que estava diante dele.

Vim. Diga ao coronel que sou de lá mesmo.

É que lá vivi até pouco tempo.

Pergunte se conhece Guadalupe Ferreros.

De diz conhecer Guadalupe Ferreros.

- Seu Lupe? Vim. Diga sim a conhece.

Ele já morreu.

Depois, a voz que vinha lá de dentro mudou de tom:

- Já sei que morreu. disse - Ela continuou falando como se conversasse com alguém de lá, do outro lado da parede de barro.

Guadalupe Ferreros era meu pai, quando cresci e o procurei me disseram que estava morto. É algo difícil cuscar sabendo que a esposa ainda podemos nos agarrar para acreditar está morto. Comera, isso aconteceu.

Quinto grupo (G5)

1ª PRODUCCIÓN

Logo, como querendo dizer algo, lá os homens que iam junto dele. Ia dizer-lhes que o saltassem, que o desatavam ir: tu não causas dano a ninguém, mas eles, não dizem-lhes, porém ficou calado. Mas adiante os dissei, pensava apenas os via. Podia até imaginar que eram seus amigos, mas preferia não pensar assim. Não eram. Não sabia se quer quem eram. Os via ao seu lado inclinando-se e esquivando-se casualmente para ver qual caminho seguir.

Os tinha visto pela primeira vez ao entardecer, a hora que todo opato é pardo. Haviam fugido o milhoal pisando em seus termos sulcos. Ele disseu algo local para dizer-lhes, que ali estava começando a buroa milho. Mas ele não pararam.

Os tinha visto há algum tempo. Tu sempre teve o gosto de ver o tempo todo. Ele poderia ter se escondido, caminhando algumas horas até o mesmo enquanto eles se levantavam e voltavam a se abriam. Já estava no final da plantação de milho e não tinha conseguido nada, já era tempo que estivesse chegada às águas e as águas não apareceram e o milho começava a murchar. Logo estava completamente seco.

Estão não sabia a para ter caído, já se metido com esse homem, como um buraco, para não mais voltar.

Naí.

Ele agora seguia com eles, assegurando a vontade de poder para ser libertado. Não podia ver seus rostos, via apenas os vultos que se juntavam ou se separavam dele. Então, quando ele começou a falar, eu não sei se eles tinham consciência. Ele disse:

- Eu nunca causei mal a ninguém - ele disse. Mas nada mudou. Nenhum dos vultos pareceu me notar. Os rostos não são vistos novamente. Eles permaneceram do mesmo modo, como se estivesse dormindo.

Então ele pensou que eu nada mais tinha a dizer, que eu deveria ter aparência em outro lugar. Ele deixou pois os olhos novamente e entrou na primeira casa da aldeia no meio daqueles quatro homens desconhecidos pela luz negra da noite.

- Meu coronel, aqui está o homem.

Eles tinham parado em frente à porta da porta. Ele, de chapéu na mão, por respeito, esperando para ver de quem sair. Mas não veio a voz:

- Qual homem? - perguntaram.

- O de Palo Verde, meu coronel. O que o senhor nos mandou trazer.

- Pergunte se ele já chegou a viver em Alima? - disse novamente a voz lá dentro.

- Vi-vi! Vi-vi já viveu em Alima? repetiu a pergunta o parafuso que estava diante dele.

- Sim. Diga ao coronel que sou de lá mesmo. E que lá vi-vi até pouco tempo.

- Pergunte se conhece Guadalupe Terenas.

- Don Gupe? Sim. Diga sim eu o conheço. Ele já morreu. Depois, a voz que vinha lá de dentro mudou de tom:

- Eu sei que morreu - disse. E continuou falando como se estivesse falando com alguém do outro lado da parede de gesso:

- Guadalupe Tinoco ha men pai. Quando eu comecei a
aprender, me disseram que ele estava morto e um pouco
difícil de ensinar, dizendo que a coisa não poderia ser
ganhar - se a mãe está morta, como, isso não tem.

ANEXO D - 2ª TRADUÇÕES

Primeiro grupo (G1)

2 PRODUCCIÓN

ENTÃO, OLHAVA PARA OS HOMENS QUE IAM JUNTO A ELE, QUERENDO LHE DIZER ALGO. QUERIA ~~(DIZER)~~ PEDIR QUE O SOLTASSE, QUE O DEIXASSEM IR. "GENTE, EU NUNCA FIZ MAL A NINGUÉM", QUERIA DIZER, MAS NÃO CONSEGUIA. "MAIS ADIANTE EU FALO", PENSAVA. E SÓ OLHAVA PARA ELAS. PODIA ATÉ IMAGINAR QUE FOSSEM SEUS AMIGOS MAS NÃO QUERIA IMAGINAR ISSO. ELAS NÃO ERAM. NÃO SABIA QUEREM ELAS ERAM. OLHAVA PARA ELAS AO SEU LADO, INCLINANDO-SE E AGACHANDO-SE PARA VER AONDE IA.

TINHA VISTO ESSES HOMENS PELA PRIMEIRA VEZ AO ENTARDECER, NA HORA EM QUE TUDO PARECE CHAMUSCADO. HAVIAM ATRAVESSADO AS FENESTRAS, PISANDO O MILHO AINDA VERDE. E ELE HAVIA MURMURADO PARA ELAS: O MILHO ESTÁ COMEÇANDO A CRESCER, MAS ELAS NÃO SE DETIVERAM.

TINHA AVISADO OS HOMENS A TEMPO.. SEMPRE TEVE A SORTE DE VER TUDO A TEMPO. PODIA TER SE ESCONDIDO, CAMINHAR ALGUMAS HORAS PELA COLINA ENQUANTO ELAS IAM E DEPOIS VOLTAR A DESCER. MAS SABIA QUE ELE E O MILHARAL TERIAM UM FIM. JÁ ERA TEMPO DE CHEGAREM AS ÁGUAS, MAS ELAS NÃO CHEGAVAM E O MILHO COMEÇAVA A MURCHAR. NÃO DEMORARIA A SECAR TODO.

ENTÃO NEM VALIA A PENA TER DESCIDO, TER SE METIDO ENTRE AQUELES HOMENS COMO EM UM BURACO, PARA NUNCA MAIS SAIR.

E, AGORA, SEGUIA COM ELAS, AGUENTANDO A VONTADE DE PEDIR PARA SER SOLTADO. NÃO VIA SEUS ROSTOS, SÓ VIA OS VULTOS QUE SE APROXIMAVAM OU SE DISTANCIAVAM DELE. DE TAL FORMA

QUE, QUANDO CONSEGUEU A FALAR, NÃO SABIA SE ELAS TINHAM ESCUTADO. DISSE:

- EU NUNCA FIZ MAL A NINGUÉM - DISSE. PORÉM, NADA MUDOU. NENHUM DAS VULTOS PARECEU SE DAR CONTA. NINGUÉM SE VIROU PARA VÊ-LO. SEGUIRAM DA MESMA FORMA, COMO SE TIVESSEM COM SONO

ENTÃO PENSOU QUE NÃO TINHA MAIS O QUE DIZER, QUE TERA QUE BUSCAR A ESPERANÇA EM ALGUM OUTRO LUGAR. DEIXOU CAIR OUTRA VEZ OS BRACOS E ENTROU NAS PRIMEIRAS CASAS DO POVOADO EM MEIO ÀQUELES QUATRO HOMENS ESCURECIDOS PELA COR NEGRA DA NOITE.

- MEU CORONEL, AQUI ESTÁ O HOMEM.

DETIVERAM-SE DIANTE DA BRECHA DA PORTA. ELE, COM O CILIPÉU NA MÃO, TOR RESPEITO, ESPERANDO VER ALGUÉM SAIR. ENTRETANTO, SÓ SAIU A VOZ:

- QUAL HOMEM? PERGUNTARAM.

- O DE PAPO DE VENADO, MEU CORONEL. O QUE O SENHOR NOS MANDOU TRAZER.

- PERGUNTE-LHE SE VIVEU ALGUMA VEZ EM ALIMA - VOLTOU A DIZER A VOZ LÁ DE DENTRO.

- Ei! Você! JÁ VIVEU EM ALIMA? - REPETIU A PERGUNTA O SARGENTO QUE ESTAVA EM FRENTE A ELE.

- SIM. DIGA AO CORONEL QUE SOU DE LÁ MESMO, E QUE ALI VIVI ATÉ POUCO TEMPO.

- PERGUNTE-LHE SE CONHECEU A GUADALUPE TÉRBEROS.

- ELE QUER SABER SE CONHECEU GUADALUPE TÉRBEROS.

- AO SEN LUPE? SIM. DIGA A ELE QUE O CONHECI. JÁ MORREU.

ENTÃO A VOZ QUE VINHA DE DENTRO MUDOU DE TOM:

- JÁ SEI QUE MORREU - DISSE - E SEGUIV FALANDO COMO SE CONVERSASSE COM ALGUÉM LÁ, DO OUTRO LADO DA PAREDE DE BAMBU:

- GUADALUPE TÉRBEROS ERA MEU PAI. QUANDO CRESCI E O PROCUREI, ME DISSERAM QUE ESTAVA MORTO. É MGO DIFÍCIL CRESCEM SABENDO QUE A COISA ONDE TODOS NOS AGATAMOS PARA

SE FIRMAR ESTÁ MORTA. ISSO ACONTECEU CONOSCO.

2ª PRODUCCIÓN

Como querendo dizer algo, olhava os homens que iam com ele. Já dizia a eles para soltarem ele e deixassem que fosse embora: "Eu nunca fiz mal a ninguém, gente." Já dizia isso a eles, mas se calou. "Mas, depois eu digo". Pensava. E somente os via. Podia até imaginar que eram seus amigos: mas não queria fazer isso. Não eram. Não sabia quem eram. Lhes via ao seu lado inclinando-se e agachando de vez em quando para ver por onde era o caminho. Tinha visto eles pela primeira vez à noite, numa hora que não dava para ver as coisas direito. Tinham atravessado a terra arada do milharal. E disse: ali estava começando a crescer um milharal. Mas eles não pararam.

Tinha visto eles com o tempo. Sempre teve a sorte de ver eles todo o tempo. Porque tinha se escondido, caminhou muitas horas pelas colinas enquanto eles iam e depois voltavam. Depois de atravessar o milharal, não acontecia nada. Já era tempo de ver o período chuvoso, mas as águas não caíam, e o milharal começava a murchar. Não tardaria em secar por inteiro. Assim perceberam que não valia a pena seguir aqueles homens por aquele caminho, porque iam ter que voltar.

E agora seguia com eles, aguentando a vontade de pedir que soltassem ele. Não via os rostos deles; somente os vultos deles. De modo que quando podia falar, não sabia que se eles queriam se podiam ouvir. Ele disse: — Eu nunca fiz mal a nin-

GUÊM. MAS NADA MUDOU. NENHUM DELES PARECEU SE DAR CONTA DAQUILO. NEM OLHARAM PARA VER. CONTINUAVAM COMO SE ESTIVESSEM DORMINDO.

ENTÃO PENSOU QUE NÃO TINHA MAIS NADA PARA FAZER DIZER, QUE TINHA QUE IR BUSCAR ESPERANÇA EM OUTRO LUGAR.

DEIXOU CAIR OUTRA VEZ OS BRACOS E ENTROU NO MEIO DAS PESSOAS E DAQUELES QUATRO HOMENS OBSCURECIDOS PELA NOITE.

— MEU CORONEL, AQUE ESTÁ O HOMEM!

DARARAM DIANTE DA PORTA. ELE, COM CHAPÉU NA MÃO, POR RESPEITO, ESPERANDO SAIR ALGUÉM.

MAS, SÓ SAIU UMA VOZ:

— QUE HOMEM? PERGUNTOU.

— O HOMEM DE PALO DE VENADO, MEU CORONEL. AQUELE QUE O SENHOR MANDOU A GENTE IR BUSCAR.

— PERGUNTE A ELE, SE ELE VIVEU ALGUMA VEZ EM ALIMA. VOLTOU VOLTOU A DIZER A DIZER LÁ DE DENTRO.

— EI, TÔ! VIVEU EM ALIMA? REPETIU A PERGUNTA O SARGENTO QUE ESTAVA A FRENTE DELE.

— SIM. DIZ AO CORONEL QUE EU SOU DE LÁ. E QUE ATÉ DOUO TEMPO EU VIVIA LÁ.

— PERGUNTA SE ELE CONHECE GUADALUDE TERREROS.

— SE PELO MENOS VIU GUADALUDE TERREROS.

— E DOM LUPE?

— SIM. DIZ A ELE DIZ QUE CONHECE ELE.

ENTÃO A VOZ LÁ DE DENTRO, ENFRAQUECEU:

— JÁ SEI QUE MORREU. DISSSE E SEGUIU FALANDO DELO OUTRO DISSSE LADO DE UMA PAREDE COBERTO DE PLANTAS:

GUADALUDE TERREROS ERA MEU PAI. QUANDO CRESCI E PROCUREI ELE, ME DISSERAM QUE ELE ESTAVA MORTO. É UMA COISA DIFÍCIL, É UMA COISA CRESCER SABENDO QUE ALGO QUE DODEMOS NOS ACARRAR PARA FIXAR NOSSAS RAÍZES, ESTÁ MORTA. ISSO PASSOU COM A GENTE.

2 PRODUCCIÓN

Depois, como querendo dizer alguma coisa, olhou as
homens que iam junto com ele. Já dizendo-lhes que o sal-
tassem e que o deixassem ir: "Eu não fiz mal a ninguém
senhores" ia dizer-lhes, mas ficou calado. "Mas a frente
darei a eles" pensava. O samente as via. Podia até imagi-
nar que era seus amigos, mas não queria fazer isso.
Não eram. Não sabia quem eles eram. Os via a seu lado
inclinando-se e abeirando-se de vez em quando pare-
cer para onde seguia o caminho.

Tinha as vistas pela primeira vez ao entardecer,
nessa hora sem car em que tudo aparece chamuscado.
Tinham atravessado as buracas pisando no milhoal.
Mas eles não se detiveram.

Os havia visto com tempo. Ele sempre teve a
sorte de ver tudo com bastante tempo. Podia ter
se escandido, caminhar algumas horas pela calina,
enquanto eles iam e depois voltavam a descer. Ao fim
e ao cabo, o milhoal não cresceria de nenhuma forma. Já
era tempo de terem chegado as águas e as águas não
apareciam e começava a murchar o milhoal. Não demo-
raria em estar tudo seco.

Assim que não valia a pena ter descido, ter se
metido com aqueles homens como em um buraco, para
já não voltar a sair.

Agora meguia com eles, aguentando a vontade de dizer-lhes que o mltasse. Não via o rosto deles, somente via os vultos que se aproximavam e se afastavam dele. De modo que, quando se pôs a falar, não soube se o tinham escutado. Disse:

- Eu nunca fiz mal a ninguém - disse irroso. Mas nada mudou. Nenhum dos vultos pareceu se dar conta. Os rostos não voltaram para vê-lo. Seguiram igual, como se estivessem vindo montentos.

Então pensou que não tinha mais nada a dizer, que teria que buscar esperança em algum outro lugar. Deixou cair outra vez os braços e entrou nas primeiras casas do povoado no meio daqueles quatro homens escurecidos pela cor negra da noite.

- Meu coronel aqui está o homem.

Tinham parado diante da porta entreaberta. Ele com o chapéu na mão, por respeito, esperando ver sair alguém. Porém, só saiu a voz:

- Qual homem? Perguntaram.

- O de Pais Venado, meu coronel. O que o senhor nos mandou buscar.

- Pergunta-lhe se alguma vez viveu em Alima - voltou a dizer a voz de lá de dentro.

- És tu! O coronel pergunta se moraste em Alima? repetiu o sargento que estava à sua frente.

- Sim, diga ao coronel que sou mesmo de lá. E que já vivi até pouco tempo.

- Pergunta-lhe se conheceu Guadalupe Terrenos.

- Diga se conhece Guadalupe Terrenos

- A Dom lupe? Sim. Diz que o conheci. Já morreu.

Então a voz lá de dentro mudou de tom:

- Já sei que morreu - disse. E requiu falando como se conversasse com alguém, do outro lado da parede de juncos.

- Guadalupe Terrenos era meu pai. Quando cresci e o burquei, me disseram que estava morto. É difícil crescer sabendo que a coisa onde podemos nos agarrar para criar raízes está morta. Isso aconteceu conosco.

Quarto grupo (G4)

2 PRODUÇÃO

Depois, com quem quis dizer alguma coisa, via
o momento que iam fundo dele. Já disse para eles
que o saltem; que o deixem ir. Eu não fiz mal
a ninguém, gente; ia dizer a eles, porém ficou
escondido. "Nôis adiante os diu", perrou.

Aprender a via. Podia até imaginar que com
seus amigos mais preferia não pensar assim.

Não era. Não sabia se quis quem eram.

De via ao seu lado inclinamolo de vez em quando
para ver por onde daria o caminho.

De tinha visto pela primeira vez ao entender,
nessa hora desistida em que tudo parece quimado.

Eles haviam abansado o campo virado girando
a terra milharal. Tã tinha descido para isso:
para lhe dizer que ali estava começando a
seca a milha. Não eles não paravam. De tinha
visto por um tempo. Depois teve a parte de ver
tudo a tempo ele poderia ter se escondido, saindo
algumas horas pela terra enquanto eles iam
e depois descer. No final das contas o milharal
não viraria de modo algum. Já era tempo
tinha vindo de água e de água não apareceram
e o milharal começou a mudar. Logo estaria
seco. Então nem valia a pena ter descido.

Tive medo entre aqueles homens...
Luzaca para não sair mais.
Agora quero como ele, querendo a vontade
de poder para ser libertado. Não posso que
seus ratos, era apenas os ratos que se
juntavam ou separavam dele. Então de
medo que quando falou não caíbe
se haviam escutado. Disse: Eu nunca fiz
mal a ninguém - Disse isso. Mas nada
mudou. Nenhum dos ratos parecia
se dá conta. Os ratos não se uniram
para vê-lo. Seguiram igual. Como se
estivessem vindo dormindo. Então ele
pensou que nada tinha a dizer que
deveria procurar a esperança em outro
lugar. Ele deixou sair os braços rabi-
mente e entrou nas primeiras casas
da aldeia no meio daqueles 4 homens
iscrecidos pela cor negra do rosto.
Meu coronel aqui está o homem. Eles
têm uma para a porta. Ele de abapê
na mão por suspeito esperando ver
pouco alguém. Mas só sou a voz -
Qual homem? Perguntaram e de Pola
de Verdade meu coronel, o que o senhor
mandou trazer. Perguntou-lhe se já
viera alguma vez em Alamo. - Voltou
a dizer a voz lá de dentro. - Eu
tu! Já vi aqui em Alamo? Repetiu a per-
gunta o homem que estava diante
dela. Sim! Diga ao coronel que sou de
lá mesmo. É que lá sou um pouco
tempo. - Pergunte se conhece Guadalupe
Torres.

- Diz que sim, que conhece Guadalupe Torres. - A sua Dupe? Sim, diz que a conhece. Já morreu. Depois a vez que umha loi de dentro mudou de tom: - Já rei que morreu. Disse - continua falando, como se conversasse com alguém de lá do outro lado da parede de barro. - Guadalupe Torres era meu pai, quando eu sei e a palavra me disseram que estava morto. É algo difícil, mas sabendo que a coisa pode ser mas apoiar para enganar este conto, parece isso aconteceu.

Quinto grupo (G5)

2 PRODUCCIÓN

Como Querendo dizer alguma coisa, olhava para os homens que iam com ele. Ia dizer-lhes que o soltassem que o deixasse ir: "Gente, eu não fiz nada com ninguém", porém, ficava calado. Mais adiante dei, pensava. Apenas os olhava. Podia até imaginar que eram seus amigos, mas, preferia não pensar assim. Não eram. Não sabia se quer, quem era. Os via ao seu lado inclinados e esquivando-se casualmente para ver por qual caminho onde era o caminho.

Os tinha visto pela primeira vez ao entardecer, a hora que todo gato é pardo. Haviam cruzado o milharal pisando em seus. Haviam atravessado o caminho arado pisando o milharal. Ele desceu até o local para dizer-lhes que ali estava começando a crescer o milho. Mas, eles não pararam.

Estavam com tempo. Sempre teve sorte de ter todo o tempo. Ele poderia ter se escondido, caminhado algumas horas até o morro enquanto eles iam e voltaram. No final das contas, a plantação de milharal não dava em nada. Já era tempo que estivesse chegado às águas e as águas não apareciam e o milho começava a murchar. Logo, estaria completamente seco.

Então, não valia a pena ter descido. Ter se me-

lido entre aqueles homens, como um um buraco, sem ter volta.

E agora seguia com eles, segurando a vontade de pedir para ser libertado. Não via a cara deles, só via os vultos que se juntavam ou se separavam dele. Então, quando ele começou a falar, não sabe se eles tinham o escutado. Ele disse:

- Eu nunca causei mal a ninguém - ele disse. Mas, nada mudou. Nenhum dos vultos pareceu notá-lo. Os rostos não se voltaram para ele. Eles permaneceram do mesmo modo, como se estivessem dormindo.

Então, ele pensou que não tinha mais nada a dizer, que deveria buscar esperança de outra forma. Ele deixou cair os braços novamente e entrou nas primeiras casas da aldeia no meio daquelas quatro homens obscuros pela cor negra da noite.

- Meu coronel, aqui está o homem.

Eles tinham parado um frente a brecha da porta. Ele, com o chapéu na mão, por respeito, esperando para ver alguém sair. Mas, só ouviu uma voz:

- Qual homem? - perguntou

- O de Palo de Venado, meu coronel, o que o senhor nos mandou trazer.

- Pergunte a ele se já viveu em Alima alguma vez - disse novamente a voz.

- Ei! Você já viveu em Alima? - repetiu a pergunta o sargento que estava diante dele.

- Sim. Diga ao Coronel que sou de lá mesmo. E que lá vivi até pouco tempo.

- Pergunte se conheceu Guadalupe Terreros

- Seu Lupe? Sim. Diga que conheci. Ele já morreu.

Depois, a voz que vinha lá de dentro mudou o tom:

- Eu sei que ele morreu - disse. E continuou falando como se estivesse falando com alguém do outro lado da parede de juncos:

- Guadalupe Terreros era meu pai. Quando eu cresci e o procurei, me disseram que ele estava morto. É um pouco difícil crescer sabendo que a coisa que podemos nos agarrar para enraizar está morta. Com a gente, isso aconteceu.