

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA)

BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA

**DA PRÁTICA À TEORIA E DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES EM TORNO A
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DE ENSINO DA TRADUÇÃO NO PAR
PORTUGUÊS-ESPANHOL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA**

São Paulo
2022

Versão corrigida

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA)

**DA PRÁTICA À TEORIA E DA TEORIA À PRÁTICA: REFLEXÕES EM TORNO A
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DE ENSINO DA TRADUÇÃO NO PAR
PORTUGUÊS-ESPANHOL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA**

Bruna Macedo de Oliveira

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa Pezza Cintrão.

São Paulo
2022

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

048p	<p>Oliveira, Bruna Macedo de Da prática à teoria e da teoria à prática: reflexões em torno a uma proposta de material de ensino da tradução no par português-espanhol a partir de uma perspectiva contrastiva. / Bruna Macedo de Oliveira; orientador Heloisa Pezza Cintrão - São Paulo, 2022. 465 f.</p> <p>Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos da Tradução.</p> <p>1. ensino e aprendizagem. 2. tradução. 3. material didático. 4. língua espanhola. 5. língua portuguesa. I. Cintrão, Heloisa Pezza, orient. II. Título.</p>
------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLIVEIRA, Bruna Macedo.

Título: Da prática à teoria e da teoria à prática: reflexões em torno a uma proposta de material de ensino da tradução no par português-espanhol a partir de uma perspectiva contrastiva.

Aprovada em 05/07/2022

Banca examinadora

Profa. Dra. Heloísa Pezza Cintrão
Instituição: USP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Adrián Pablo Fanjul
Instituição: USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Cleci Regina Bevilacqua
Instituição: UFRGS

Assinatura: _____

Prof. Dr. Oscar Diaz Fouces
Instituição: UVigo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Rosa Yokota
Instituição: UFSCar

Assinatura: _____

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

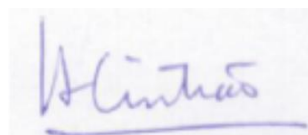
Nome do (a) aluno (a): Bruna Macedo de Oliveira

Data da defesa: 5/7/2022

Nome do Prof. (a) orientador (a): Heloísa Pezza Cintrão

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 4/8/2022



(Assinatura do (a) orientador (a))

*Às e aos estudantes e companheirxs
de caminhada. Vocês são a parte
mais importante deste percurso.*

AGRADECIMENTOS

A todas e todos os voluntários do Laboratório de Tradução da Unila, os de antes e os de agora, e aos que participaram do curso-piloto, devo e dedico a vocês esta pesquisa.

À Profa. Dra. Heloísa Pezza Cintrão, pela confiança que depositou em mim desde o começo da nossa trajetória juntas, ainda na graduação, e pela esmerada orientação, sem a qual este trabalho não seria possível. Agradeço por todos os diálogos, pelo tempo dedicado e suas sugestões. Minha profunda admiração, pelo seu comprometimento, humanidade e exemplo de profissional que é e que me convoca a ser.

Aos professores que acompanharam este trabalho e cujas contribuições são extremamente valiosas para o seu desenvolvimento, Adrián Fanjul, Cleci Bevilacqua, Oscar Fouces e Rosa Yokota; e aos demais membros suplentes da banca examinadora, Ariel Novodvorski, Benivaldo Araújo, Greice Nóbrega, Marina Waquil e Rosângela Dantas.

Aos professores da área de Espanhol da Universidade de São Paulo (USP), especialmente a Maite Celada e a Neide González, por terem me guiado pelos estudos comparados e pelo carinho que sempre me dedicaram.

Aos funcionários do Serviço de Cultura de Extensão da USP, por toda a ajuda na formalização de nosso curso-piloto.

À Universidade de São Paulo, minha primeira casa, e à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que me permitiu criar tantas conexões, pessoais e acadêmicas, maravilhosas.

Aos colegas da área de Espanhol Língua Adicional, do grupo de pesquisa Linguagem Política e Cidadania, dos projetos Pedagogia de Frontera e A escrita e o Fora, e do Nieli, todos da Unila, por terem me dado o suporte necessário durante meu período de afastamento.

Aos amigos queridos que a Unila me deu, especialmente a Anaxsuell Fernando, Cristiane Checchia, Franciele Martini, Henrique Leroy, Maricélia Nunes, Penélope Chaves, Vero Acuña e Tati Correa, pela enorme torcida e palavras de apoio.

À Larissa Locoselli e ao Mario Torres, por terem assumido com todo o empenho o projeto do Laboratório de Tradução da Unila. Faltam-me palavras para agradecer vocês por essa linda parceria e essa nossa construção que é, sem dúvida, tão colaborativa quanto afetiva.

A Adriana Batista, Adriana de Paula, Ana Fabro, Andreia Menezes, Camila Grande, Dani Ioná, Esmeralda Franco, Greice Nóbrega, Isa Castaldo, Jorge Rodrigues, Lucinda Oliveira, Rosângela Dantas e Pilar Sacristán, pela amizade que, mesmo a distância, se mantém forte e nos une; e, especialmente, à Laura Sokolowicz, pela interlocução nos estudos e abordagens aos contrastes entre nossas línguas, antes, durante e depois de nosso grupo de estudos.

Às minhas *hermanitas*, Larissa Locoselli e Michele Costa, e à minha amiga-xará, Bruna Otani, por serem quem são, por estarem presentes e por me inspirarem. Obrigada pela escuta, por dividirem angústias e alegrias comigo e por acreditarem tanto em mim. Vocês são verdadeiros faróis, iluminando saídas e apontando possibilidades, mesmo quando eu não as conseguia enxergar.

Aos meus pais, Maria e Francisco, sinônimos de aconchego e força, e ao Léo (*in memoriam*), por olhar por mim, de onde quer que esteja.

Ao meu amor, Renan Rodrigues, por todo o apoio, companheirismo e infinita paciência, mesmo nos piores dias, por seu abraço, sempre acolhedor, por compartilhar comigo tantos momentos, me completar e me fazer tão feliz. Aos nossos filhotes, Mike (*in memoriam*), pelos momentos de descontração, e Luna, fiel e carinhosa escudeira, companhia das várias horas de estudo e escrita.

A todas as pessoas que passaram por meu caminho. Levo comigo cada encontro, cada troca e aprendizado.

*Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente,
permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.
Busca esperançosa também.*

PAULO FREIRE

SUMÁRIO

RESUMO	X
ABSTRACT	X
RESUMEN	XI
LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DE QUADROS.....	XIV
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	XVI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XVII
ÍNDICE	XVIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA TRADUÇÃO, A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E OS ESTUDOS APLICADOS À DIDÁTICA DA TRADUÇÃO	8
CAPÍTULO 2 - O LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO DA UNILA E O PROJETO TRADUTÓRIO-BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE ENSINO	34
CAPÍTULO 3 - DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ESTUDOS IMPORTANTES PARA NOSSA PROPOSTA	62
CAPÍTULO 4 - O ENQUADRAMENTO DESTA PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS	112
CAPÍTULO 5 - NOSSO MATERIAL E SUA APLICAÇÃO.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	298
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
APÊNDICES	322
ANEXOS.....	443

RESUMO

O presente trabalho é fruto da reflexão sobre uma proposta de material de ensino da tradução no par português-espanhol, com foco em uma perspectiva comparada (FANJUL, GONZÁLEZ, 2014), fundamentada nas noções de ensino da tradução (HOLMES, 1972; HURTADO ALBIR, 1999), de competência tradutória e sua aquisição (PACTE, 2001, 2017; HURTADO ALBIR, 2005) e nas teorias de ensino e aprendizagem concernentes à formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 1999, 2001, 2005, 2019; KELLY, 2005; KIRALY, 1995, 2000). Em termos metodológicos, a pesquisa parte de um estudo de caso (LARA, MOLINA, 2011), que tem como base uma experiência colaborativa e menos controlada de ensino da tradução (KIRALY, 2000) ocorrida no projeto de extensão “Laboratório de Tradução da Unila”, e se encaminha para uma pesquisa-ação (LEWIN, 1946), cujas finalidades são refletir e intervir sobre a própria prática docente. Para tanto, o estudo discute não só a elaboração de uma proposta de material de ensino, mas a sua aplicação e a observação de seus resultados. No desenvolvimento das unidades didáticas que compõem o material, adotamos o “enfoque por tarefas” (HURTADO ALBIR, 1999), abordagem que possibilita um trabalho mais guiado. Com essa abordagem, buscamos operacionalizar algumas questões do funcionamento linguístico-discursivo do nosso par de línguas, relativas à categoria de pronome e, paralelamente, discutir determinadas temáticas caras aos Estudos da Tradução (noção de problema e dificuldade, tradução subordinada, teoria funcionalista da tradução, entre outras). A proposta de ensino concretiza-se em um curso-piloto de difusão, oferecido na modalidade remota a estudantes brasileiros de graduação com nível ao menos intermediário de conhecimento na língua espanhola, oriundos de três instituições de ensino superior públicas brasileiras: a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB). Os resultados da análise apontam que o trabalho sistemático desenvolvido na formação pôde promover uma sensibilização dos aprendizes com respeito a determinados aspectos do funcionamento e tendências de nosso par de línguas, além de uma maior atenção à naturalidade, ao gênero e à finalidade da tradução, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de sua subcompetência bilíngue, mas de sua competência tradutória como um todo.

Palavras-chave: ensino da tradução, material didático, estudos comparados no par português-espanhol, competência tradutória, enfoque por tarefas.

ABSTRACT

This study is the result of a reflection on a proposal of a translation teaching material in Portuguese-Spanish pair, focusing on a comparative perspective (FANJUL, GONZÁLEZ, 2014), based on the notions of teaching translation (HOLMES, 1972; HURTADO ALBIR, 1999), of translation competence and its acquisition (PACTE, 2001, 2017; HURTADO ALBIR, 2005) and in teaching and learning theories concerning the training of translators (HURTADO ALBIR, 1999, 2001, 2005, 2019; KELLY, 2005; KIRALY, 1995, 2000). In methodological terms, the research starts from a case study (LARA, MOLINA, 2011), which is based on a collaborative and less controlled experience of teaching translation (KIRALY, 2000) that took place in the extension project UNILA Translation Laboratory, and moves towards an action research (LEWIN, 1946), whose purposes are reflecting and intervening on the teaching practice itself. Therefore, the study discusses not only the elaboration of a teaching material proposal, but also its application and the observation of its results. In developing the didactic units that constitute the material, we adopted the “task approach” (HURTADO ALBIR, 1999), an approach that allows for a more guided work. This approach makes it possible to operationalize some issues of the linguistic-discursive functioning of our language pair related to the category of pronoun and, in parallel, to discuss certain important themes to Translation Studies (the notion of problem and difficulty, subordinate translation, functionalist theory of translation etc.). The teaching proposal takes the form of a pilot diffusion course, offered remotely to Brazilian undergraduate students whose knowledge of Spanish language is at least intermediate, coming from three Brazilian public higher education institutions: the Federal University of Latin-American Integration (Unila), the University of São Paulo (USP) and the University of Brasília (UnB). The results of the analysis indicate that the systematic work carried out in the training was able to promote the awareness of learners regarding certain aspects of the functioning and tendencies of our language pair, in addition to a greater attention to the naturalness, genre and purpose of the translation, contributing not only for the development of their bilingual sub-competence, but of their translation competence as a whole.

Keywords: teaching of translation, didactic material, comparative studies in the Portuguese-Spanish pair, translation competence, task approach.

RESUMEN

El presente trabajo es fruto de la reflexión acerca de una propuesta de material de enseñanza de la traducción en el par portugués-español, con foco en una perspectiva comparada (FANJUL, GONZÁLEZ, 2014), fundamentada en las nociones de enseñanza de la traducción (HOLMES, 1972; HURTADO ALBIR, 1999), de competencia traductora y su adquisición (PACTE, 2001, 2017; HURTADO ALBIR, 2005) y en las teorías de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la formación de traductores (HURTADO ALBIR, 1999, 2001, 2005, 2019; KELLY, 2005; KIRALY, 1995, 2000). En términos metodológicos, la investigación parte de un estudio de caso (LARA, MOLINA, 2011), que tiene como base una experiencia colaborativa y menos controlada de enseñanza de la traducción (KIRALY, 2000) ocurrida en el proyecto de extensión “Laboratorio de Traducción de Unila”, y se orienta hacia una investigación-acción (LEWIN, 1946), cuyas finalidades son reflexionar e intervenir sobre la propia práctica docente. A estos efectos, el estudio discute no solo la elaboración de una propuesta de material de enseñanza, sino también su aplicación y la observación de sus resultados. Para desarrollar las unidades didácticas que conforman el material, adoptamos el “enfoque por tareas” (HURTADO ALBIR, 1999), un abordaje que posibilita la realización de un trabajo más guiado. Con este abordaje, buscamos operacionalizar algunos temas del funcionamiento lingüístico-discursivo de nuestro par de lenguas, relativos a la categoría de pronombre y, paralelamente, discutir determinadas temáticas caras a los Estudios de la Traducción (noción de problema y dificultad, traducción subordinada, teoría funcionalista de la traducción, entre otras). La propuesta de enseñanza se concreta en un curso-piloto de difusión, impartido en la modalidad remota a estudiantes brasileños de grado con nivel al menos intermedio de conocimiento de la lengua española, de tres instituciones de enseñanza superior públicas de Brasil: la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila), la Universidad de São Paulo (USP) y la Universidad de Brasilia (UnB). Los resultados del análisis indican que el trabajo sistemático desarrollado en la formación ha podido promover una sensibilización de los aprendices respecto a determinados aspectos del funcionamiento y tendencias de nuestro par de lenguas, además de una mayor atención a la naturalidad, el género y la finalidad de la traducción, y así contribuir al desarrollo de su competencia bilingüe y también de su competencia traductora en general.

Palabras clave: enseñanza de la traducción, material didáctico, estudios comparados en el par portugués-español, competencia traductora, enfoque por tareas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: modelo holístico da competência tradutória do grupo PACTE (2017, p. 41).....	18
Figura 2: modalidades de tradução abordadas no Tema Contrastivo 2, reproduzida de material próprio das oficinas do Laboratório de Tradução da Unila.....	47
Figura 3: exemplo da tradução e retradução do fragmento da obra sob análise; apresentação e discussão das tendências do funcionamento dos pronomes sujeito (reprodução do material das oficinas do Laboratório).....	49
Figura 4: relação entre a modalidade “decalque” e a não naturalidade no exemplo da própria tradução (reprodução de material das oficinas do Laboratório).....	49
Figura 5: proposta de análise de outros exemplos de nossa tradução (reprodução do material das oficinas do Laboratório).....	50
Figura 6: fluxograma do projeto tradutório Hugo Blanco.....	52
Figura 7: número total de tokens e types de nosso corpus (diário dos encontros).	55
Figura 8: <i>Keywords</i> encontradas em nosso corpus.....	55
Figura 9: quadro teórico da didática da tradução de Hurtado Albir (2005, p. 34), ampliado com base em Hurtado Albir (2020, p. 385).....	120
Figura 10: objetivos de aprendizagem segundo tipos, níveis e importância (Hurtado Albir, 2005, p. 33).....	122
Figura 11: processo de elaboração do desenho curricular de Kelly (2005), tradução nossa.	125
Figura 12: estrutura da unidade didática completa segundo Hurtado Albir (1999), traduzida e reorganizada por nós na imagem acima.	129
Figura 13: organograma do sequenciamento das tarefas, elaborado por nós com base na descrição do volume coordenado por González Davies (2003).	131
Figura 14: representação da organização dos componentes de um curso introdutório de tradução, elaborado por nós com base em Colina (2015).	133
Figura 15: programa de formação proposto por Diaz Fouces (1999), organizado por nós na imagem acima.	135
Figura 16: estrutura da unidade didática em Diaz Fouces (1999), representação nossa.	136
Figura 17: estrutura geral da unidade didática adotada em nosso material.....	148
Figura 18: estrutura das tarefas adotada em nosso material.....	149
Figura 19: objetivos específicos de aprendizagem de cada uma das unidades.	152
Figura 20: vista da sala de aula virtual na plataforma Moodle.....	168
Figura 21: slides acrescentados ao material sobre a regência do verbo "pagar".....	196
Figura 22: slide acrescentado ao material sobre topicalização de objeto direto.....	197
Figura 23: slide acrescentado ao material de aula sobre as orações condicionais.....	199
Figura 24: novo texto selecionado para a Atividade 1 da Tarefa 6.....	202
Figura 25: síntese geral dos aspectos contrastivos.....	203
Figura 26: visualização da planilha completa de organização das traduções recebidas da atividade diagnóstica.....	213
Figura 27: exemplos dos comentários sobre o segmento 2 do texto 1.....	301
Figura 28: exemplos dos comentários sobre o segmento 6 do texto 2.....	302

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: cotejo entre os temas do material didático desta tese e das oficinas do Laboratório.	61
Quadro 2: comparação do funcionamento dos pronomes pessoais de sujeito entre o português e o espanhol, extraído de González (2008, p. 3).	68
Quadro 3: clíticos de complemento direto e indireto em português e espanhol.	71
Quadro 4: formas pronominais tônicas e átonas de complemento indireto em PT-BR e ES.	76
Quadro 5: exemplos do complemento indireto em PT-BR e ES.	76
Quadro 6: série de possessivos em português e em espanhol.	81
Quadro 7: relação entre fatores internos e externos ao texto, reordenada por Pessuto com base em Nord.	99
Quadro 8: aspectos do desenho curricular segundo Hurtado Albir (2005, p. 32).	120
Quadro 9: programa completo de nosso material.	155
Quadro 10: explicitação sobre o contato e aprendizado de espanhol.	175
Quadro 11: relação com língua, cultura e sujeitos hispano-falantes.	176
Quadro 12: grau de domínio com relação a outras línguas adicionais.	179
Quadro 13: motivos para matrícula no curso e contato com tradução.	180
Quadro 14: o que se espera aprender.	181
Quadro 15: o que se espera que seja ensinado/trabalhado.	182
Quadro 16: como se espera que seja desenvolvido o conteúdo do curso.	183
Quadro 17: projeção inicial no planejamento de conteúdos aula a aula.	185
Quadro 18: Texto 1 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado.	214
Quadro 18a: segmento 1 do Texto 1.	214
Quadro 18b: segmento 2 do Texto 1.	216
Quadro 18c: segmento 3 do Texto 1.	218
Quadro 18d: segmento 4 do Texto 1.	220
Quadro 18e: segmento 5 do Texto 1.	222
Quadro 18f: segmento 6 do Texto 1.	222
Quadro 18g: segmento 7 do Texto 1.	223
Quadro 18h: segmento 8 do Texto 1.	225
Quadro 18i: comentários do Texto 1.	226
Quadro 19: Texto 2 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado.	229
Quadro 19a: segmento 1 do Texto 2.	229
Quadro 19b: segmento 2 do Texto 2.	230
Quadro 19c: segmento 3 do Texto 2.	231
Quadro 19d: segmento 4 do Texto 2.	232
Quadro 19e: segmento 5 do Texto 2.	233
Quadro 19f: segmento 6 do Texto 2.	234
Quadro 19g: segmento 7 do Texto 2.	235
Quadro 19h: comentários do Texto 2.	236
Quadro 20: Texto 3 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado.	238
Quadro 20a: segmento 1 do Texto 3.	239
Quadro 20b: segmento 2 do Texto 3.	240
Quadro 20c: segmento 3 do Texto 3.	241
Quadro 20d: segmento 4 do Texto 3.	243
Quadro 20e: segmento 5 do Texto 3.	244
Quadro 20f: segmento 6 do Texto 3.	246
Quadro 20g: comentários do Texto 3.	246
Quadro 21: Texto 4 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado.	248
Quadro 21a: segmento 1 do Texto 4.	249
Quadro 21b: segmento 2 do Texto 4.	250

Quadro 21c: segmento 3 do Texto 4	250
Quadro 21d: segmento 4 do Texto 4	251
Quadro 21e: segmento 5 do Texto 4	252
Quadro 21f: segmento 6 do Texto 4	253
Quadro 21g: segmento 7 do Texto 4	255
Quadro 21h: segmento 8 do Texto 4	256
Quadro 21i: segmento 9 do Texto 4	257
Quadro 21j: segmento 10 do Texto 4	258
Quadro 21k: segmento 11 do Texto 4	259
Quadro 21l: segmento 12 do Texto 4	260
Quadro 21m: segmento 13 do Texto 4	261
Quadro 21n: segmento 14 do Texto 4	262
Quadro 21o: segmento 15 do Texto 4	263
Quadro 21p: segmento 16 do Texto 4	263
Quadro 21q: comentários do Texto 4	264
Quadro 22: atividades apontadas como preferidas na (Auto)Avaliação (U2 e U3)	270
Quadro 23: atividades apontadas como preteridas na (Auto)Avaliação (U2 e U3)	271
Quadro 24: explicação sobre pronomes pessoais de sujeito	273
Quadro 25: explicação sobre expressão de posse	274
Quadro 26: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U2 e U3	276
Quadro 27: apreciação sobre a experiência das U2 e U3	278
Quadro 28: atividades apontadas como preferidas na (Auto)Avaliação (U4 e U5)	281
Quadro 29: atividades apontadas como preteridas na (Auto)Avaliação (U4 e U5)	282
Quadro 30: explicação sobre pronomes de complemento verbal	283
Quadro 31: explicação sobre a expressão da involuntariedade	284
Quadro 32: explicação sobre a expressão da impessoalidade	285
Quadro 33: explicação sobre a expressão da voz passiva	287
Quadro 34: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U4 e U5	289
Quadro 35: estudos formais prévios com respeito aos conhecimentos contrastivos trabalhados e contribuição do curso à formação nesse aspecto	291
Quadro 36: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U4 e U5	293
Quadro 37: projeção inicial do planejamento das aulas com atividades alteradas destacadas em vermelho	297

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: lista de palavras de conteúdo a partir das <i>keywords</i> do diário do projeto tradutório Hugo Blanco (destaques nossos).....	59
Gráfico 1: total de interessados por instituição	169
Gráfico 2: naturalidade dos participantes	169
Gráfico 3: perfil alunos UnB	170
Gráfico 4: perfil alunos USP	170
Gráfico 5: perfil alunos Unila.....	171
Gráfico 6: relação estudantes por curso das três instituições	171
Gráfico 7: distribuição entre os participantes de Letras	172
Gráfico 8: formas de contato com a língua espanhola	173
Gráfico 9: percepções sobre domínio da língua espanhola	177
Gráfico 10: conhecimento de outras línguas adicionais	177
Gráfico 13: perfil alunos concluintes UnB.....	210
Gráfico 14: perfil alunos concluintes USP	211
Gráfico 15: perfil alunos concluintes Unila	212
Gráfico 11: grau de facilidade/dificuldade sobre temas trabalhados nas Unidades 2 e 3	276
Gráfico 12: desempenho nas Unidades 2 e 3	278
Gráfico 13: grau de facilidade/dificuldade sobre temas trabalhados nas Unidades 4 e 5	289
Gráfico 14: desempenho nas Unidades 4 e 5	290

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Aquisição da competência tradutória
ADI	Atividade Diagnóstica Inicial
ADF	Atividade Diagnóstica Final
CD	Complemento direto
CI	Complemento indireto
CT	Competência tradutória
ES/E	Espanhol
Edunila	Editora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana
ENTRAD	Encontro Nacional de Tradutores e Encontro Internacional de Tradutores
GRELT	Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas Estrangeiras para Tradutores (<i>Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors</i>)
HQ	História em quadrinhos
IES	Instituição de Ensino Superior
L1	Língua primeira/materna
L2	Língua segunda/estrangeira
LA	Língua-alvo
LE	Língua espanhola
LF	Língua-fonte
LM	Língua materna
NETLHIT	Núcleo de Pesquisa em História da Tradução e Tradução Literária
OD	Objeto direto
OI	Objeto indireto
PACTE	Processo de Aquisição da Competência Tradutória
PT-BR/PB	Português brasileiro
PGET	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC)
POET	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFC)
POSTRAD	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UnB)
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDITRAD	Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução
TA	Texto-alvo
TF	Texto-fonte
TGI	Trabalho de graduação individual
TRADUSP	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (USP)
UAB	Universidade Autônoma de Barcelona
UD	Unidade didática
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DA TRADUÇÃO, A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E OS ESTUDOS APLICADOS À DIDÁTICA DA TRADUÇÃO	8
1.1 A noção de competência e a competência em tradução	12
1.1.1 Proximidade linguística e transferência em tradução: aspectos importantes para pensar a competência tradutória.....	19
1.1.2 A aquisição da competência tradutória (ACT).....	23
1.2 Estudos sobre e aplicações da didática da tradução	26
CAPÍTULO 2 - O LABORATÓRIO DE TRADUÇÃO DA UNILA E O PROJETO TRADUTÓRIO-BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE ENSINO	34
2.1 A Unila e o Laboratório de Tradução	Erro! Indicador não definido.
2.1.1 A perspectiva socioconstrutivista da tradução	38
2.2 O projeto Hugo Blanco: ponto de partida para a construção de nosso material	43
2.2.1 Caracterização geral do projeto Hugo Blanco	43
2.2.2 Critérios para a seleção dos temas contrastivos	52
CAPÍTULO 3 - DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ESTUDOS IMPORTANTES PARA NOSSA PROPOSTA	62
3.1 A comparação português-espanhol e sua relação com as noções de problema e dificuldade em tradução	62
3.1.1 Aspectos contrastivos de nosso material.....	65
3.1.2 As noções de problema e de dificuldade em tradução	90
3.2 Outras questões teóricas importantes	95
3.2.1 Gênero, funcionalismo, registro, equivalência e naturalidade	95
3.2.2 Procedimentos/modalidades de tradução e tradução subordinada	102
3.2.3 Colaboração e revisão em tradução	106
3.2.4 O uso de corpora em tradução.....	109
CAPÍTULO 4 - O ENQUADRAMENTO DESTA PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS	112
4.1 Em busca de uma delimitação mais precisa.....	112
4.2 O enfoque por tarefas	116
4.2.1 Aspectos metodológicos gerais considerados no desenho de nosso material	119
4.2.2 Manuais e propostas consultadas	128
4.2.3 Focalizando nossa proposta	142

CAPÍTULO 5 - NOSSO MATERIAL E SUA APLICAÇÃO.....	150
5.1 O programa do curso e as unidades didáticas	Erro! Indicador não definido.
5.2 O curso-piloto e a testagem de nossa hipótese	166
5.2.1 Desenho do curso-piloto	167
5.2.2 Desenvolvimento do curso.....	184
5.2.3 Análise de dados	212
5.2.4 Alguns problemas encontrados no percurso	295
CONSIDERAÇÕES FINAIS	298
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	305
APÊNDICES	322
APÊNDICE A – Termo de consentimento (projeto Hugo Blanco).....	322
APÊNDICE B – Atividade diagnóstica inicial.....	323
APÊNDICE C – Atividade diagnóstica final	326
APÊNDICE D - Unidade 1	330
APÊNDICE E -Unidade 2	333
APÊNDICE F - Unidade 3.....	354
APÊNDICE G - Unidade 4.....	376
APÊNDICE H - Unidade 5.....	408
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido (curso de extensão)	436
APÊNDICE J – Formulário de inscrição dos candidatos ao curso	439
APÊNDICE K – E-mail enviado aos estudantes contemplados no sorteio	440
APÊNDICE L – Formulário 1: perfil linguístico (UNIDADE 1 - Diagnóstica)	441
APÊNDICE M – Formulário 2: motivações e expectativas (UNIDADE 1 - Diagnóstica)	442
ANEXOS	443
ANEXO I – Parecer favorável do Comitê de Ética da FFLCH/USP.....	443
ANEXO II – Divulgação do curso USP, Unila e UnB	446

INTRODUÇÃO

A tradução como prática é uma atividade bastante antiga, embora a constituição de uma disciplina acadêmica independente que a toma como objeto, os chamados Estudos da Tradução, seja um fenômeno mais recente (BAKER, 1998).

A própria definição do que é a tradução é algo bastante controverso. Ao longo da história, foram muitas as propostas apresentadas na sua caracterização, o que demonstra não só a variedade de usos, inclusive metafóricos, que a tradução possui, mas também a amplitude de entendimentos acerca dela¹. Assim, para os efeitos deste trabalho, adotamos a definição de “tradução escrita” nos termos do grupo PACTE, entendida como “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua, que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”² (HURTADO ALBIR, 2001, p. 41).

No que diz respeito à disciplina Estudos da Tradução, as primeiras tentativas de sua descrição podem ser atribuídas a Holmes (1972 [2000]), que a separou em dois grandes ramos, por um lado, os estudos puros, dedicados às propostas teóricas (gerais e parciais) e aos estudos descritivos (orientados ao produto, ao processo ou à função da tradução); e, por outro lado, os estudos aplicados, voltados à formação de tradutores, às ferramentas de apoio por eles utilizadas ou, ainda, às políticas de tradução e à crítica de tradução.

Essa caracterização inicial é fundamental pois nos ajuda a situar a presente pesquisa no campo em que busca inserir-se, qual seja, o dos **estudos aplicados**, mais especificamente, à **formação de tradutores**, que inclui entre seus interesses e discussões temas como as técnicas empregadas na tradução, os métodos de ensino, o planejamento do currículo, entre outros.

No Brasil, a formação de tradutores em nível superior coincide com o final dos anos 1960³. Embora o interesse e a própria disciplina e pesquisas relacionadas aos Estudos da Tradução tenham aumentado nos últimos anos, a maioria das formações oferecidas nesse nível continua não sendo autônoma, vinculando-se na maior parte das vezes a cursos de Letras. Para se ter uma ideia, em consulta realizada na página do

¹ Para uma síntese detalhada de algumas das principais definições de tradução, ver o capítulo 1 de *Traducción y Traductología* (HURTADO ALBIR, 2001).

² No original: “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 41).

³ O primeiro curso de graduação de que se tem notícia em solo nacional, de acordo com Rodrigues (2012, p. 14), foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, criado em 1968.

Ministério de Educação brasileiro em 2021, dos 27 cursos que traziam a menção “tradução” ou “tradutor”⁴ como parte de seu nome, apenas 9 não se constituíam como uma habilitação em Letras, o que poderia indicar, embora não se possa generalizar, uma visão estreita sobre as competências necessárias para ser tradutor (CINTRÃO, 2012).

Estudiosos da tradução sustentam um posicionamento que vai na mão contrária. Para Hurtado Albir (1999, p. 8), por exemplo, “a aprendizagem da tradução e da interpretação requer uma formação específica, na qual o conhecimento das línguas é uma condição prévia”⁵. Pode-se inferir, portanto, que embora o conhecimento das línguas trabalhado nos cursos de Letras seja de fato essencial, por si só não garante que seus egressos estejam aptos a traduzir. Além disso, em cursos mais tradicionais de Letras, o currículo não contará com o olhar especializado que a prática da tradução requer, até por não se dirigirem de fato a esse objetivo.

Em maior medida, no caso brasileiro, e apesar do aumento considerável do número de programas de pós-graduação específicos em Estudos da Tradução nos últimos anos (ASSIS, 2018; MAGALHÃES, 2016) – de que são exemplos o PGET da Universidade Federal de Santa Catarina, vigente desde 2003; o POSTRAD da Universidade de Brasília e o TRADUSP (que, após a unificação de diferentes programas em 2018, constitui hoje parte do LETRA) da Universidade de São Paulo, ambos existentes desde 2011; e o POET da Universidade Federal do Ceará, que está em funcionamento desde 2014 –, o foco das formações não tem sido o ensino da tradução ou a formação de tradutores, como demonstram suas linhas e áreas de concentração (RODRIGUES, 2019).

Minha história pessoal com a tradução encontra correspondência com esse panorama nacional de formação mais geral na área e, por isso mesmo, está atravessada por suas inerentes contradições. Mas antes de tocar esse ponto, convém dizer que desde o início de meus estudos da língua espanhola, ainda durante minha adolescência, sempre me interessou como o português e o espanhol por vezes se aproximavam e, em outras tantas, se afastavam.

Anos mais tarde, já na graduação (bacharelado e licenciatura em Letras, habilitações em português-espanhol da USP), esse meu interesse ganhava contornos mais nítidos e objetos mais concretos. Foi a partir das disciplinas de “Tópicos Contrastivos” (à época,

⁴ Um levantamento detalhado dos cursos de tradução em âmbito nacional pode ser consultado, por exemplo, em Cereser (2018).

⁵ No original: “el aprendizaje de la traducción y de la interpretación requiere una formación específica, en la que el conocimiento de lenguas es una condición previa” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8).

obrigatória na área de Espanhol) e de “Tradução Comentada” e “Análise Contrastiva para a Tradução” (essas duas últimas, como as demais disciplinas relativas à tradução, eletivas em nosso currículo⁶), que tive certeza de por onde enveredaria. Daí resultaram meu trabalho de graduação individual (TGI), meu mestrado e agora este doutorado.

Os estudos dos procedimentos de tradução aplicados ao nosso par de línguas, no TGI, e depois o aprofundamento na pesquisa empírica sobre a interferência em tradução espanhol-português durante o mestrado, da qual falarei a seguir, abriram caminhos importantes que me permitiram ter um olhar mais acurado sobre essas línguas e sobre a sua inegável e, ao mesmo tempo, complexa relação de proximidade e distância. Não é acaso que falantes brasileiros e hispanos leigos tenham uma visão equivocada acerca da relação entre elas (como se fossem uma mesma língua, com pequenas diferenças das quais uma boa lista de falsos cognatos daria conta) e/ou nutram uma “ilusão de competência espontânea” (CELADA, 2002) que os habilitaria a se comunicar e, por que não, traduzir entre elas, sem maiores problemas.

A comparação entre o português-espanhol tem sido objeto de muitos estudos, especialmente no campo de ensino de línguas. Porém, é só na década de 1990 que encontramos um importante ponto de virada, com dois trabalhos de peso que abordavam a comparação desse par: a tese de doutoramento de Neide Maia González, defendida na Universidade de São Paulo em 1994, vinculada aos estudos de Linguística Aplicada, e o estudo de base discursiva, levado a cabo por Silvana Serrani e publicado no mesmo ano, na Universidade Estadual de Campinas.

As duas pesquisas, apesar de bastante diferentes entre si, tiveram o mérito de distanciar-se dos estudos que vinham sendo realizados até aquele momento, justamente por não se dedicarem mais a uma mera comparação lexical entre as línguas, voltando-se agora para o seu funcionamento, o que significou atentar para “maneiras diferentes de organização que não são apenas sintáticas, morfológicas ou semânticas”, que “nos coloquem em lugares diferentes para enunciar e significar e nos levam a adotar diferentes estratégias discursivas”⁷ (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 15).

⁶ No artigo “Disciplinas de tradução português-espanhol num Bacharelado em Letras: uma proposta para a Universidade de São Paulo”, Cintrão (2012) apresenta em detalhe como foi pensado o conjunto dessas disciplinas. Disponível em DIAZ FOUQUES, O. (ed.) **Olhares & Miradas**. Reflexiones sobre la traducción portuguesa-española y su didáctica. Granada: Editorial Atrio, 2012.

⁷ No original: “maneras diferentes de organización que no son solo sintáticas, morfológicas o semánticas (...) nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas” (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 15).

Para boa parte dos profissionais que trabalham com a tradução desse par, tais pesquisas contribuem no sentido de evidenciar distâncias e proximidades linguísticas, e “aqueles lugares importantes de estruturação das línguas, levando sempre em conta a enunciação, os modos de enunciar e seus efeitos”⁸ (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 19), os quais apresentam um importante impacto no produto final, sobretudo na naturalidade ou não do texto traduzido.

Em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013), na qual propúnhamos a análise da interferência em traduções do espanhol para o português, feitas por estudantes brasileiros, algumas questões relacionadas ao contraste no funcionamento das línguas ficaram bastante claras. Na ocasião, observávamos uma tendência a que determinados itens da língua estrangeira (espanhol), especialmente o uso de subjuntivos em orações finais e temporais sem correferência com relação aos sujeitos da oração principal, fossem utilizados na tradução para a língua materna (português), mesmo naqueles casos em que outra(s) possibilidade(s), como o infinitivo, se apresentava(m). Isso nos chamava a atenção não porque as produções dos estudantes resultassem em erros na tradução⁹, mas porque tais construções faziam com que os textos finais terminassem sendo menos frequentes ou naturais em língua portuguesa, como se comprovou por meio de *corpus*.

O caso anterior constitui um dos muitos em que o funcionamento das línguas representa para o aprendiz de tradução, e não apenas para o aprendiz de língua estrangeira, um obstáculo considerável a se transpor. Na tradução, isso acontece mesmo quando ela é feita para a própria língua materna, pois o desconhecimento das formas de dizer, das visões de mundo que se encontram “entremeadas na estrutura e no uso de determinada língua” (AUBERT, 1998, p. 35), pode dar lugar a que ocorram fenômenos indesejáveis, como o da interferência (seja da língua materna sobre a estrangeira, seja da língua estrangeira sobre a materna).

O percurso como estudante na graduação e no mestrado, somado à experiência profissional enquanto revisora e tradutora culminaram nesse ponto e na forma como me entendo hoje como professora, pesquisadora e tradutora. Assim como não é possível aprender a traduzir sem a prática, tampouco é possível aprender a ensinar sem a experiência da sala de aula. Em meu caso, devo muito da experiência de ensino à Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), onde atuo como docente,

⁸No original: “aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas, teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos” (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 19).

⁹ Entendidos por Aubert (1998, p. 82) como “falhas de competência ou de desempenho linguístico”.

e, em especial, ao projeto de extensão do “Laboratório de Tradução da Unila”, criado e coordenado por mim desde 2016, sobre o qual falaremos mais adiante.

A motivação para esta pesquisa de doutorado surge de um duplo olhar que parte, inicialmente, do meu interesse em aplicar uma abordagem socioconstrutivista da tradução – que encontra sua base nas ideias de Piaget (1968) e Vygotsky (1978) –, muito em voga atualmente no ensino de tradução, e, ao mesmo tempo, da dificuldade e da imprevisibilidade que esta abordagem acarreta, sobretudo tendo em vista o âmbito mais formal de ensino, que frequentemente nos demanda procedimentos mais controlados e sistematizados.

Nosso objetivo geral neste estudo, portanto, era verificar qual o impacto do desenvolvimento/aperfeiçoamento da subcompetência bilíngue sobre a naturalidade na tradução. Ao falar de desenvolvimento/aperfeiçoamento da subcompetência bilíngue, em nosso caso, referimo-nos ao conhecimento de aspectos contrastivos que estudos comparados do português e do espanhol colocaram em destaque como eixos importantes de distinção do funcionamento do espanhol e do português brasileiro, relacionados a tendências de diversos usos pronominais nas duas línguas.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, tencionávamos: i) a partir da observação de um projeto real de tradução levado a cabo com base em uma perspectiva colaborativa no referido Laboratório de Tradução, realizar um levantamento de quais problemas emergiam nesse fazer menos regulado e cotejá-los com os aspectos contrastivos descritos em estudos comparados do português e do espanhol, já bastante consolidados no campo do ensino/aprendizagem; ii) selecionar, com base no referido levantamento de problemas, os aspectos que seriam abordados no material didático; e iii) elaborar uma proposta de material de ensino de tradução que trabalhasse tais aspectos do funcionamento comparado identificados nas duas línguas.

Tendo como critério o eixo contrastivo que é o cerne de nossa pesquisa, buscávamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais aspectos, no que tange à comparação entre as línguas portuguesa e espanhola, são mais significativos no ensino da tradução desse par de línguas para estudantes brasileiros? 2) Dos aspectos do funcionamento levantados, quais são pertinentes para a aquisição da subcompetência bilíngue e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das demais subcompetências e da competência tradutória?

Para atender à necessidade apontada por Hurtado Albir (2001), de pesquisas no campo da didática da tradução que se voltem também para a elaboração de materiais didáticos, na construção de nossas unidades apoiamo-nos no chamado “enfoque” ou

“abordagem por tarefas”, por nos possibilitar um maior controle dos passos, em uma prática de ensino/aprendizagem mais dirigida.

Partimos da hipótese de que um trabalho sistemático, que buscasse sensibilizar os aprendizes a respeito de determinados aspectos contrastivos importantes entre as duas línguas, poderia contribuir não apenas para o aperfeiçoamento da subcompetência bilíngue, em que o controle de interferências tem especial relevância (PACTE, 2003) – a partir do momento em que os conhecimentos abordados, inicialmente declarativos, fossem paulatinamente se tornando procedimentais, intervindo positivamente em uma maior naturalidade e consciência nas traduções, com relação à língua estrangeira e também à própria língua –, mas com o desenvolvimento da competência tradutória como um todo.

Sendo assim, dedicamos o CAPÍTULO 1 à discussão dos principais subsídios teóricos deste trabalho, a saber, questões relativas ao ensino da tradução, às noções de competência tradutória e sua aquisição, e às teorias de ensino e aprendizagem relacionadas à formação de tradutores.

No CAPÍTULO 2 descrevemos a experiência colaborativa de tradução ocorrida no Laboratório de Tradução da Unila. Abordamos a metodologia socioconstrutivista adotada e como entendemos a sua implementação nesse projeto de extensão. Ademais, apresentamos de que forma foi feita a seleção dos temas contrastivos trabalhados no material didático.

O CAPÍTULO 3 desenvolve questões basilares na concepção de nossas unidades didáticas. Apresentamos detalhadamente os aspectos contrastivos específicos discutidos em nosso material e os colocamos em relação com as noções de problemas e dificuldades em tradução. Também tocamos em questões propriamente relativas aos Estudos da Tradução, a saber: gênero, funcionalismo, registro, equivalência, naturalidade, procedimentos ou modalidades de tradução, tradução subordinada, tradução colaborativa e revisão e o uso de corpora em tradução; e como compreendemos sua relevância no âmbito da formação de tradutores.

O CAPÍTULO 4 se inicia como uma reflexão acerca de um enquadramento mais específico de nossa pesquisa. Em seguida, apresenta os aspectos metodológicos de nosso estudo e mostra a transição da abordagem mais livre, que teve lugar no projeto tradutório colaborativo descrito no capítulo 2, para uma proposta mais guiada, a partir do enfoque por tarefas e dos objetivos de ensino e de aprendizagem explicitados no desenho das unidades.

No CAPÍTULO 5 apresentamos nosso material e a experiência de sua aplicação em um curso-piloto, indicando as problemáticas com que nos enfrentamos e ajustes que seriam necessários.

A última seção é reservada às considerações finais e às contribuições que, vislumbramos, podem ter este estudo para o campo a que se afilia, e possibilidades de desenvolvimento futuro.

CAPÍTULO 1

O ensino da tradução, a competência tradutória e os estudos aplicados à didática da tradução

O **ensino da tradução** constitui um campo em expansão que só começa a ganhar forma após a Segunda Guerra Mundial, especialmente se o compararmos a outras subáreas da Tradutologia. Sua consolidação se dá a partir dos anos 2000, como expõe Hurtado Albir (2019), sobretudo com a publicação de obras coletivas (com grandes referências como Schäffner e Adab, em 2000, e González Davies, em 2003), de trabalhos de pesquisa individuais (como o de Kiraly, de 2000, Colina, de 2003, Kelly, de 2005 para citar alguns dos estudiosos em quem aqui nos apoiamos), de manuais de tradução (como a série *Thinking Translation*, da Routledge, iniciada em 1992), e também com o surgimento de revistas especializadas, como a *Interpreter and Translator Trainer* (de 2007), a *Redit* (existente desde 2008) e a *International Journal of Interpreters Education* (criada em 2009).

Entre as principais problemáticas que dizem respeito ao ensino da tradução estão, de acordo com Kiraly (1995, p. 18-19): i) a falta de um enfoque sistemático baseado em princípios pedagógicos e tradutológicos; ii) a não incorporação de contribuições de outras disciplinas; iii) a dependência do modelo linguístico; iv) a não incorporação de modelos interpretativos e culturais; v) a chamada “performance magistral”, que coloca o professor no centro do processo de ensino; vi) a aceitação de um papel passivo por parte dos aprendizes; vii) a ausência de aplicação dos resultados da pesquisa empírica; viii) a falta de distinção dos componentes que conformam a competência tradutória; e ix) a acriticidade com relação a práticas de ensino obsoletas.

Na mesma direção, Hurtado Albir (1999) sustenta que o ensino da tradução não constitui uma tarefa fácil, nem mesmo quanto à identificação de sua matéria. Para a autora (idem, p. 17-18), alguns dos aspectos que fazem com que esta seja uma subárea complexa consistem na sua identificação com o ensino de línguas (em que um não se diferencia do outro, ou o ensino da tradução é tratado como uma continuidade da aula de idiomas); numa concepção literalista da tradução (baseada na mera transcodificação de elementos linguísticos); na ausência de objetivos pedagógicos (o ensino da tradução não é o objetivo a ser atingido e tampouco ocorre o exercício da tradução em si); e na falta de critérios metodológicos (não há critérios para a seleção de textos, os comandos utilizados nas atividades não ajudam o estudante a traduzir e não existe uma diferenciação entre o que é a tradução direta e a tradução inversa).

Efetivamente, é possível constatar nos estudos aplicados certa confusão entre o que seria a chamada “tradução pedagógica”, por um lado, e a “pedagogia da tradução”, por outro. Isso se deve ao fato de que o ensino de línguas tenha se valido da tradução em diversos momentos de sua história, inicialmente no chamado método gramática-tradução e ainda hoje, de outro prisma, como parte das abordagens ditas comunicativas.

Delisle é um dos estudiosos que busca diferenciar esses dois campos, opondo o que seria a “tradução pedagógica”, entendida como aquela “destinada ao aprendizado da língua estrangeira e, aliás, da cultura estrangeira”¹⁰ (DELISLE, 1998, p. 97) da “tradução profissional”, isto é, aquela dirigida à “prática alheia a qualquer preocupação pedagógica, sendo o tradutor profissional que deveria ter um conhecimento perfeito das duas línguas e culturas envolvidas”¹¹ (idem, p. 98). Daí depreendemos que a “**tradução pedagógica**” funcionaria mais como um recurso do qual os docentes lançam mão em suas aulas de idiomas, ao passo que a “**pedagogia da tradução**”, como esclarece Hurtado Albir (2001) a partir de Lavault (1984), seria mais bem definida enquanto área, voltada para o ensino da tradução com fins profissionais.

A **tradução no ensino de línguas** pode ser muito benéfica para o aprendizado ou o aperfeiçoamento das línguas estrangeiras, desde que esteja clara a finalidade com que é utilizada. Entre suas vantagens, de acordo com Nord (2016, p. 244), estão a possibilidade de “testar a compreensão da leitura (pela tradução da L2 para L1), auxiliar o aluno a adquirir habilidades de desempenho na língua estrangeira (na versão da L1 para L2) e orientá-lo no desenvolvimento de certas habilidades técnicas, como o uso de dicionários”. De nosso ponto de vista, e enquanto docentes de espanhol como língua adicional, entendemos que a tradução ainda apresenta o potencial de tornar mais visíveis para os aprendizes as semelhanças e as diferenças entre sua língua materna e a língua que está sendo aprendida.

A questão se torna um pouco mais complexa quando pensamos o **ensino de línguas para tradutores**. Para Hurtado Albir (1999), não há consenso entre os formadores em tal quesito nem mesmo sobre a necessidade de oferta desse tipo de formação pois, ainda quando ela existe, sua orientação não responde exatamente àquilo que os futuros profissionais precisam desenvolver. Desta forma, segundo argumenta, faz-

¹⁰ No original: “la traduction destinée à l'apprentissage de la langue et, accessoirement, de la cultura étrangères” (DELISLE, 1998, p. 97).

¹¹ No original: “que pratique étrangère à toute préoccupation pédagogique, le traducteur professionnel étant censé avoir une connaissance parfaite des deux langues et cultures en presence”. (DELISLE, 1998, p. 98)

se necessária a delimitação do “espaço didático e a formulação de objetivos de aprendizagem que o ensino de línguas na formação de tradutores e intérpretes deve perseguir”¹² (HURTADO ALBIR, 1999, p. 22). Isso supõe a formulação de propostas que considerem as características que esse tipo de ensino mais específico deva contemplar, para a qual precisam concorrer reflexões teóricas e práticas metodológicas bastante claras.

Uma das pioneiras nesse campo é a também pesquisadora da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) Laura Berenguer (1996), que advoga por um olhar diferenciado sobre o aprendizado de línguas para aqueles que atuarão profissionalmente na tradução. Para a estudiosa, o ensino de línguas para tradutores deveria ser considerado como um novo ramo dentro dos estudos aplicados. Apesar de reconhecer que a fronteira entre esta matéria e outras nem sempre é precisa, entende que o ensino de línguas para tradutores poderia trilhar um caminho análogo ao do ensino de línguas para fins específicos, objetivando, no caso da formação em tradução, “preparar o estudante para a capacidade de realizar aquela operação textual [a tradução], considerando todos os fatores envolvidos nela e que a tornam possível”¹³ (ANDREU ET AL, 2002, p. 156). A constituição do ensino de línguas para tradutores como subárea dos estudos aplicados, conforme Berenguer, seria importante concretamente por duas razões:

- 1) Em primeiro lugar, porque até agora, em muitos centros de tradução, a segunda língua tem sido ensinada levando pouco em conta as necessidades específicas dos estudos da tradução. No melhor dos casos, aplica-se uma metodologia ativa de ensino de língua, mas nem sempre se prepara o aluno para o seu trabalho como profissional da tradução e da interpretação.
- 2) Em segundo lugar, porque se na aula de segundas línguas o aluno é preparado para a tradução, na aula de tradução já podem ser abordados os objetivos próprios desta disciplina. Caso o ensino de segundas línguas se restrinja a transmitir alguns conhecimentos gerais da língua sem contemplar a especificidade dos estudos, surge um vazio a ser coberto, o que de certo modo faz com que outros espaços (por exemplo, a aula de tradução ou de teoria da tradução) tenham que assumir essa tarefa, quando, de fato, não é sua responsabilidade (BERENGUER, 1996, p. 10)¹⁴.

¹² No original: “(...) el espacio didáctico y formule los objetivos de aprendizaje que ha de perseguir la enseñanza de lenguas en la formación de traductores e intérpretes” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 22).

¹³ No original: “preparar l’alumne perquè sigui capaç de realitzar aquesta operació textual tenint en compte tots els factors que hi intervenen i que la fan possible.” (ANDREU ET AL, 2002, p. 156)

¹⁴ No original: “1) En primer lugar porque hasta ahora en muchos centros de traducción se ha enseñado la segunda lengua teniendo poco en cuenta las necesidades específicas de los estudios de traducción. En el mejor de los casos se ha aplicado una metodología de enseñanza de la lengua activa, pero no siempre se ha preparado al alumno para su trabajo como profesional de la traducción y de la interpretación. 2) En segundo lugar porque si en la clase de segundas lenguas se prepara al alumno para la traducción, en la clase de traducción se pueden abordar ya los objetivos propios de esta disciplina. En caso de que la enseñanza de segundas lenguas se limite a transmitir unos conocimientos generales de la lengua sin contemplar la especificidad de los estudios, aparece un vacío sin cubrir, lo que en cierto modo obliga a otros espacios

A estudiosa acredita que o ensino de línguas deve fazer com que os estudantes possam se acostumar a “ler com os ‘olhos’ de tradutor” (BERENGUER, 1996, p. 10), o que significa desenvolver certas habilidades que os preparem para a atividade profissional, de modo que a formação deveria dar conta de certos objetivos, tais como o desenvolvimento da compreensão leitora, a separação entre as duas línguas, o uso de fontes de consulta, o trabalho com os aspectos culturais envolvidos na tradução e a sensibilização dos discentes para a atividade (idem, p. 14). Como há se de notar, alguns dos objetivos apontados por Berenguer para o ensino de línguas voltado para tradutores coincidem com aqueles indicados por Nord para o caso do uso da tradução no ensino de línguas, o que denota, uma vez mais, não só a convergência entre os campos, mas também uma retroalimentação entre eles.

Partindo do vazio observado por Berenguer (1996), criou-se em 2001 o Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas Estrangeiras para Tradutores, cuja sigla em catalão é GRELT (*Grup de Recerca en l’Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors*). De acordo com Andreu et al (2002), a finalidade do grupo era contribuir com os professores de línguas que atuavam em centros de tradução. Isso seria feito a partir da constituição de bases de dados bibliográficos específicas, da identificação de competências necessárias, da elaboração de materiais didáticos e da identificação da oferta e da demanda da área (ANDREU ET AL, 2003, p. 14). Apesar do curto período de existência, o GRELT pôde chegar a conclusões valiosas. A primeira delas é que “os referentes para definir as características do ensino de línguas estrangeiras para tradutores são, sem dúvida, o processo tradutório e a competência tradutória”¹⁵ (ANDREU ET AL, 2003, p. 15). Em segundo lugar, observaram que os princípios metodológicos do enfoque por tarefas se mostravam especialmente interessantes para o ensino de línguas para tradutores, já que sua abordagem apresenta uma “proposta de trabalhar através de projetos e em equipe, junto com os princípios da autoaprendizagem, que procuram a autonomia no trabalho do aluno”¹⁶ (idem, p. 16).

Se nos voltarmos para o contexto local, constataremos que a pesquisa específica sobre o ensino de línguas para tradutores no Brasil é um fenômeno bem recente. Gomes, (2019) explica que ela tem início no diálogo com pesquisadores de instituições

didáticos (p.e. la clase de traducción o la de teoría de la traducción, a asumir esta tarea, cuando, de hecho, no les corresponde)” (BERENGUER, 1996, p. 10).

¹⁵ No original: “Los referentes para definir las características de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores son, sin duda” (ANDREU ET AL, 2003, p. 15).

¹⁶ No original: “su propuesta de trabajar a través de proyectos y en equipo, junto con los principios del autoaprendizaje, que procuran la autonomía en el trabajo del alumno” (ANDREU ET AL, 2003, p. 16).

estrangeiras com maior tradição no campo, em especial da Universidade Autônoma de Barcelona, e se intensifica a partir de 2012, com intercâmbios e eventos acadêmicos¹⁷. Entretanto, como nota a pesquisadora da UFPB, o resultado desses estudos em solo nacional representa ainda um volume pequeno de propostas que buscam ir além dos objetivos de aprendizagem e se arriscam em conjugar teoria e prática na aplicação de materiais didáticos.

Até este ponto pudemos entender que o ensino da tradução ou, mais especificamente, a pedagogia da tradução, por vezes se confunde com o chamado ensino de línguas, justamente porque este último costuma ser empregado como recurso nas aulas de idiomas, a chamada tradução pedagógica. Constatamos que, apesar de dissonâncias acerca do ensino de línguas para aprendizes de tradução, parece haver concordância entre os estudiosos em que o trabalho com estes futuros profissionais teria que se diferenciar ou, de nossa perspectiva, ir além daquele normalmente feito com estudantes de línguas estrangeiras, para permitir que desenvolvam os conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para traduzir, isto é, a competência tradutória. É o que veremos a partir de agora.

1.1 A noção de competência e a competência em tradução

Para tratarmos a questão da competência tradutória é preciso, antes, retomarmos a sua origem e a evolução desse conceito. Advinda da Linguística Aplicada, a ideia de competência parte da distinção chomskiana entre competência e desempenho (ou *performance*). Inicialmente, tal como compreendida pelo teórico estadunidense, a noção de **competência**, ou competência linguística, diz respeito aos conhecimentos implícitos de que todos os falantes de uma língua dispõem, mas que seriam impossíveis de serem explicitados, uma que vez que os sujeitos não teriam consciência deles (CHOMSKY, 1965).

A noção de competência comunicativa, introduzida em um princípio por Hymes (1971), e discutida posteriormente por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Widdowson (1989), Spolsky (1989) e Bachman (1990), nasce de um embate com a noção chomskiana de competência linguística, e inclui em sua conceituação não apenas o que é possível dentro

¹⁷ Provavelmente o exemplo mais destacado no caso brasileiro seja o Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução (SEDITRAD), organizado pelo Núcleo de Pesquisa em História da Tradução e Tradução Literária (NETLHIT) da Universidade de Brasília, bianualmente (2016, 2018 e 2020), que congrega importantes pesquisadores da área. Outro destaque é o Encontro Nacional de Tradutores (ENTRAD), que desde sua primeira edição (1975) – no ano de 2022 se celebrará a 14ª – já contava com mesas sobre ensino da tradução.

de uma língua, mas também o que é factível, apropriado e realizado, observável no uso, vinculando-se, assim, à teoria dos atos de fala, de Austin (1962) e Searle (1969).

Desenvolvida com base nesse referencial, a noção de **competência tradutória** (doravante **CT**) encontra, como descreve Hurtado Albir (2005, p. 20), os seguintes pontos de contato com relação à competência comunicativa:

- (1) a distinção entre competência (o sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação) e a comunicação efetuada (a realização da competência em determinadas condições psíquicas e contextuais);
- (2) a consideração de que competência inclui também habilidades para o uso;
- (3) a definição de competência como conformada por (multi)componentes ou subcompetências;
- (4) a importância que se atribui ao componente estratégico como mecanismo para compensar deficiências e melhorar a eficácia da comunicação;
- (5) a inclusão de mecanismos psicofisiológicos, tais como a memória, a atenção etc.; e
- (6) a interação entre os componentes.

A fim de entendermos a evolução e as alterações pelas quais passou o conceito que aqui nos interessa, recorreremos às observações do teórico australiano Anthony Pym (2003) acerca da CT e das dificuldades para definir essa noção. Partindo da proposta pioneira do estudioso alemão Wolfram Wilss (1976, 1982), passando por diferentes autores, Pym apresenta críticas importantes aos modelos componenciais, entre as quais estão, por exemplo, a identificação inadequada da CT com a qualificação profissional; a arbitrariedade na delimitação do número de componentes, na proposta de Wilss (1976); a caracterização da CT como uma habilidade natural, em Harry (1977), Harris e Sherwood (1978); e a visão equivocada da CT como uma somatória de distintas competências linguísticas, em Wilss (1982), Koller (1979) e Ballard (1984).

Pym (2003) questiona ainda se os modelos (multi)componenciais seriam de fato descritivos, já que partiriam de suposições prévias sobre o que é a tradução e como ela deveria ser ensinada, sobre o nível em que o seu ensino específico é necessário e sobre o tempo de duração dessa formação. Segundo explica, o fato de tais modelos encontrarem convergência com o que é ensinado nas instituições onde trabalham os teóricos responsáveis por sua formulação poderia sugerir que as propostas desses pesquisadores estivessem enviesadas por um certo desejo de justificar o formato dos cursos em que atuam, o que evidenciaria uma importante falha metodológica.

Concluída sua discussão crítica da literatura a respeito, Pym (2003, p. 489) formula uma proposta alternativa às (multi)competenciais/componenciais. Considerando a tradução “como uma atividade interpessoal que trabalha textos (de qualquer extensão ou estado fragmentário)”, a formação de tradutores envolveria, para o autor, “a criação da seguinte competência funcional de duas fases (cf. Pym, 1991)”¹⁸, a saber:

- i) a habilidade para gerar um conjunto de mais de um texto traduzido viável (TM1, TM2...TMn) para um dado texto-fonte (TF);
- ii) a habilidade para selecionar apenas um TM viável desse grupo, depressa e com confiança justificada.

Na ótica do estudioso australiano, essas duas habilidades, integradas, constituiriam uma competência tradutória específica e que concerniria à tradução e apenas à tradução. Tal abordagem, chamada por ele de minimalista, não implica que se deixará de requerer dos tradutores determinados conhecimentos, relativos à gramática, terminologia, informática etc. Pym (2003, p. 489) sustenta que a parte especificamente tradutória da prática “não é nem estritamente linguística nem puramente comercial. É um processo de geração e seleção, um processo de solução de problemas que, muitas vezes, ocorre com aparente automatismo”¹⁹.

De nossa perspectiva, entendemos que a abordagem proposta por esse autor, embora se constitua como uma descrição mais direta e simples, em comparação com a vista em outros modelos de CT por ele discutidos, não parece romper, ao menos não completamente, com uma definição baseada em subcompetências/(multi)componentes, embora os reduza consideravelmente, a apenas dois.

Hurtado Albir (2005) e Pym (2003) assinalam entre os adeptos do modelo multicomponencial autores como Lowe (1987), Nord (1991), Bell (1991), Hewson e Martin (1991), Hatim e Mason (1997), Hewson (1995), Kiraly (1995), Presas (1996), Hurtado Albir (1996), Beeby (1996), Risku (1998), Neubert (2000), Mayoral (2001), Kelly (2002). A multiplicidade de estudiosos e propostas, explica Hurtado Albir (2005), enfatiza a complexidade da descrição da CT e a variedade de componentes que dela fazem parte. A pesquisadora catalã (idem), apoiada nas deficiências indicadas por Waddington

¹⁸ No original: “As an interpersonal activity working on texts (of whatever length or fragmentary status), the training of translators involves the creation of the following two-fold functional competence”. (Pym, 2003, p. 489)

¹⁹ No original: “the specifically translational part of their practice is strictly neither linguistic nor solely commercial. It is a process of generation and selection, a problem-solving process that often occurs with apparent automatism” (Pym, 2003, p. 489).

(2000) na abordagem (multi)componencial, reitera que qualquer modelo de CT carece de completude se desconsiderar as etapas de sua aquisição. É por essa razão que o estudo da aquisição da CT, aspecto que abordaremos adiante, se faz, para ela, tão necessário.

Como sugeriam as críticas de Waddington (2000), os modelos de CT anteriores pecavam pela ausência de estudos empíricos, baseando-se, em geral, na observação do desempenho do tradutor, mas não dispunham de dados fundamentados em descrições dos componentes e na compreensão de como estes se interrelacionavam. O grupo PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación*) da Universidade Autônoma de Barcelona surge exatamente para cobrir esse vazio, isto é, para: buscar entender o funcionamento da competência tradutória (CT) e a sua aquisição (doravante ACT), sobretudo a partir de estudos empírico-experimentais (HURTADO ALBIR, 2005).

A série de estudos e abordagens em torno à CT permitiram ao grupo, que tem hoje o modelo mais difundido e utilizado entre pesquisadores, avançar na definição de alguns dos seus pressupostos. Conforme Hurtado Albir (2005), o primeiro deles é que a CT se distingue da competência bilíngue; em segundo lugar, a CT se compõe de diversos componentes (linguísticos, extralinguísticos etc.); o terceiro pressuposto é que esses componentes são de natureza variada (podendo ser conhecimentos, habilidades; de tipo epistêmico, operacional etc.); e, por último, o componente estratégico está no centro do modelo componencial e tem grande importância com respeito aos demais.

A versão inicial do modelo de CT do PACTE foi apresentada em 1998. Em 2000, com base em um estudo exploratório levado a cabo com seis tradutores, passou por uma revisão da descrição das subcompetências e a **definição da CT** se tornou, como explica Hurtado Albir (2005), mais precisa, passando a ser considerada como:

um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

Segundo o modelo do grupo, entende-se que a **CT** é: i) um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para traduzir; ii) qualitativamente diferente da competência bilíngue; iii) conhecimento especializado que tem componentes declarativos (isto é, um “saber o quê”, no qual o indivíduo é capaz de verbalizar o conhecimento de determinada natureza, e que é adquirido de uma só vez, por meio da

exposição, seja através de cursos, palestras etc.) e operacionais ou procedimentais (ou seja, um “saber como”, que torna o indivíduo capaz de agir, mas não de falar sobre um conhecimento adquirido, em linhas gerais, por meio da prática), sendo, portanto, bastante operacional; iv) formada por um conjunto de subcompetências, entre as quais existem relações, hierarquias e variações (PACTE, 2001, p. 41).

A última versão do modelo é de 2003. Em recente publicação, um volume que reúne uma série de pesquisas realizadas pelo PACTE desde a sua criação, encontramos as **subcompetências** detalhadas como segue, bem como o esquema que ilustra o seu funcionamento (PACTE, 2017, p. 39-41):

- Subcompetência bilíngue: conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas; inclui a habilidade específica de controlar a interferência quando da passagem de uma língua a outra e compreende os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais. Conhecimento pragmático é o conhecimento das convenções pragmáticas necessárias para a realização de atos linguísticos que são aceitáveis em um dado contexto; eles tornam possível o uso da linguagem para expressar e entender as funções linguísticas e os atos de fala. O conhecimento sociolinguístico é o conhecimento das convenções sociolinguísticas necessárias para a realização de atos linguísticos que são aceitáveis em um dado contexto; isso inclui o conhecimento relativo ao registro (variações de acordo com o campo, a modalidade e relações) e o conhecimento dialetal (variações segundo os dialetos geográficos, sociais e temporais). O conhecimento textual é aquele relativo à tessitura do texto (mecanismos de coerência e coesão) e de diferentes gêneros com as suas respectivas convenções (tanto no nível estrutural como das características da linguagem etc.). O conhecimento léxico-gramatical é aquele que concerne ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e à fonologia/grafologia.
- Subcompetência extralinguística: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o mundo em geral e sobre áreas específicas; compreende: (1) conhecimentos biculturais (sobre a cultura-fonte e a cultura-alvo), (2) conhecimentos enciclopédicos (sobre o mundo em geral), (3) conhecimentos temáticos (sobre campos específicos).
- Subcompetência de conhecimentos sobre tradução: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o que é a tradução e sobre aspectos relativos à profissão; compreende: (1) conhecimentos sobre como a tradução funciona: unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados (estratégias e técnicas) e tipos de problemas; (2) conhecimentos referentes à prática profissional da tradução: o mercado de trabalho, tipos de encomendas de trabalho, público-alvo etc. (Outros aspectos também intervêm, como o conhecimento sobre as associações de tradutores, tarifas, impostos etc.)
- Subcompetência instrumental: conhecimentos predominantemente procedimentais relativos ao uso de fontes de documentação, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução: dicionários,

enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, *corpora* eletrônicos, buscadores etc.

▪ Subcompetência estratégica: conhecimentos procedimentais para garantir a eficácia do processo de tradução e a solução de problemas encontrados; trata-se de uma subcompetência essencial que afeta todas as demais, uma vez que faz com que interajam umas com as outras, em razão do seu controle do processo tradutório. Suas funções são: (1) planejar o processo tradutório e realizar o projeto de tradução (selecionando o método mais adequado); (2) avaliar o processo e os resultados parciais obtidos tendo em vista o seu propósito final; (3) ativar as diferentes subcompetências e compensar possíveis falhas; (4) identificar problemas de tradução e aplicar procedimentos para solucioná-los.

Componentes psicofisiológicos: diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e de mecanismos psicomotores; incluem (1) componentes cognitivos tais como memória, percepção, atenção e emoção; (2) aspectos atitudinais como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento sobre e confiança nas próprias capacidades, capacidade para medir as próprias capacidades, motivação etc.; (3) capacidades como criatividade, raciocínio lógico, análise, síntese etc.²⁰

²⁰ No original: “Bilingual sub-competence. Predominantly procedural knowledge required to communicate in two languages. It includes the specific ability of controlling interference when switching between two languages. It comprises pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages. Pragmatic knowledge is knowledge of the pragmatic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; they make it possible to use language to express and understand linguistic functions and speech acts. Socio-linguistic knowledge is knowledge of the socio-linguistic conventions needed to carry out language acts that are acceptable in a given context; this includes knowledge of language registers (variations according to field, mode and tenor) and of dialects (variations according to geographical, social and temporal dialects). Textual knowledge is knowledge of texture (coherence and cohesion mechanisms) and of different genres with their respective conventions (structure, language features, etc.). Grammatical-lexical knowledge is knowledge of vocabulary, morphology, syntax and phonology/graphology.

Extra-linguistic sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and special areas. It comprises: (1) bicultural knowledge (about the source and target cultures); (2) encyclopaedic knowledge (about the world in general); (3) subject knowledge (field-specific).

Knowledge about translation sub-competence. Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession. It comprises: (1) knowledge about how translation functions: translation units, processes required, methods and procedures used (strategies and techniques), and types of problems; (2) knowledge related to professional translation practice: the work market, types of translation briefs, target audiences, etc. (Other aspects intervene, such as knowledge of translation associations, tariffs, taxes, etc.).

Instrumental sub-competence. Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation: dictionaries of all kinds, encyclopaedias, grammars, style books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.

Strategic sub-competence. Procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve problems encountered. This is an essential sub-competence that affects all the others since it creates links between the different sub-competences as it controls the translation process. Its function is: (1) to plan the process and carry out the translation project (selecting the most appropriate method); (2) to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose; (3) to activate the different sub-competences and compensate for any shortcomings in them; (4) to identify translation problems and apply procedures to solve them.

Psycho-physiological components: different types of cognitive and attitudinal components and psychomotor mechanisms. They include: (1) cognitive components such as memory, perception, attention and emotion; (2) attitudinal aspects such as intellectual curiosity, perseverance, rigour, critical spirit, knowledge about and confidence in one’s own abilities, the ability to measure one’s own abilities, motivation, etc.; (3) abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc.” (PACTE, 2017, p. 39-41)

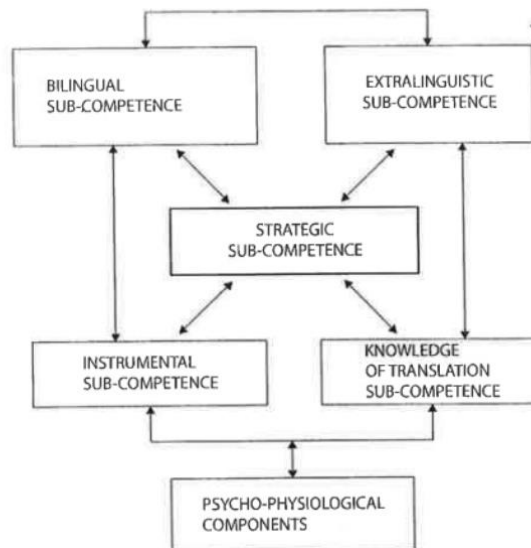


Figura 1: modelo holístico da competência tradutória do grupo PACTE (2017, p. 41).

O trabalho do PACTE dá origem a outras propostas que continuam perseguindo uma definição cada vez mais acurada da CT, como é o caso da pesquisa de Gonçalves (2015) que, embora não se afaste totalmente da descrição apresentada pelos especialistas da UAB, difere ligeiramente dela. Para o estudioso, a noção de competência:

caracteriza-se pela interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as interações, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as capacidades, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes, dentre os quais Gonçalves (2008) destaca os sistemas sensório-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metacanismos. Assim, a partir dessas reflexões, chega-se à conclusão de que a competência se constitui de capacidades, situadas no domínio cognitivo, que devem ser compostas a partir da articulação/interface complexa dos seus constituintes (especialmente como descrito no modelo de Alves e Gonçalves, 2007) e também com as instâncias de interação sociocultural. (GONÇALVES, 2015, p. 118)

No que tange à nossa pesquisa, interessa-nos retomar e salientar a ideia do PACTE e de Gonçalves a respeito da **interação** e da **hierarquia de componentes** (subcompetências) da CT que podem, como já se disse, variar, sendo o par de línguas envolvido na tradução um importante fator dentro desse processo. É o que Cintrão (2006a, 2006b) observa em seus estudos, nos quais apresenta uma importante reflexão sobre o

tema da proximidade linguística entre o português e o espanhol e seus efeitos sobre a CT, como veremos na sequência.

1.1.1 Proximidade linguística e transferência em tradução: aspectos importantes para pensar a competência tradutória

Antes de adentrarmos propriamente à discussão em torno das línguas envolvidas no ato tradutório e sua ligação com o desenvolvimento da competência tradutória, é necessário definir o que entendemos por proximidade linguística.

A **proximidade**, de acordo com Corder (1993 [1983]), é compreendida nos estudos de aquisição como um fator de aceleração no processo de aprendizagem de idiomas semelhantes, já que a língua materna contribuiria significativamente para a aquisição da segunda língua. Todavia, nos lugares em que não há tal coincidência, a proximidade pode ter efeitos negativos.

A questão da proximidade/distância linguística foi tratada em estudos como o de Silva (1992), que discutia essa relação entre as línguas portuguesa, espanhola e inglesa, e o de González e Kulikowski (1999), que trabalhavam estritamente com o par português-espanhol.

Silva, empregando o método das modalidades de tradução de Aubert (1998), buscava determinar, em termos estatísticos, o grau de “distância linguística” no produto tradutório nos pares português-inglês e português-espanhol. Apesar da evidente distância entre o português e o espanhol (de origem latina), por um lado, e o inglês (de origem anglo-saxã), por outro, seus resultados para a combinação português-inglês foram muito próximos aos obtidos para a combinação português-espanhol. Cintrão (2006b) avalia que tanto o método empregado como o fato de o estudo ter se fundamentado apenas no produto tradutório poderiam ser responsáveis por distorções nos dados finais a que chegou a pesquisadora, não permitindo vislumbrar-se uma distância real entre as línguas, entendida como “aquela que deveria ser quantificada a partir de parâmetros objetivos e de procedimentos empíricos no plano do uso” (CINTRÃO, 2006b, p. 174-179).

O trabalho de González e Kulikowski (1999), por sua vez, tinha como finalidade determinar, no contexto de aprendizagem/aquisição da língua espanhola por estudantes brasileiros, a “*justa medida de una cercanía*” no par português-espanhol. Baseadas no trabalho de Kellerman (1983), as pesquisadoras da área de espanhol da Universidade de São Paulo concluíram que além da “distância real”, antes aludida e que normalmente é medida nos estudos estritamente linguísticos, seria importante observar no processo de

aquisição também a “distância percebida”, ou seja, aquela que se refere à percepção subjetiva do aprendiz a respeito da distância/proximidade entre as duas línguas.

Para Cintrão (2006b, p. 177), os resultados do trabalho de Silva poderiam indicar a ausência de um dispositivo no método de Aubert que permitisse uma comparação mais refinada, ao abarcar no estudo estatístico também as proximidades de base lexical, posto que as modalidades enfatizam as proximidades/distâncias no nível sintático. Seria essa proximidade relativa ao léxico, na ótica de Cintrão (ibidem), “que confere ao par português-espanhol uma característica de elevado grau de transparência inicial, em especial na modalidade escrita (...), [e na chamada] ‘distância percebida’” a que referem González e Kulikowski. Segundo Cintrão (2006b, p. 178-179), a relação entre o par português-espanhol poderia ser caracterizada do seguinte modo:

(...) como a de uma proximidade grande de raízes etimológicas/bases lexicais, no léxico e na morfologia, combinada com uma importante distância sintática em lugares pontuais mas cruciais (para a aquisição, por exemplo), como o uso de pronomes sujeito e clíticos, as diferentes disposições das palavras nas frases, as diferentes formas de enunciar.

A questão da proximidade/distância tem impactos não apenas na aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira/adicional. É o que destaca Hurtado Albir (1990), para quem a proximidade constitui um fator peculiar de dificuldade na tradução, em especial na etapa que sucede a fase de compreensão e antecede a reexpressão do novo texto, a chamada fase de desverbalização (SELESKOVICHT, 1968), responsável pela mediação de conteúdos mentais em cada uma das línguas, e que, para Presas (2000), deveria anteceder a reformulação linguística na língua-alvo. Hurtado Albir (1990) acredita que:

É preciso buscar as causas disso na eventual contaminação linguística do tradutor, que tem dificuldade de separar claramente as duas línguas, e na hipnose exercida pelo texto fonte, que ameaça bloquear o desenvolvimento correto e sucessivo das três fases: a fase de desverbalização, essencial no método interpretativo, é mais difícil no caso de duas línguas próximas.²¹

²¹ No original: “Il faut en chercher les causes dans la contamination linguistique possible du traducteur qui rendra due la séparation nette entre les deux langues, et dans l’hypnose exercée par le texte de départ qui risque de bloquer le développement correct et successif des trois phases: la phase de déverbalisation essentielle dans la méthode interpretative est plus difficile dans le cas de deux langues apparentées.” (HURTADO ALBIR, 1990, p. 228)

Pode-se dizer que, no caso do trabalho com línguas próximas, estaríamos muitas vezes diante do que Séguinot (1989) denomina “impulso autopropulsor”, característica que não permitiria o descolamento do texto inicial, favorecendo a transposição direta de estruturas da língua-fonte que fugiriam ao padrão típico de frequência na língua-alvo. Presas (2000, p. 26), nessa mesma esteira, fala em uma espécie de “poder hipnótico”, que tem efeitos sobre o tradutor “mesmo quando ele ou ela é altamente proficiente e está traduzindo da segunda língua para a língua materna”²², um fenômeno que, guardadas as devidas proporções, foi identificado durante nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013), ao observarmos que em construções finais (com “*para/para*”) e temporais (com “*hasta/até*”), de uma receita traduzida da língua espanhola (LE) para a língua portuguesa (LM), havia certos desvios do padrão normal de uso/distribuição de subjuntivos e infinitivos. Os desvios encontrados faziam com que os textos finais dos sujeitos de nosso estudo, apesar de corretos de um ponto de vista gramatical, fossem pouco ou menos naturais, se comparados com *corpus* de textos produzidos originalmente em português, que era, também, a língua materna de nossos sujeitos e para a qual estavam traduzindo.

Importante esclarecer que a noção de naturalidade aqui tomada diz respeito àquelas “coisas que de fato são ditas numa dada área de uma dada língua ou variante linguística” (TAGNIN; TEIXEIRA, 2004, p. 315), e que encontra íntima relação com a ideia de convencionalidade, tanto de um ponto de vista de práticas socioculturais compartilhadas, como de combinações de palavras, “do nível sintagmático, das combinações lexicais consagradas ou, em termos atuais, da fraseologia ou linguagem formulaica” (TAGNIN, 2005, p. 247). Como explica Tagnin (2005, p. 248), “nem tudo o que é gramaticalmente possível na língua é igualmente natural ou usual”.

Nas palavras de Coseriu (1977), não se trata de traduzir “significados”, já que estes dirão respeito ao sistema de cada língua e, portanto, à forma como cada cultura entende e apresenta ou representa o mundo, mas sim a sua “designação” e “sentido”, isto é, os fatos e estados de coisas a que estes significados se referem e o conteúdo comunicativo expresso por meio de textos. Dito de outro modo, entendemos que qualquer coisa pode ser dita em qualquer língua, ainda que com diferenças na forma como um enunciado é elaborado e em quão fácil/difícil é ou pode ser fazê-lo. Assim, no âmbito da tradução, é fundamental ter claro que a diferença na forma de expressar os acontecimentos não está

²² No original: “The hypnotic power which the L2 source text seems to exert on the translator, even when he or she is highly proficient and is translating from L2 into L1”. (PRESAS, 2000, p. 26)

na ordem do que as línguas possibilitam dizer, mas do que efetivamente dizem, e por meio de que estruturas/construções o fazem.

Voltando à questão da distância/proximidade, agora no âmbito da tradução que é o que nos toca nesta pesquisa, convém recorrermos às observações de Cintrão (2006a, 2006b) a respeito do espanhol e do português, em especial quando trata da transferência negativa ou interferência.

Como ensina Laviosa (1998), a **transferência** constitui um dos “universais em tradução”, sendo os universais aquelas “características linguísticas que tipicamente ocorrem em textos traduzidos mais do que em textos originais e são pensadas como independentes da influência do par de línguas específico envolvido no processo tradutório”²³ (LAVIOSA, 1998, p. 243). Toury (1995, p. 275) também explica a transferência, mas por meio da lei de interferência, isto é, aqueles “fenômenos que pertencem à configuração do texto fonte tendem a ser transferidos para o texto-alvo na tradução”²⁴. Como aponta o estudioso, este fenômeno pode ocorrer tanto em seu viés positivo como negativo e, embora não se deva a um único fator, a inexperiência pareceria constituir um aspecto importante para a maior incidência de transferências negativas, posto que seria mais suscetível de ocorrer com tradutores novatos.

Segundo Wode (1978 apud LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994 [1991]), é preciso que as línguas confluem numa medida de semelhança decisiva, pois só assim os estudantes confiarão na possibilidade de realizar transferências. No par português-espanhol, Cintrão (2006a, 2006b) discute os mecanismos ativados do ponto de vista cognitivo na interação entre as duas línguas, tanto no caso da aquisição da L2 como na tradução interlinguística, e observa que a percepção acerca da proximidade/distância pode dar lugar a “resultados indesejáveis no desempenho do aprendiz de uma língua estrangeira ou no produto de uma tradução” (CINTRÃO, 2006a, p. 70). É por isso que, do ponto de vista da estudiosa, é fundamental:

(...) ‘colocar uma lupa’ no espanhol para os estudantes brasileiros em certas regiões estruturais e discursivas nas quais diferenças significativas parecem ficar ‘invisíveis’ para quem tem o PB como LM, como efeito de um tipo de ofuscamento pelas semelhanças na superfície das bases lexicais (CINTRÃO, 2006a, p. 88)

²³ No original: “linguistic features which typically occur in translated rather than original texts and are thought to be independent of the influence of the specific language pairs involved in the process of translation” (BAKER, 1993, p. 243).

²⁴ No original: “phenomena to the make-up of the source text tend to be transferred to the target text” (TOURY, 1995, p. 275)

Para Cintrão (idem), a percepção de proximidade entre o português e o espanhol, muitas vezes superficial, pode contribuir com automatismos e resultar em interferências/transferências negativas no produto tradutório, tanto no nível lexical como, e talvez com impactos ainda maiores, nos níveis sintático e discursivo. Tal conclusão vem corroborar as afirmações de Hurtado Albir (1990) e do grupo PACTE (2001) sobre o par linguístico ser um fator importante na interação entre as subcompetências que conformam a CT. Entender o funcionamento da CT e essas relações é, como defendemos, crucial para a aquisição da competência tradutória, aspecto que tratamos na próxima seção.

1.1.2 A aquisição da competência tradutória (ACT)

Se a competência tradutória é um objeto de estudo relativamente novo, os trabalhos que se dedicam a investigar a sua **aquisição** são ainda mais recentes (OROZCO JUTORÁN, 2000). Segundo Hurtado Albir (2005), algumas das discussões mais importantes nesse campo são as promovidas por Harris e Sherwood (1978), Toury (1986, 1995), Shreve (1997), Chesterman (1997) e Presas (2000).

Harris e Sherwood (1978), como antecipávamos acima a partir da crítica de Pym, defendiam que haveria uma espécie de habilidade inata para traduzir, que teria início ainda nos sujeitos muito jovens e que evoluiria de um estágio de pré-tradução até um estágio de semiprofissional, alcançado com cerca de 18 anos, e para o qual não seria necessária uma instrução formal. Esses autores acreditavam que a competência linguística dos bilíngues implicava naturalmente também uma competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005, p. 25).

Já Toury (1986) sustentava que os bilíngues teriam uma predisposição para traduzir, mas que isso não seria suficiente para se transformarem em tradutores. Da perspectiva do autor, seria preciso também uma competência de transferência (HURTADO ALBIR, 2005, p. 25). Em 1995, Toury propõe um modelo chamado “socialização da tradução”, conforme o qual a tradução seria entendida como uma atividade comunicativa que depende da interação do futuro tradutor com o meio e do feedback que este pudesse lhe propiciar. Em um segundo momento, teria lugar um mecanismo que, operando internamente dentro do indivíduo, monitoraria o processo e, na sequência, uma espécie de guia de correção para a versão final da tradução. Com o passar do tempo, os sujeitos internalizariam os *feedbacks* recebidos e avançariam no desenvolvimento da CT.

O trabalho de Shreve (1997), diferentemente do defendido por Harris e Sherwood, não considerava a tradução como uma habilidade inata, mas como uma especialização da competência comunicativa, como nos explica a estudiosa catalã. O desenvolvimento da CT é, na ótica desse autor, mais bem descrito como um *continuum*, que vai da tradução natural à tradução construída ou profissional. Para Shreve, não haveria um único caminho previamente estabelecido para a aquisição da competência tradutória (ACT), e tampouco este seria um processo linear, pois poderia variar segundo a experiência, os aspectos cognitivos individuais, a formação específica, o contato com profissionais etc. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 25).

Outro importante autor mencionado pela professora da Universidade Autônoma de Barcelona no campo da investigação da ACT é Chesterman (1997). A partir do trabalho de Dreyfus e Dreyfus (1986), o pesquisador propõe um desenvolvimento em cinco fases: novato, iniciante avançado, apto, proficiente e experiente. Para Chesterman, a ACT seria um processo de automatização gradual e também de reflexão crítica sobre as intuições dos próprios sujeitos que, paulatinamente, passariam a reconhecer elementos da situação tradutória e a escolher as estratégias mais adequadas segundo o caso, de maneira mais automática e intuitiva (HURTADO ALBIR, 2005, p. 26).

Para Presas (2000), a última estudiosa referida por Hurtado Albir, apesar de necessária, a competência bilíngue não é suficiente para tornar alguém tradutor. Segundo afirma, para a ACT seriam necessárias determinadas características que condizem com o perfil psicolinguístico ideal de um tradutor profissional, o que ela denomina “tradutor coordenado”, quais sejam: a associação de formas linguísticas da segunda língua ao repertório de conteúdos mentais dessa língua e a associação de representações mentais próprias do repertório da segunda língua a conteúdos mentais do repertório da língua materna, que, por sua vez, estão associados a formas linguísticas da língua materna (PRESAS, 2000, p. 24).

De um viés complementar, Kiraly (2000) entende que é importante diferenciar a “competência tradutória” da “competência do tradutor”. Para o autor, a competência tradutória diria respeito às habilidades que um tradutor profissional precisa aprender para poder produzir um texto-alvo aceitável em uma língua a partir de um determinado texto escrito em outra. A competência do tradutor, por outro lado, envolveria igualmente a adesão desses profissionais a comunidades e grupos de vários idiomas, com familiaridade em campos técnicos especializados, e também a usuários que estivessem aptos para usar ferramentas tradicionais e novas tecnologias com vistas à comunicação profissional entre línguas (KIRALY, 2000, p. 13). Mais do que poder produzir corretamente a tradução de palavras, frases ou textos, o tradutor deveria ser capaz de usar ferramentas e informações

para criar textos bem-sucedidos comunicativamente, isto é, que possam ser aceitos como boas traduções em uma dada comunidade específica (idem).

Entre os vários estudos sobre a ACT, certamente recebem destaque os desenvolvidos pelo grupo PACTE, responsável pela definição do conceito mais estruturada e provavelmente a mais aceita entre especialistas da área. Segundo seus pesquisadores, a ACT pode ser entendida como “um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória e dos componentes psicofisiológicos”, isto é, “um processo de reestruturação e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória)” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30).

Para Hurtado Albir (idem), o processo de aquisição estaria caracterizado pelos seguintes aspectos: i) é dinâmico e cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem; ii) contempla tanto a reestruturação como o desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos (um saber o quê, verbalizável e adquirido por meio da exposição, cujo processamento é controlado) e procedimentais (um saber como, difícil de verbalizar por seu caráter prático e cujo processamento é sobretudo automático); iii) o desenvolvimento do conhecimento procedimental e, portanto, da competência estratégica que ocupa um lugar central.

Se, como havíamos salientado, entre as cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, instrumental, de conhecimentos sobre a tradução e estratégica) existem relações (além de estarem inter-relacionadas, compensam-se umas às outras), hierarquias e variações (conforme se trate de tradução direta ou inversa, do par linguístico envolvido, da especialidade e do contexto), parece ser essencial entender como se dá a aquisição e desenvolvimento da CT para poder atuar sobre o processo de formação de tradutores.

Gonçalves (2015) discute que apesar de existirem muitos pesquisadores que investigam a CT de um ponto de vista mais teórico, alguns dos quais referimos em 1.1, de fato poucos são os que têm se dedicado a estabelecer uma clara ponte com o ensino. No Brasil, para citar um par de exemplos recentes que buscam enveredar por esse caminho, podemos nos referir ao trabalho de Liparini, Sousa e Gomes (2011), que propõem um projeto voltado ao desenvolvimento de material didático que auxilie os bacharelados em tradução da Universidade Federal da Paraíba na aquisição das subcompetências instrumental e estratégica, com foco no uso de sistemas de memória. Campos e Leipnitz (2017), por seu turno e partindo das afirmações de Hurtado Albir (2005) acerca de que as subcompetências instrumental, estratégica e de conhecimentos

sobre tradução seriam as específicas do tradutor, buscam investigar empiricamente a aquisição desses três componentes em um grupo de estudantes de tradução e encontram que a formação específica realizada por elas havia contribuído para o seu desenvolvimento e, ainda, para uma visão mais dinâmica e coerente sobre a tradução.

Nossa hipótese é a de que esses não são fatos isolados, e que, sobretudo no caso de línguas próximas, um trabalho específico sobre outras subcompetências, como a subcompetência bilíngue, foco deste trabalho, pode contribuir fortemente para a ACT. Acreditamos que ao mesmo tempo em que uma dada subcompetência se desenvolve, também as demais o fazem, ao atuarem em conjunto, como engrenagens de um mesmo sistema em cujo centro está a subcompetência estratégica que, no modelo do PACTE, estaria relacionada à resolução de problemas, noção esta fundamental para pensar os temas e objetivos de nossas unidades didáticas, como se verá mais adiante. Na seção a seguir, mencionamos definir melhor o campo da didática da tradução e apresentamos alguns dos trabalhos que nos impulsionam em nosso percurso.

1.2 Estudos sobre e aplicações da didática da tradução

A **didática da tradução**, aquela que se debruça sobre a aplicação dos estudos, métodos e técnicas ao ensino, é o campo mais característico do ramo aplicado dos Estudos da Tradução (HURTADO ALBIR, 2001, p. 161). De acordo com Hurtado Albir (2019, p. 54-63), a pesquisa sobre a didática da tradução pode se dar a partir de perspectivas distintas, que podem tender a enfoques transmissionistas e prescritivistas, centrados no professor e orientados ao produto, a saber:

- i) a didática tradicional (identificada com a didática de línguas e com manuais de tradução que entendem o ensino como mera recopilação de textos e comentários relativos à gramática e ao léxico);
- ii) os estudos contrastivos (baseados especialmente nos procedimentos adotados na tradução e na comparação do funcionamento dos textos);
- iii) os tratados fundamentalmente teóricos (dedicados mais a refletir sobre os aspectos teóricos da tradução do que à sua prática efetiva).

Ou, de outro modo, podem tender a enfoques centrados no estudante e no desenvolvimento do processo tradutório, caracterizados por:

- iv) incidência no processo tradutório (na compreensão do processo intelectual, procedimentos e técnicas que têm lugar quando da passagem de uma mensagem de uma língua para outra);
- v) formação por objetivos de aprendizagem (calcada em uma metodologia ativa, centrada no estudante, de modo a fazê-lo descobrir os princípios que deve seguir para realizar adequadamente o desenvolvimento de seu processo tradutório);
- vi) enfoque por tarefas e projetos de tradução (oriundo da didática de línguas, tem como meta fazer com que o desenho curricular tenha um caráter integrador que contemple os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, por meio de uma série de atividades de diversos tipos que possibilitem ao aluno realizar uma dada tarefa final);
- vii) orientação socioconstrutivista (tem seu pilar na colaboração entre professores e estudantes, coloca o estudante no centro da proposta de ensino e atribui ao professor um papel de guia, considera que o aprendiz deve ser o sujeito de sua própria aprendizagem);
- viii) formação por competências (que se apresenta como uma continuação da formação por objetivos e que tem nas competências o fio condutor do desenho curricular, sempre de acordo com o perfil profissional que se almeja alcançar); e
- ix) incidência nos aspectos profissionais, a chamada “aprendizagem situada” (na qual importam sobretudo os aspectos próprios da profissão e a relação entre os aprendizes e a situação concreta, chamando-se a atenção para a abordagem e o ensino da tradução a partir de textos reais, em situações autênticas que favoreçam a transição à prática profissional).

Para Hurtado Albir (2005), é importante considerar que todo quadro pedagógico deve ter suas bases em dois tipos de pesquisas, de um lado, nos estudos sobre aprendizagem, muitos dos quais são realizados por psicólogos e, de outro, nos estudos sobre ensino, levados a cabo por educadores.

As **teorias sobre aprendizagem**, como nos ensina a estudiosa da UAB (idem), começam a desenvolver-se de maneira mais sistemática no início do século XX e se dividem em dois grandes grupos: as teorias comportamentais e as teorias cognitivas. No primeiro caso, o foco está na aprendizagem como resultado, no que os aprendizes fazem, nas mudanças relacionadas ao ambiente. No segundo, a atenção é dada aos processos cognitivos que originam o comportamento dos aprendizes, ou seja, o interesse está no que

estes sabem e em como ocorre a aquisição de tal conhecimento, em que estruturas mentais são mobilizadas, em como se dá o processamento de informações e na forma como os sujeitos veem seu próprio processo de aprendizagem.

Dentre as abordagens cognitivistas existentes, o construtivismo, corrente de pensamento que tem sua fundamentação na teoria cognitiva do suíço Jean Piaget (1968), na teoria sociocultural do psicólogo russo Vygotsky (1978) e na aprendizagem significativa do psicológico estadunidense Ausubel (1983), é uma das mais importantes. Trata-se, de acordo com Schunk (2012, p. 229), de uma “perspectiva psicológica e filosófica que sustenta que as pessoas formam ou constroem grande parte do que aprendem e compreendem”²⁵, na qual se destaca “a aquisição do conhecimento e das habilidades, a formação de estruturas mentais e o processamento da informação e das crenças”²⁶ (SCHUNK, 2012, p. 22).

Para os adeptos desse tipo de abordagem, é fundamental que a aprendizagem seja significativa e que as percepções dos aprendizes sejam levadas em conta. Schunk (2012, p. 232) fala em três vertentes do construtivismo: o exógeno, o endógeno e o dialético. Na primeira delas, entende-se que o conhecimento é construído sob grande influência do meio exterior, a partir do ensino propriamente dito, da interação social, da exposição a modelos e das experiências; na segunda, a aprendizagem parte de ações cognitivas prévias, mas estas não são diretamente relacionáveis a informações advindas do meio, sendo fruto da abstração e de uma sequência geralmente previsível, de modo que o conhecimento não se configura como um espelho do mundo e das vivências nele; e na terceira e última vertente, também chamada construtivismo cognitivo ou socioconstrutivista, defende-se que o conhecimento é resultado das interações, tanto entre as pessoas como entre estas e o entorno, de forma que o mundo exterior e o próprio funcionamento da mente têm, ambos, um papel crucial na aquisição, construção e reconstrução contínua do conhecimento. Por entender o papel central do aprendiz e de suas experiências, como participante ativo no processo de aprendizagem, enquanto responsável pela construção de seu próprio conhecimento, acreditamos ser esta a vertente que mais se alinha aos objetivos da presente pesquisa.

²⁵ No original: “perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (SCHUNK, 2012, p. 229).

²⁶ No original: “destacan la adquisición del conocimiento y las habilidades, la formación de estructuras mentales y el procesamiento de la información y las creencias” (SCHUNK, 2012, p. 22).

Já as **teorias de ensino**, explica Hurtado Albir (2005, p. 32), têm como objeto básico de seus estudos o desenho curricular, o que inclui tanto as decisões como as ações relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento do ensino em um dado contexto educacional. A pesquisadora do grupo PACTE (HURTADO ALBIR, 1999, 2001, 2005) explica que o currículo deve contemplar os sujeitos a quem se destina a formação (para quem e em que circunstâncias ela ocorre), os conteúdos (o que se ensina), os objetivos (para quê), a metodologia (como), a sequência em que esses objetivos e conteúdos estará disposta (quando) e a avaliação (com quais resultados, considerados os critérios adotados).

Entre os principais pesquisadores que coadunaram pressupostos atuais das teorias de aprendizagem e de ensino às necessidades formativas no campo da tradução estão o estudioso canadense Jean Delisle (1980, 1993) e o estadunidense, Donald Kiraly (1995, 2000).

Delisle (1980), fundamentado nas teorias de ensino, propõe uma didática da tradução que busca fazer com que o futuro tradutor compreenda a dinâmica envolvida no ato tradutório, impulsionando-o a descobrir os princípios que deve seguir para aprender (HURTADO ALBIR, 2001, p. 166). O autor ainda propõe, como explica Hurtado Albir (ibidem), uma separação entre o que seriam os estudos teóricos, aqueles voltados ao tratamento dos problemas de tradução, dos manuais didáticos que, para o pesquisador, estariam preocupados com as dificuldades de aprendizagem de tradução em si.

Em seu curso de iniciação à tradução (pensado para o par inglês-francês), além de centrar-se no aprendiz e no desenvolvimento do processo tradutório, o estudioso canadense se baseia em uma metodologia ativa, apresenta objetivos de aprendizagem bem definidos – entre os quais estão o estabelecimento da diferença entre equivalências de significado e sentido, a identificação de ideias-chave dos textos, a realização de uma exegese lexical e a compreensão da organização textual, além de abordar questões específicas relativas à combinação com que lida, como o superlativo francês, as estruturas de comparação em inglês, a preferência pelo substantivo no francês etc. – e propõe exercícios que condizem com cada um dos objetivos formulados.

Em trabalho posterior, Delisle (1993), além de fundamentar-se em seu mencionado curso de iniciação, parte de dificuldades de aprendizagem para diferenciar os objetivos gerais dos objetivos específicos, e formula exercícios para cada um deles, tecendo considerações importantes sobre as atividades propostas e sua relação com o fazer tradutório. Como o autor indica, os objetivos gerais seriam os pensados do ponto de vista do professor, uma espécie de declaração de intenções do que se pretende a partir de cada caso, com a indicação dos resultados a que se quer chegar uma vez findo o processo

de aprendizagem. Por objetivos específicos entende aqueles elaborados da ótica do estudante e do comportamento que se espera dele obter, devendo ser apresentados da maneira mais precisa possível com relação aos resultados a que as atividades pedagógicas devem conduzir o aprendiz.

Kiraly (1995, 2000), por sua vez, com base nas teorias de aprendizagem, aposta numa abordagem socioconstrutivista da tradução. Como havíamos visto, trata-se de uma perspectiva que tem como premissa a compreensão do estudante como sujeito ativo de todo o processo de formação. Para o autor estadunidense (2000), as atividades que o aprendiz realiza devem ser concretizadas de maneira colaborativa, com dois objetivos de aprendizagem ao mesmo tempo: por um lado, o de produzir sentido como parte de um grupo e, por outro, o de promover a apropriação do conhecimento cultural e profissional de cada indivíduo.

Concordando com Kiraly, Risku (2016) afirma que os campos da pesquisa e do ensino de tradução da perspectiva colaborativa se mostram muito frutíferos, já que ambos têm buscado saber como os estudantes desenvolvem conhecimentos através da colaboração. Na área da didática, explica essa autora, “o foco atual reside no surgimento e estabelecimento de campos coletivos de conhecimento, sua interação com a cognição no nível individual e a dinâmica de conhecimento resultante” (RISKU, 2016, p. 12). Tal opinião é igualmente defendida por Kelly (2005), pois para essa estudiosa a tradução é uma atividade essencialmente grupal. No que concerne à formação dos tradutores, Kelly (2005, p. 76) acredita que “a introdução ao trabalho em equipe e à responsabilidade coletiva (por exemplo, para a avaliação) ajudará os recém-formados na transição para o mundo do trabalho”.

Hurtado Albir (1999, 2005) é sem dúvida um dos nomes mais destacados quando o assunto é a aplicação de reflexões teóricas à didática da tradução. Seu trabalho é especialmente conhecido por mobilizar o chamado “enfoque” ou “abordagem por tarefas”, entendido como um quadro metodológico e de desenho curricular de caráter global e integrador que busca dar protagonismo ao estudante.

Sonia Colina (2015) é outra defensora do enfoque por tarefas, e sustenta que o ideal para o estabelecimento de princípios metodológicos para o ensino da tradução é que estes se nutram tanto de pesquisas empíricas como de modelos teóricos. Para ela, o objetivo do ensino da tradução deve ser “facilitar a aquisição de competência tradutória comunicativa por meio de oportunidades de envolvimento em tarefas de tradução

comunicativa e de trabalho em consonância com o processo natural de aquisição” (COLINA, 2015, p. 76).

No Brasil, Rodrigues (2012) realizou um estudo, com base nos dados coletados por Pagano e Vasconcellos (2003) a partir de 93 teses e dissertações, e constatou que, embora o número de pesquisas em tradução no ensino superior seja significativo em território nacional, o campo da formação de tradutores não aparecia contemplado na maioria dos casos. Segundo informa, as contribuições dos pesquisadores brasileiros nesse sentido eram “esporádicas”, e muitas vezes se limitavam a um “compartilhamento de experiências” (RODRIGUES, 2012, p. 16).

Malta e Paiva, em comunicação oral durante o Entrad 2019, também apresentaram dados que corroboravam o discutido por Rodrigues. Na pesquisa mais recente desses autores, na qual buscavam replicar parcialmente a metodologia empregada no levantamento de Pagano e Vasconcellos (2003) ao qual nos remetíamos, analisaram 36 teses e dissertações produzidas entre 2008 e 2018 nos programas de pós-graduação brasileiros em Estudos da Tradução, Estudos Linguísticos, Letras e Linguística Aplicada. Os resultados obtidos através da metodologia quantitativa (a partir da distribuição por tipo de trabalho, programa, região etc.) e qualitativa (considerando as palavras-chave dos trabalhos) indicaram, uma vez mais, um número bastante limitado de pesquisas que têm como escopo o ensino e a formação de tradutores.

Outro fator importante e que vale a pena mencionar a respeito do ensino da tradução, como explicam Gonçalves e Machado (2006), é a existência de uma separação didático-metodológica entre proposições voltadas para uma reflexão teórica (desenvolvimento de conhecimentos declarativos ou para a conscientização desses processos) e aquelas destinadas a um treinamento prático (desenvolvimento de conhecimentos operacionais, ou seja, automatizados).

Constata-se, no entanto, algumas propostas atuais que apontam em outra direção. Mello, também durante o Entrad 2019, apresentou uma experiência que vem sendo levada a cabo na Universidade Federal Fluminense, por meio de disciplinas no bacharelado em Estudos da Tradução e de atividades práticas realizadas no Laboratório de Estudos de Tradução, ambos naquela instituição. Tal experiência, afirma a pesquisadora, não só modifica o comportamento dos aprendizes, tornando-os mais conscientes acerca da língua estrangeira, mas também surte efeitos sobre a sua capacitação enquanto tradutores, a partir do estímulo a uma prática reflexiva, com a discussão de problemas e soluções em sala de aula, sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Outros trabalhos mais recentes, como os reunidos no volume *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória* (2020), publicado pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia e organizado por Marileide Esqueda, também evidenciam a confluência entre a pesquisa e a sua materialização em propostas didáticas que discutem, a partir do viés da formação de tradutores, o desenvolvimento da competência tradutória.

No que diz respeito especificamente ao par de línguas de nosso interesse, o português e o espanhol, observamos um número ainda restrito de propostas voltadas para o ensino da tradução.

O primeiro trabalho de que temos notícia, e que apresenta uma discussão teórica aliada à proposição de atividades práticas e de um planejamento de currículo, é o do pesquisador espanhol Oscar Diaz Fouces (1999), denominado *Didáctica de la traducción (portugués-español)*.

O mesmo autor organiza o livro *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica*, que é publicado em 2012 e contempla uma série de outros trabalhos que, das perspectivas brasileira, portuguesa e espanhola, discutem diferentes aspectos da tradução de nossa combinação linguística. É o que vemos nos trabalhos de Cintrão, em cujo relato descreve a introdução de disciplinas de tradução na Universidade de São Paulo com vistas à criação de um bacharelado na área; de Montero Domínguez, que trata da disciplina de interpretação na Universidade de Vigo; de Lerma Sanchís, que apresenta atividades vinculadas à tradução audiovisual; de Hernández, que discute e propõe o uso de textos literários nas aulas de tradução; de Calvo Capilla, que analisa a proximidade linguística entre as duas línguas; de Iriarte Sanromán, que observa as dificuldades em torno da elaboração de dicionários nesse par linguístico; de García Benito, que discute o desenvolvimento de um projeto de tradução automática; e de Díaz Fouces, que, em seu estudo, evidencia determinadas circunstâncias econômicas, sociais e estruturais entre a Espanha e os países lusófonos e debate a sua repercussão em termos profissionais para os tradutores.

Destacamos ainda o trabalho de Massana Roselló (2016), que se detém na aquisição da competência tradutória no par português-espanhol a partir de um estudo dos falsos amigos entre as duas línguas, e ainda realiza um percurso por outras propostas no campo do ensino, como os trabalhos de Díaz Ferrero e Sabio Pinilla (2003), que abarcam o ensino da tradução e as perspectivas profissionais na Espanha para nosso par; de Galán Mañas (2006, 2009, 2011), que se debruça sobre a iniciação à tradução e à tradução

jurídica e técnico-científica; e de Ferriz e Sanz Climent (2010), que discutem a noção de erro no processo de aprendizagem da combinação linguística que aqui nos ocupa.

Em território brasileiro, alguns trabalhos como os desenvolvidos por Cintrão (2006b), em torno do desenvolvimento da competência tradutória, a partir da proposta de treinamento em tradução dentro de um curso de Letras Português-Espanhol; por Malta (2017), que apresenta uma proposta de unidades didáticas com base no enfoque por tarefas e em dados empíricos de processo tradutório; e por Bevilacqua (2017) que discute a questão da revisão na formação de tradutores, são alguns dos exemplos mais significativos. O trabalho de pesquisa por nós desenvolvido encontra eco e pretende somar-se a iniciativas como essas.

No próximo capítulo, buscamos apresentar a experiência no Laboratório de Tradução da Unila da qual partimos para a elaboração de nossa proposta de material de ensino da tradução.

CAPÍTULO 2

O Laboratório de Tradução da Unila e o projeto tradutório-base para a elaboração do material de ensino

Para iniciar este tópico, em que apresentamos o Laboratório de Tradução da Unila, convém contextualizar melhor esta ação de extensão. Começamos, portanto, falando um pouco sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, onde a ação se situa, para, na sequência, apresentar o projeto de tradução realizado pela equipe do Laboratório e como ele contribuiu para a seleção dos elementos que seriam parte de nossa proposta de ensino da tradução.

2.1 A Unila e o Laboratório de Tradução

A Unila é uma instituição pública brasileira criada em 2010, como parte de um projeto de governo progressista que visava a ampliação da rede de educação superior e, sobretudo, do seu acesso à população, especialmente no interior do país, o chamado Reuni²⁷. Contudo, apresenta particularidades com relação a outras instituições de ensino superior (IES) fundadas nesse lapso temporal e também quanto a outras universidades de maior tradição no território. Em primeiro lugar, porque entre seus princípios filosóficos e metodológicos estão a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a integração solidária, a gestão democrática e o bilinguismo português-espanhol (UNILA, 2020). Em segundo lugar, porque a Unila está situada no município brasileiro de Foz do Iguaçu, fronteira com Puerto Iguazú na Argentina e com Ciudad del Este no Paraguai, uma localidade marcada pela grande circulação de pessoas, não só dessas três cidades, mas também por um intenso fluxo de turistas e migrantes de várias partes do mundo.

Dentro dessa caracterização que a distingue das demais IES da região, não podemos deixar de mencionar que seu projeto institucional prevê – embora os números não reflitam exatamente tal realidade – que a metade de seu corpo discente e docente seja constituída por brasileiros e a outra metade por pessoas dos demais países da América Latina e do Caribe. Ademais, a Unila conta com um Ciclo Comum de Estudos, etapa

²⁷ A expansão da rede de educação superior em nível federal teve início no ano de 2003, no primeiro governo Lula, e aumentou expressivamente a oferta de vagas à população. Foram criadas 14 universidades nesse período, mais de 100 novos campi e 237 municípios passavam a contar com IES (antes esse número era de 114 apenas). Algumas informações sobre o REUNI podem ser obtidas em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

formativa inicial a que todos os estudantes, independentemente do curso²⁸ em que estejam matriculados, devem realizar, e que está constituída por três eixos, a saber: Fundamentos da América Latina (disciplinas que abordam o estudo da região de uma perspectiva interdisciplinar); Epistemologia e Metodologia (disciplinas que propiciam bases investigativas e metodológicas); e Línguas Adicionais (disciplinas de português para hispano-falantes e espanhol para brasileiros²⁹).

Feitos esses esclarecimentos sobre a universidade que alberga nosso projeto de extensão, podemos agora voltar-nos para o Laboratório de Tradução. A ideia deste projeto é ainda anterior a meu ingresso como docente na Unila e foi esboçada pela primeira vez na proposta de atuação acadêmica apresentada durante o concurso de professor do magistério superior para essa IES, sendo fruto da observação de um vazio institucional. Por um lado, da constatação de que, apesar de seu projeto bilíngue, havia uma grande disparidade e diglossia entre os espaços ocupados pelas línguas oficiais da universidade, com forte predominância do português, seja na comunicação oficial, nas mídias institucionais e em seus documentos emitidos. Por outro lado, e embora exista a oferta de algumas poucas disciplinas de tradução nos dois cursos de Letras vigentes hoje na Unila, inexistia um lugar em que a tradução pudesse ser efetivamente pesquisada e realizada.

É desse não-lugar, e em meio a uma proposta de IES tão singular como é a da Unila, que se efetiva em 2016 o projeto de extensão “Laboratório de Tradução da Unila”, coordenado por esta pesquisadora em parceria com um colega de área, o professor colombiano Mario Torres. Cria-se o Laboratório com o objetivo geral de auxiliar a comunidade acadêmica e externa em demandas relacionadas com a tradução e a revisão de textos no par português-espanhol e, mais estritamente, com o objetivo de contribuir com a

²⁸ A Unila tem atualmente 29 cursos de graduação, distribuídos em quatro institutos: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (sete cursos, os bacharelados em Antropologia - Diversidade Cultural Latino-Americana, Cinema e Audiovisual, História - América Latina, Letras Artes e Mediação Cultural, Música, e as licenciaturas em História e em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras); Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza (oito cursos, bacharelados em Biotecnologia; Ciências Biológicas - Ecologia e Biodiversidade; Engenharia Física; Medicina; Saúde Coletiva; e licenciaturas em Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química; Matemática e Química), Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (sete cursos, bacharelados em Administração Pública e Políticas Públicas; Ciência Política e Sociologia; Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar; Ciências Econômicas – Economia, Desenvolvimento; Relações Internacionais e Integração; e Serviço Social e licenciatura em Filosofia) e Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (sete cursos, bacharelados em Arquitetura e Urbanismo; Engenharia Civil de Infraestruturas; Engenharia Química; Geografia; Engenharia de Energia; Engenharia de Materiais; e licenciatura em Geografia).

²⁹ Importante salientar que essa distribuição, que normalmente atende ao quesito de nacionalidade para determinar a língua adicional que será cursada pelo discente, nem sempre é tão simples de ser feita, já que muitos estudantes não têm nem o português nem o espanhol como línguas maternas, como é o caso de alguns acadêmicos de origem indígena, para citar um exemplo. Também há que se apontar o caso dos alunos haitianos, que têm como língua materna o crioulo haitiano ou o francês.

formação dos estudantes, inclusive com o aperfeiçoamento das línguas adicionais, ao constituir-se como um espaço de iniciação à tradução, à sua investigação e à sua prática.

Desde então, a cada ano é solicitada a renovação do projeto, seguindo o fluxo previsto na submissão de ações de extensão de nossa universidade, pela Pró-Reitoria de Extensão. O projeto é aberto à comunidade acadêmica em geral, por meio de convocatórias realizadas pelos coordenadores com o auxílio da Secretaria de Comunicação de nossa universidade, e destinadas a estudantes que desejam participar em caráter voluntário e, quando há recursos, também como bolsistas. O Laboratório também recebe outros docentes, técnicos em educação e público externo. De modo mais específico, contamos com duas frentes de trabalho: o grupo de ingressantes e o de veteranos.

Na primeira delas, trabalhamos com os novatos que a cada ano entram para o Laboratório a partir de um processo seletivo que, além de entrevista que busca entender as motivações e interesses dos candidatos, consta de duas atividades: a realização de um teste no qual se solicita a tradução de fragmentos de textos para a língua adicional (a fim de se observar o grau de conhecimento e manejo dessa língua) e a redação de um texto em língua materna (que objetiva averiguar conhecimentos e debilidades em torno à adequação em termos de gênero e convenções de escrita). Após a admissão, os estudantes do grupo de ingressantes passam pelas seguintes fases:

Fase 1: participação em encontros semanais ou quinzenais de cerca de duas horas com os coordenadores, nos quais são indicados e debatidos textos teóricos da área, com a finalidade de introduzir os novos membros no campo dos Estudos da Tradução e apresentar-lhes suas principais discussões;

Fase 2: análise de casos e realização de exercícios de tradução e revisão, a partir de diferentes gêneros, para a abordagem de problemas e dificuldades envolvidos na tradução, de operações que têm lugar entre os textos, da adequação à finalidade tradutória, de aspectos relativos à documentação e fontes de consulta, com vistas a conscientizar, a partir da prática, os estudantes sobre a natureza e a complexidade do fazer tradutório.

Fase 3: incorporação nos projetos de tradução do Laboratório, o que inclui buscas por demandas e realização de traduções e revisões, sempre de modo supervisionado e, ao final de cada ano, a elaboração de um relatório.

Na segunda frente de trabalho estão os discentes iniciados que já passaram pelas etapas acima descritas. Os integrantes se reúnem periodicamente, segundo as necessidades de cada projeto em curso, e participam, de acordo com os interesses e disponibilidades, dos encontros do grupo de estudos, para discutir textos selecionados

pelos próprios membros, a partir de distintas temáticas que se relacionam com alguma área da tradução (entre as quais já estiveram, por exemplo, tradução de canção, tradução literária, tradução e feminismo, tradução e ensino de línguas etc.).

A equipe já contou com pessoas de diferentes nacionalidades (brasileiros, colombianos, paraguaios, salvadorenses, bolivianos, argentinos) e de distintos cursos de nossa universidade (Letras - Artes e Mediação Cultural, Letras Português-Espanhol como Língua Estrangeira, Antropologia, Cinema, Arquitetura, Relações Internacionais, Economia), e por vezes também com egressos e estudantes de pós-graduação da UNILA. Apesar de a participação nas diferentes etapas de qualquer projeto tradutório assumido pelo Laboratório, assim como a duração do vínculo com o projeto, ser livre (podendo ou não durar mais de uma edição/ano letivo), incentivamos que todos os integrantes participem da experiência que propomos e que possam atuar em seus diferentes momentos, tanto na sua parte mais conceitual, como na sua parte mais prática, de consecução das traduções, revisões entre pares e, de modo especial, nos encontros de discussão dos trabalhos. Igualmente, aproveitamos esse espaço para que possam experimentar a tradução não apenas para sua própria língua materna, mas que também possam desafiar-se em traduções para a língua adicional e na elaboração de apresentações de traduções/autores, notas de tradução e glossários.

A prática colaborativa que perseguimos, explorada na seção a seguir, evidencia tensões e a própria heterogeneidade de nosso grupo, um aspecto que pode ser lido como um obstáculo no trabalho, já que demanda um enorme esforço para todos na realização de cada projeto, especialmente no que concerne às negociações e decisões que precisam, segundo esta concepção, ser tomadas coletivamente, mas que preferimos encarar em uma chave positiva. Apostamos, como defende Burneo Salazar (2018, p. 1), em “valorizar a diferença” expressa na “materialidade linguística, acústica, cultural, que é uma forma de conceber a tradução em sua potência política”³⁰. Entendemos, portanto, o Laboratório como um lugar de contínua reflexão e diálogo sobre este complexo fazer que é a tradução.

Finalmente, compreendemos a força e o posicionamento que implica qualquer projeto tradutório, já que tradução e neutralidade são duas coisas que, por si sós, não coexistem (BAKER, 2009). Prova disso é que, ao longo de sua existência, o Laboratório tem atuado principalmente com produções vinculadas a temáticas ou que se originam de espaços e sujeitos, de maneira geral, periféricos e/ou marginalizados social e

³⁰ No original: “poner en valor la diferencia (...) materialidad lingüística, acústica, cultural, que es una forma de concebir la traducción en su potencia política” (BURNEO SALAZAR, 2018, p. 1).

historicamente, silenciados muitas vezes no espaço acadêmico, com os quais busca estabelecer uma conexão. Entre seus trabalhos estiveram a tradução para o espanhol de um conjunto de obras da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, reunidas sob o título *Cuarto de desechos y otras obras* (em duas edições, uma para a Colômbia em 2019, pela editora Uniandes, e outra para a Argentina, pela Mandacaru Editorial, em 2021)³¹; artigos, entrevistas, resenhas e relatos para a Revista Periferias do Instituto Maria e João Aleixo do Rio de Janeiro (2018 e 2019)³²; e a obra *Caminhos para a cultura do Bem Viver* (2020), do importante intelectual indígena brasileiro Ailton Krenak, recentemente publicada³³. Para a língua portuguesa, ressaltamos o trabalho de legendagem realizado em 2016 do documentário argentino *Lunas Cautivas: Historias de Poetas Presas*, da diretora Marcia Paradiso (2011)³⁴, e a legendagem em 2019 do documentário mexicano-guatemalteco produzido pelo Centro de Direitos Humanos Fray Matías (2017), intitulado *Vamos y Venimos: Vamos y Venimos... Desafiando fronteras / Mujeres de Guatemala trabajando en hogares de Tapachula, Chiapas, México*³⁵; e, mais recentemente, a tradução da obra do ativista peruano Hugo Blanco Galdos, *Nosotros los indios* (2003), concluída em 2021, a ser publicada pela Edunila, editora de nossa universidade.

2.1.1 A perspectiva socioconstrutivista da tradução

Indicamos em mais de uma oportunidade que nos filiamos em nosso trabalho a uma abordagem da tradução socioconstrutivista. Como tínhamos visto (seção 1.2), o **socioconstrutivismo** constitui, no campo de aprendizagem, uma das principais vertentes

³¹ Referências completas das traduções: JESUS, Carolina Maria de. *Cuarto de desechos y otras obras*. Bogotá: Uniandes, 2019. JESUS, Carolina Maria de. *Cuarto de desechos y otras obras*. Buenos Aires: Mandacaru, 2021.

³² Referimo-nos aos seguintes trabalhos:

- Mujeres en otras viviendas (<https://revistaperiferias.org/es/materia/mujeres-e-notras-viviendas/>)
- WàCOLETIVO (<https://revistaperiferias.org/es/materia/wacoletivo-3/>)
- Miguel de Barros: ancestralidad, reconstrucción y democracia (<https://revistaperiferias.org/es/materia/miguel-de-barros-3/>)
- Carolina Maria de Jesus, una escritora presente (<https://revistaperiferias.org/es/materia/1407/>)
- Conceição Evaristo: inmortalidad más allá de un título (<https://revistaperiferias.org/es/materia/conceicao-evaristo-inmortalidad-para-mas-alla-de-un-titulo/>)
- Entrevista a Marisa Matias (<https://revistaperiferias.org/es/materia/entrevista-a-marisa-matias/>)
- Ailton Krenak: la potencia del sujeto colectivo (<https://revistaperiferias.org/es/materia/470/>)

³³ Tradução com o título *Caminos hacia la cultura del Buen Vivir* publicada em 2022 e disponível em www.culturadobemviver.org

³⁴ PARADISO, Marcia. (Dir.) *Lunas Cautivas: Historias de poetas presas*. Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Argentina, 2011.

³⁵ OCHOA, B. (Dir.) *Vamos y venimos... Desafiando Fronteras. Mujeres de Guatemala trabajando en hogares de Tapachula, Chiapas, México*. CDH Fray Matías. México, 2017.

do construtivismo, cujos construtos se fundam tanto na teoria cognitiva de Jean Piaget (1968) como na teoria sociocultural de Vygotsky (1978).

Para Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo depende basicamente dos seguintes fatores: a maturidade biológica, a experiência com o ambiente físico e o entorno social e, finalmente, o equilíbrio entre esses elementos. O autor também se refere a quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor (do nascimento até 2 anos); o pré-operatório (de 2 a 7 anos); o operatório concreto (de 7 a 11 anos) e o operatório formal (dos 11 anos em diante); que explicariam as mudanças que acontecem na mente humana desde o nascimento até a fase adulta.

De acordo com Piaget, a construção do conhecimento seria resultado de um estado de desequilíbrio ou conflito cognitivo entre a realidade observada e as crenças dos indivíduos. Este seria o vetor da aprendizagem quando somos crianças, principalmente se adotada uma metodologia ativa que busque tirar os aprendizes de sua zona de conforto e, a partir da retroalimentação, fazer com que expandam seus conhecimentos.

Outra contribuição importante desse estudioso que aqui nos interessa diz respeito ao entorno social. Para o teórico suíço, há diversas correntes que tentam interpretar as relações entre os indivíduos e o meio, para compreender como o conhecimento é construído, mas tem um lugar de destaque entre elas o interacionismo, aquele que entende o conhecimento como “produto de uma colaboração indissociável entre a experiência e a dedução”³⁶ (PIAGET, 1968, p. 26).

Do ponto de vista dessa abordagem, as operações intelectuais são dinâmicas e respondem a um processo que é ao mesmo tempo individual e social. Deste modo, tanto o biológico como o social surtem influências sobre os sujeitos, fazendo com que adotem ou deixem de adotar determinadas condutas, cumpram ou não uma série de obrigações a eles impostas. Embora se centre mais no meio biológico, Piaget (1968, p. 205) entende que “a vida social transforma a inteligência pela tripla ação mediadora da linguagem (signos), do conteúdo das mudanças (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas)”³⁷. Evidentemente, isso se dá de maneira diversa de acordo com cada indivíduo, já que as relações entre este e o seu entorno nunca são de uma mesma natureza, para todas as pessoas. O autor enfatiza a

³⁶ No original: “producto de una colaboración indisociable entre la experiencia y la deducción” (PIAGET, 1968, p. 26).

³⁷ No original: “la vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas)” (PIAGET, 1968, p. 205).

importância do que ele chama de **cooperação** para a construção do conhecimento, e que concerne tanto à discussão conduzida objetivamente entre distintos indivíduos, como à colaboração no trabalho, à troca de ideias e à crítica mútua (PIAGET, 1968).

Vygotsky (1978), por sua vez, e a partir da psicologia, se ocupa do meio social, buscando entender como este age no comportamento e no desenvolvimento humano. Para o estudioso, trata-se de um complexo processo que está “profundamente enraizado nas relações entre história individual e história social”³⁸ (VYGOTSKY, 1978, p. 30). Segundo sustenta, o homem é um ser social e, portanto, todo conhecimento é um produto também social. Nesse sentido, argumenta que um aspecto essencial do aprendizado é a chamada “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que, conforme explica, refere-se à:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma ser determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes³⁹ (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Trata-se, pois, de um processo sumamente dependente das interações entre os indivíduos. É através desse diálogo, ou como via Piaget, dessa “cooperação”, por intermédio de um outro, que nos desenvolvemos e desenvolvemos nosso conhecimento. A ZDP reflete uma perspectiva marxista, uma ideia de trabalho coletivo e, no campo do ensino-aprendizagem, aponta para uma concepção de professor que cumpra o papel de **mediador**; para a **colaboração** entre pares; e para o **ensino recíproco**, configurando-se como uma abordagem que valoriza a autonomia do alunado e a aprendizagem como fruto da experiência e do tratamento de problemas reais.

Apesar de ambos os autores compartilharem da visão de que o conhecimento é eminentemente construído, Piaget concebe o desenvolvimento desse processo como algo mais biologicamente determinado, ao passo que Vygotsky o entende como parte de processos que seriam mais culturais e sociais. A perspectiva dialética deste autor russo é extremamente interessante para estudos como o nosso já que, como ressalta Schunk (2012, p. 233), é “útil para desenhar intervenções que desafiem o pensamento das crianças

³⁸ No original: “(...) deeply rooted in the links between individual and social history” (VYGOTSKY, 1978, p. 30).

³⁹ No original: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

[diríamos nós, de quaisquer aprendizes] e para a pesquisa que busca explorar a eficácia das influências sociais, como a exposição a modelos e a colaboração entre pares”⁴⁰.

É o que vemos, por exemplo, no trabalho Kiraly (2000), certamente um dos grandes entusiastas do socioconstrutivismo no campo da formação de tradutores, como antes aludíamos (cf. 1.2). Compartilhando alguns dos pressupostos acima descritos, este pesquisador entende que o ensino da tradução deve centrar-se na colaboração, em seus distintos aspectos, entre o professor e os estudantes, e os estudantes entre si, numa proposta em que o docente atue mais como gestor de projetos e crie situações que favoreçam a autonomia dos aprendizes e a construção de seu conhecimento e habilidades profissionais. Para Kiraly:

A partir de uma perspectiva socioconstrutivista, as intuições são construídas dinamicamente, as impressões são derivadas de incontáveis ocorrências de ação e interação com o mundo e dos inúmeros diálogos em que nos envolvemos à medida em que nos relacionamos com a vida nas várias comunidades das quais somos membros. Ao nos comunicarmos e negociarmos com pares e outros mais experientes (e, portanto, mais conhecedores), adquirimos uma sensação de correção, adequação e exatidão, uma sensação que está fundamentada em nossas experiências sociais e ligada à linguagem que usamos e compartilhamos com outras pessoas. (KIRALY, 2000, p. 3-4)⁴¹.

Na ótica de Kiraly (2000, p. 35), “uma das qualidades mais poderosas do pensamento construtivista é que ele reconhece que as mudanças culturais e sociais são produtos naturais da interação de múltiplas perspectivas”⁴². Isso importa na medida em que se entende que os indivíduos aprendem através da interação interpessoal, que é ao mesmo tempo histórica e social, a partir da apropriação de significados culturais, no que Vygotsky chamou de “zonas de desenvolvimento proximal”.

Dentro dessa linha, é fundamental pensar no professor mais como um orientador que deve fornecer aos aprendizes auxílio numa medida necessária para desenvolverem os

⁴⁰ No original: “es útil para diseñar intervenciones que desafien el pensamiento de los niños y para la investigación que busca explorar la eficacia de las influencias sociales, como la exposición a modelos y la colaboración entre pares” (SCHUNK, 2012, p. 233).

⁴¹ No original: “From a social constructivist perspective, intuitions are dynamically constructed, impressions distilled from countless occurrences of action and interaction with the world and from the myriad dialogues that we engage in as we go about life in the various communities of which we are members. By communicating and negotiating with peers and more experienced (and thus more knowledgeable) others, we acquire a feel for correctness, appropriateness and accuracy, a feel that is grounded in our social experiences, and bound up in the language we use and share with other people” (KIRALY, 2000, p. 3-4).

⁴² No original: “One of the most powerful qualities of constructivism thought is that it recognizes that cultural and social change are natural products of the interaction of multiple perspectives” (KIRALY, p. 2000, p. 35).

aspectos que sejam precisos, e tal assistência vá “diminuindo à medida que aumenta a competência na tarefa”⁴³ (KIRALY, 2000, p. 40). É, pois, uma prática que se distancia de modelos transmissionistas de ensino, ao compreender que os papéis atribuídos a estudantes e professores já não podem ser os mesmos de antes, e que os objetivos, técnicas empregadas e o modo de avaliação também devem ser revistos para atender a um modelo de ensino que persiga o empoderamento dos aprendizes.

O estudioso estadunidense defende que a verdadeira *expertise* só poderá ocorrer por meio de situações autênticas e da experiência pessoal dos aprendizes que construirão o conhecimento colaborativamente em atividades que reflitam a realidade do trabalho profissional do tradutor, com todos os desafios a ela inerentes.

A verdadeira aprendizagem colaborativa não significa simplesmente dividir o trabalho em uma tarefa, uma mera divisão de encargo. Pelo contrário, trata-se da realização conjunta de uma tarefa com um duplo objetivo de aprendizagem de construção de significado por parte do grupo, bem como da apropriação do conhecimento cultural e profissional por parte de cada membro individual do grupo. É claro que podem surgir dificuldades na criação de grupos. Pode haver uma divisão injusta de trabalho ou pode haver aproveitadores que permitam que os demais membros do grupo façam a maior parte do trabalho. Os professores em salas de aula colaborativas devem ser habilidosos no gerenciamento dos grupos e projetos de forma a minimizar esses problemas e maximizar o enorme benefício a ser obtido por meio da interação do grupo. (KIRALY, 2000, p. 36-37)⁴⁴.

Nesse sentido, a formação levada a cabo através dessa abordagem não seguirá os parâmetros da sala de aula tradicional, aproximando-se a uma espécie de oficina que se orientará mais ao processo do que ao produto tradutório, o que significa dar atenção à forma como, por meio das interações estabelecidas, os sujeitos lidam com os problemas surgidos, as convenções, as normas, a busca por ferramentas necessárias, o compartilhamento de responsabilidades etc.

⁴³ No original: “(...) with the amount of assistance needed by the individual declining as competence in the task increases.” (KIRALY, 2000, p. 40)

⁴⁴ No original: “True collaborative learning does not mean simply dividing up the work on a task, a mere division of labour. It is instead the joint accomplishment of a task with the dual learning goals of meaning-making on the part of the group as well as the appropriation of cultural and professional knowledge on the part of each individual group member. Difficulties can of course arise in the creation of groups. There can be an unfair division of labour or there may be freeloaders who allow the other group members to do most of the work. Teachers in collaborative classrooms must be skilled at managing groups and projects so as to minimize these problems and to maximize the tremendous benefit to be gained through group interaction” (KIRALY, 2000, p. 36-37).

O trabalho de Kiraly muito tem nos inspirado em nossa prática no Laboratório, especialmente ao tratar de questionar a forma como os futuros tradutores costumam ser ensinados e como constroem sua rede de relações e desenvolvem seus conhecimentos. Entretanto, por ser também uma prática de ensino menos guiada, traz em seu bojo algumas dificuldades importantes, mas nem por isso é menos instigadora e profícua, como trataremos de exemplificar com o projeto tradutório a seguir detalhado.

2.2 O projeto Hugo Blanco: ponto de partida para a construção de nosso material

Como antes anunciávamos, os temas tratados nas unidades didáticas que conformam o trabalho desta tese partiram da observação de uma experiência real de tradução que ocorreu no interior do Laboratório de Tradução da Unila. A partir de agora, apresentaremos como se deu tal experiência e, em seguida, como foi feita a seleção dos aspectos contrastivos que foram objeto de nosso material.

2.2.1 Caracterização geral do projeto Hugo Blanco

O projeto tradutório Hugo Blanco ou, como depois veio a ser chamado carinhosamente pela equipe do Laboratório que dele fez parte, o projeto Hugucha, consistiu na tradução para o português da obra intitulada *Nosotros los indios* (GALDOS, 2003). A publicação, que se encontra atualmente em sua quarta edição para a língua espanhola, *grosso modo*, busca retratar uma série de fatos históricos relativos à questão indígena e camponesa no Peru e em outros países.

Composta por um conjunto de textos escritos pelo ativista e líder da reforma agrária peruana, Hugo Blanco Galdos, e por outras pessoas acerca dele e de sua trajetória de lutas, a obra apresenta uma variedade de gêneros (relatos, entrevistas, cartas, contos etc.) entre os quais se destacam a correspondência com o escritor José María Arguedas, uma série de depoimentos, como o do escritor Eduardo Galeano, e o próprio relato de Hugo sobre sua militância política e o tempo em que esteve preso e exilado. Finalmente, o livro traz uma forte preocupação com lutas que, apesar de não serem exatamente atuais, como as diversas reivindicações das mulheres por seus direitos e a defesa da natureza e do meio ambiente, estão hoje em evidência e em discussão em nossa sociedade.

A ideia do projeto surgiu no final de 2018, como proposta da então coordenação da editora da Unila, a Edunila, mas foi levada à apreciação dos integrantes do Laboratório

apenas na retomada das atividades do projeto, no início de 2019, ocasião em que também começamos as tratativas para a cessão de direitos da obra. Embora tenha concordado com a importância dessa demanda, o coletivo de estudantes atuantes no Laboratório entendeu que não poderia responsabilizar-se por ela naquele momento, já que boa parte do grupo estava encarregada de outros projetos, de caráter mais pontual, como eram as traduções para a Revista *Periferias* e para outro projeto de extensão com que colaboramos, o “La escritura y el afuera”⁴⁵. Além disso, algumas das participantes do Laboratório cursavam seu último ano de graduação e estavam realizando seu trabalho de conclusão de curso, o que as impedia de dedicar mais horas de trabalho à nossa ação de extensão. Outro inconveniente era que a proposta de tradução em questão seria feita para a língua portuguesa e, apesar dos integrantes do grupo já terem traduzido também para essa língua, contávamos com apenas duas voluntárias brasileiras na oportunidade.

Decidimos fazer uma convocatória especial para a tradução do livro de Hugo Blanco. Houve um total de 35 inscritos, mas nem todos participaram do teste e tampouco se mantiveram até o final do trabalho. No início de junho de 2019 começaram os encontros com os integrantes da equipe. Além de apresentar melhor a obra a ser traduzida, nos interessava explicar o funcionamento do projeto tradutório. Era especialmente importante que ficasse claro que seria um processo conjunto desde o seu início, de que todos participariam e com o qual aprenderíamos, tanto nos encontros periodicamente marcados para tratar dos problemas encontrados na interpretação do texto e na sua tradução, até a revisão e a elaboração de paratextos. No primeiro encontro, também falamos sobre os testes de seleção realizados.

O texto-fonte foi compartilhado com todos numa pasta do Google Drive, para que pudessem lê-lo integralmente antes de iniciarem propriamente o trabalho. Também indicamos que para a seguinte reunião deveriam realizar a tradução de três páginas, segundo a distribuição feita no encontro presencial, para que pudessem conhecer um pouco das problemáticas que esse texto traria e confirmar se poderiam e desejariam continuar no projeto. A alternativa do Google Drive também se mostrava interessante porque permitia o acesso e o trabalho simultâneo por diferentes pessoas e a consulta às

⁴⁵ O blog bilíngue “La escritura y el afuera” é um projeto-irmão do Laboratório de Tradução da Unila, já que normalmente os membros que fazem parte de um, também atuam no outro. Trata-se de uma ação de extensão coordenada pelo professor Mario Torres, e co-coordenada por esta pesquisadora e pela professora Cristiane Checchia, e que pretende visibilizar, em português e em espanhol, produções latino-americanas que tenham como temática ou se originem da experiência do cárcere. Para conhecer esse importante trabalho, consulte: <https://laescriturayelafueraesp.blogspot.com/>

diversas versões dos documentos, sendo possível verificar as alterações pelas quais tinham passado os segmentos da tradução, e as correções realizadas pelos pares e coordenadores do projeto ao longo do processo.

Diferentemente do que acontecia com os demais estudantes que ingressavam na ação, no caso do projeto Hugo Blanco não houve a etapa formativa prévia inicial para os novos membros, especialmente em razão do prazo estabelecido com editora para a conclusão do trabalho, de aproximadamente um ano (julho/2020). Entendíamos que, para esses novos integrantes, de formações muito diversas, faltariam uma série de discussões sobre a tradução e o próprio fazer tradutório que consideramos, enquanto formadores, sumamente relevantes. Os novos membros foram convidados a participar dos encontros quinzenais no grupo de estudos, mas essa participação foi sempre em caráter facultativo, em especial porque já era bastante difícil organizar as reuniões de discussão da tradução com a presença de toda a equipe. O que terminou acontecendo é que o grupo deu início à tradução e o próprio trabalho suscitou distintas questões que foram sendo abordadas ao longo desses encontros, ainda que de maneira menos sistemática.

Durante as reuniões presenciais de 2019 tínhamos uma grande rotatividade entre os participantes, o que prejudicava o acompanhamento e o compartilhamento dos trabalhos. Um dos aspectos mais complicados, desde a constituição do grupo, foi conseguir coordenar os horários, sobretudo porque o perfil do coletivo era muito heterogêneo e as pessoas estavam em momentos diferentes de suas vidas e formações acadêmicas⁴⁶.

Outro aspecto complicador e que precisa aqui ser mencionado é que a ação de extensão não dispõe de um espaço físico adequado para a sua realização em nossa universidade. Apesar de a Unila contar com dois laboratórios de informática, em geral era difícil utilizá-los, seja porque estavam reservados para as disciplinas regulares, seja porque para acessá-los os estudantes precisavam contar com a presença de um docente.

As reuniões acabaram se definindo muito em razão da disponibilidade da maioria e eram normalmente feitas em uma sala de aula comum do campus Jardim Universitário. Nelas o grupo manifestava as impressões sobre a leitura da obra, apresentava o andamento do trabalho e explicitava as dificuldades que haviam sido identificadas para entender e traduzir o texto. Como em boa parte dos casos, não estava presente a totalidade da equipe,

⁴⁶ Para manter a identidade desses sujeitos preservada, optamos por não dar demasiadas informações sobre eles. Contudo, podemos indicar que havia no grupo estudantes ingressantes, egressos, pessoas que compaginavam os estudos com o trabalho formal, e ainda o cuidado da família.

ao final de cada encontro a coordenadora enviava um e-mail para o grupo, informando brevemente sobre a reunião e os encaminhamentos.

Foi também nesses encontros que se decidiu criar um glossário no qual, inicialmente, deixaríamos consignadas as palavras ou expressões de uso frequente no texto e que, entendíamos, precisariam ser objeto de discussão mais detida e talvez unificadas. Partimos de um levantamento prévio feito pelo professor Mario Torres, a partir de ferramenta eletrônica *online*⁴⁷, e de nossas observações da própria leitura e tradução. O glossário também se fazia necessário para irmos afinando as decisões, já que nem todos os membros podiam estar presentes em todos os encontros.

Efetivamente, a organização da dinâmica de trabalho do projeto só ficou completa ao final de 2019. Em dezembro, foi finalmente dividida a tradução entre os nove membros efetivos do grupo, entre os quais estavam três docentes (Mario Torres, colombiano, Larissa Locoselli e eu, brasileiras) e seis estudantes (cinco do Brasil e uma pessoa do Paraguai) dos cursos de licenciatura em Letras Espanhol-Português como Línguas Estrangeiras e dos bacharelados em Antropologia e Relações Internacionais e Integração, e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos, todos da Unila; além do curso de Educação do Campo, neste caso da UFMG. Cada membro ficou responsável por cerca de 22 páginas. Ficou definido que uma primeira versão da tradução desses segmentos deveria ser colocada no Google Drive até fevereiro de 2020, que em março seriam feitas as revisões entre pares e, a partir de abril, realizaríamos as reuniões presenciais para discussão.

O ano de 2020 chegou, mas as etapas previstas, por diversas razões, não tinham sido cumpridas. Com o advento da pandemia da Covid-19, ainda no final de março, optamos por retomar os trabalhos em reuniões virtuais e o grupo foi novamente reunido. Também fora criado um grupo de WhatsApp, já que a comunicação por e-mail muitas vezes era mais lenta. Ficou decidido que antes de cada encontro, todos compartilharíamos via WhatsApp os problemas de difícil solução para que pudéssemos chegar, na reunião remota, com propostas para eles.

Os encontros tinham sempre a duração aproximada de duas horas e eram realizados às terças e sextas, das 17h às 19h, via Skype. A cada quinze dias, em função

⁴⁷ Semelhante a softwares como o AntConc e o WordSmith Tools, o site da SEO Scout's também possibilita o levantamento de palavras-chave de um corpus, nesse caso, de maneira online, e com alguns recursos gratuitos. Mais informações podem ser encontradas em: https://seoscout.com/tools/keyword-analyzer?sel=make_a_link&lang=en

dos encontros do grupo de estudos e da disponibilidade de horário de alguns membros da equipe, os encontros das sextas passavam aos sábados, das 15h às 17h. Embora a condução das reuniões fosse feita pelos docentes, vale dizer que todos os participantes contribuíam enormemente, apresentando dúvidas, sugestões e resultados de pesquisas feitas, e na discussão coletiva buscávamos soluções adequadas e consensuadas, tendo em vista sempre a finalidade e o público que, entendíamos, teria esse texto.

Os encontros, então efetuados de modo mais sistemático, nos permitiram identificar que faltava também a esse grupo um conhecimento mais aprofundado de determinados aspectos contrastivos relativos ao funcionamento do português e do espanhol. Foi quando com a professora Larissa e o professor Mario pensamos em dedicar um dos encontros semanais exclusivamente ao tratamento de problemas recorrentes relacionados aos contrastes entre essas duas línguas. Isso se fazia necessário ademais porque a partir daquele momento, maio de 2020, os membros do grupo passariam a realizar a revisão entre pares, e nos parecia fundamental que esse processo se desse de maneira mais consciente. Nesse sentido, compartilhamos com o coletivo tal necessidade e a proposta de utilizar um dos encontros para o tratamento desses aspectos contrastivos por nós observados foi aprovada por unanimidade.

Aliados aos temas contrastivos, abordamos algumas questões inerentes ao fazer tradutório, como as modalidades de tradução, por exemplo.



Figura 2: modalidades de tradução abordadas no Tema Contrastivo 2, reproduzida de material próprio das oficinas do Laboratório de Tradução da Unila.

A discussão era conduzida a partir de um conjunto de materiais organizados em uma apresentação em power point pelos professores, em um formato de oficina, em cuja preparação foram fundamentais as leituras teóricas e discussões que vínhamos realizando

em um grupo de estudos de que fazíamos parte naquele momento⁴⁸. Os encontros de temas contrastivos contaram com sete temáticas⁴⁹ no total, de acordo com nossas percepções a partir das traduções dos aprendizes, e aconteceram nas seguintes datas:

- 22/05 Tema 1: A expressão do passado no relato
- 30/05 e 02/06 Tema 2: A expressão de sujeito e da posse
- 05/06 e 09/06 Tema 3: A expressão de complementos verbais
- 16/06 e 19/06 Tema 4: Formas verbais em orações finais, temporais e condicionais
- 27/06 e 03/07 Tema 5: A expressão da impessoalidade e da passividade
- 10/07 Tema 6: O uso de demonstrativos
- 17/07 Tema 7: Estruturas para expressão do contraste

Neles, partíamos sempre da própria materialidade linguística, com exemplos reais e muitas vezes extraídos da própria tradução, para promover a discussão que nos interessava.



⁴⁸ Esse grupo de estudos, formado pelas colegas Larissa Locoselli, Laura Sokolowicz e eu, foi fundamental para o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre os temas do funcionamento e a forma de levá-los à sala de aula.

⁴⁹ Por se tratar de um material preparado em conjunto com a professora Larissa Locoselli, a quem agradecemos imensamente a colaboração e parceria, para um fim específico, e com exemplos do próprio grupo de estudantes, entendemos que a sua reprodução na íntegra não vem ao caso. Por isso, nos limitaremos a comentar e exemplificar alguns casos que consideramos mais relevantes e que se vinculam diretamente ao nosso objeto de pesquisa.

Aprofundando nessas tendências

Espanhol	Português Brasileiro
Ø mantém a correferência	Presença mesmo na correferência
[...] A presença de um pronome sujeito em E traz um efeito de <i>contraste</i> . Esse <i>valor contrastivo</i> implica que existe uma necessidade de recortar uma dentre várias possibilidades. (p. 35)	Cabe salientar que, contra o que muitas vezes é afirmado nos meios escolares, essa ocorrência abundante dos pronomes pessoais sujeito no PB não caracteriza uma variação "inculta", "popular", nem "informal", embora estudos demonstrem ser ela mais frequente na oralidade. (p. 40)

Fanjul, Adrián. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. Español e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

Pronomes pessoais de sujeito

	Português	Espanhol
1ª Pessoa sing.	Eu	Yo
2ª Pessoa sing.	Tu/Você	Tú/Vos/Usted
3ª Pessoa sing.	Ela/Ele	Ella/Él
1ª Pessoa plural	Nós	Nosotros
2ª Pessoa plural	Vos/Vocês	Vosotros/Uds.
3ª Pessoa plural	Elas/Eles	Ellas/Ellos

Os pronomes pessoais de sujeito em espanhol não costumam aparecer nas frases, exceto em casos especiais, quando há alguma *ambigüidade* ou se queremos estabelecer *contrastos*.

Figura 3: exemplo da tradução e retradução do fragmento da obra sob análise; apresentação e discussão das tendências do funcionamento dos pronomes sujeito (reprodução do material das oficinas do Laboratório).

Assim, o tratamento dos aspectos contrastivos, de um ponto de vista mais teórico, sempre esteve aliado à prática por eles vivenciada no intuito de sensibilizá-los para os funcionamentos em cada uma das línguas, em diálogo com as questões relativas ao próprio fazer tradutório, como a interferência e a naturalidade na tradução, como se vê no exemplo abaixo:

Por que elas nos interessam?

- **Decalque** entendido como uso de palavras ou estruturas agramaticais, pouco usuais, de muito baixa frequência ou de registro pouco adequado escolhidas por serem superficialmente mais próximas das estruturas da língua fonte (Oliveira, 2008)
- **Decalque lexical** (nível da palavra)
 - 1A) *Dice* (3ª pessoa do presente do indicativo do espanhol)
Bruna *dice* que conoce bien a Mario.
 - 1B) *Disse* (1ª e 3ª pessoas do pretérito perfeito do português)
(A) Bruna *disse* que conhece bem o Mario. /Eu *disse* que conheço...

- **Decalque sintático** (nível da estrutura)
 - 2A) *Las mujeres debemos unirnos.*
→ Nós, mulheres, devemos nos unir.
→ As mulheres devem se unir.
 - 2B) *As mulheres devemos unir-nos.*
- **Poder hipnótico** do texto fonte (Presas, 2000)
- **Interferência ou transferência negativa**
- **Naturalidade** da tradução (Tagnin, Teixeira, 2004)

Figura 4: relação entre a modalidade “decalque” e a não naturalidade no exemplo da própria tradução (reprodução de material das oficinas do Laboratório).

Em geral, as oficinas terminavam propondo o aprofundamento a partir da análise dos casos da própria tradução. Essa abordagem, com base nos exemplos reais que chamavam a atenção para os aspectos contrastivos que, na sequência, seriam sistematicamente trabalhados, foi considerada extremamente valiosa, e por isso foi também mobilizada em nossas unidades em diversas circunstâncias, como detalharemos mais adiante ao apresentá-las. E não só isso, algumas das ideias, textos e explicações trazidos nas oficinas foram também retomados, ampliados ou revistos no material proposto nesta tese.

Por que os PP aparecem nesses exemplos?

- ¿Crees que tienes rasgos machistas? **Yo** creo que de machista me queda mucho. Algunas veces me advierten que me quedan. (p. 288)
- Lo que tenía que haber hecho era mandar otros representantes de mi partido a las reuniones de cúpulas, mientras que **yo** me dedicaba al trabajo en la base (p. 219)
- Mi hermano también influyó mucho en mí, **él** era de aquellos apistas antiimperialistas, antimilitaristas, antioligárquicos e indigenistas (p. 213)
- José María pensaba que **yo** era un importante dirigente de izquierda, con toda la suficiencia que conlleva la palabra "importante". Sybila le dijo que no era así, que **yo** era una persona común y corriente. José María decidió obsequiarme su novela Todas las sangres y como dedicatoria le puso algunas palabras en castellano. Sybila me dijo que **él** pensaba poner algo en quechua, pero se contuvo (p. 7)

Figura 5: proposta de análise de outros exemplos de nossa tradução (reprodução do material das oficinas do Laboratório).

Quando concluídos os encontros de discussão dos tópicos contrastivos, e uma vez que precisávamos centrar esforços em terminar a revisão entre pares, passamos a nos reunir uma vez por semana, de meados de julho a dezembro de 2020, para ir definindo as questões que surgiam. Estabelecemos como prazo final dessa etapa o início de janeiro de 2021, ocasião em que os coordenadores dariam início à revisão final do trabalho. Os demais membros do grupo teriam como tarefa, a partir de então, a escrita colaborativa do texto de apresentação de nossa tradução, segundo os pontos e interesses que havíamos acordado previamente.

Finda a revisão final pelos coordenadores, em maio de 2021, passamos às últimas questões pendentes de definição, a maioria já amplamente debatida nos encontros, como eram o caso do próprio título da obra⁵⁰ e a forma de indicar os empréstimos do quéchua⁵¹, por exemplo. Além disso, fizemos uma reunião virtual em junho para a divisão de tarefas finais, entre as quais estavam: o fechamento do texto de apresentação que tinha contado com a contribuição de todos, a conferência das notas de rodapé, a uniformização das referências segundo as normas da ABNT, a organização final do glossário e a revisão da lista de instituições e siglas que apareciam ao longo do texto. No início de julho, a tradução

⁵⁰ Seguindo tanto o posicionamento dos integrantes do grupo, como a última edição da obra em língua espanhola, publicada no México em 2019, optamos por um título em que estivesse presente uma forma de linguagem inclusiva: “Nós xs índixs”. Essa decisão, contudo, e como se poderá ver detalhadamente no texto de apresentação quando publicada, não foi a mesma adotada ao longo de toda a obra, não só pela forma como as várias pessoas que dela participam a empregam em seus textos, mas também por possibilitar ver como o próprio Hugo vai modificando o seu entendimento de tais questões, o que fica muito evidente na construção de seu discurso, especialmente dos últimos anos.

⁵¹ Para este caso, optamos por deixar indicadas graficamente as palavras em quéchua, com o uso itálicos, e reuni-las no glossário, já que muitas dessas palavras se repetiam diversas vezes ao longo da obra.

completa foi disponibilizada para todos realizarem a última leitura e procedemos às correções finais. A tradução foi enviada à editora da Unila na primeira semana de agosto.

Convém mencionar ainda dois últimos aspectos. O primeiro deles diz respeito à nossa constatação de que um trabalho mais sistemático em torno da revisão, com critérios e parâmetros mais afinados como sugerem Parra Galiano (2007), Reuillard (2014) e Bevilacqua e Reuillard (2020), por exemplo, provavelmente teria tido um impacto relevante no (re)trabalho sobre o próprio texto e o texto dos colegas, uma opção metodológica que, a nosso ver, em razão do cenário da pandemia, acúmulo de atividades dos discentes e docentes, dos prazos e da dinâmica que se desenvolveu, não foi possível para nós. O segundo apontamento é que, à época do início do projeto tradutório, não tínhamos conhecimento de ferramentas gratuitas *online* de gestão de tradução, que certamente teriam contribuído com o acompanhamento do trabalho e minimizariam algumas de suas problemáticas.

Salientamos, porém, que buscamos enquanto docentes estar sempre atentos e tratar o grupo e as possibilidades com que se envolviam no projeto de uma maneira muito dialogada. Intercorrências fizeram com que os prazos estabelecidos tivessem que ser redimensionados em mais de uma vez e, ao não haver uma pressão tão rígida por parte da editora na ocasião, preferimos primar pela qualidade e, no contexto da pandemia, pela sanidade dos membros da equipe. Como resultado dessa forma de trabalho, entendemos ter havido um crescimento enorme de todo o grupo, que se apropriou do texto e das discussões em torno de sua tradução, e a criação de fortes laços, com o engajamento da equipe. A experiência de escrita colaborativa, especialmente no caso do texto de apresentação da tradução, na construção do glossário, das notas de tradução, das listas de entidades, também é prova dessa construção coletiva.

Para finalizar este tópico, e antes de passarmos a como foi feita a seleção dos temas contrastivos das unidades, incluímos o seguinte esquema geral do processo de tradução no projeto Hugo Blanco, que permitirá, de maneira mais simples e resumida, vislumbrar os fluxos, prazos e etapas que se seguiram, e que denotam a complexidade, mas também a riqueza que supôs para nós a gestão e a realização desse trabalho conjunto.

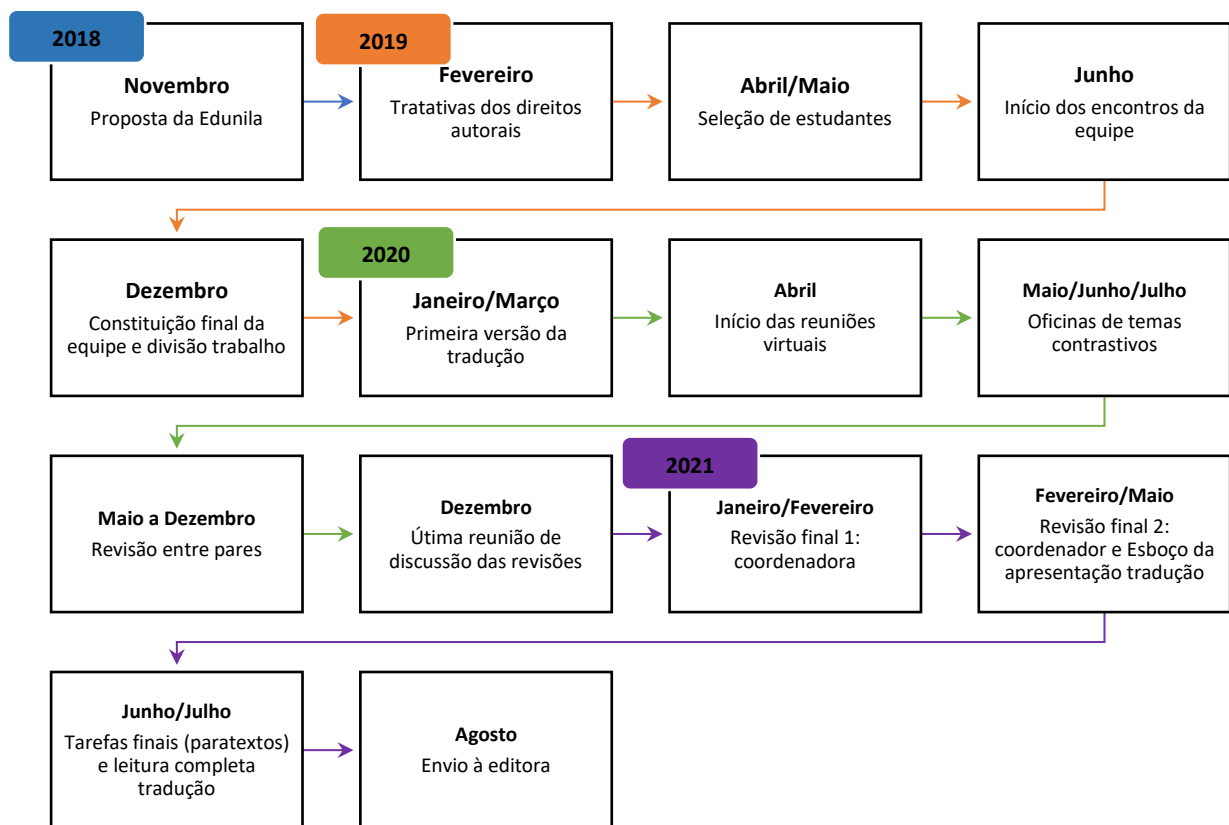


Figura 6: fluxograma do projeto tradutório Hugo Blanco.

2.2.2 Critérios para a seleção dos temas contrastivos

Há diversos aspectos que são especialmente relevantes para o trabalho comparativo no par português-espanhol, entre os quais é possível destacar, tomando por base também o levantamento apresentado em Fanjul e González (2014), os seguintes pontos:

- i) a distribuição e situações de uso de itens lexicais supostamente sinônimos nas duas línguas (como no caso de *doença/dolencia* e *enfermedad/enfermedad*⁵²);
- ii) a determinação (Brasileiro é assim mesmo./ *Los uruguayos somos así.*);
- iii) a série de demonstrativos (**Esse** mês faço aniversário. / *Este mes es mi cumpleaños.*);
- iv) as formas de tratamento e as relações de proximidade/familiaridade e distância/hierarquia (por exemplo, no emprego de *tú/vos* ou *ustedes*, em espanhol).
- v) assimetrias nos usos e distribuição de pronomes, especialmente de sujeito e de complemento (“– Você viu o Pedro? – Eu vi/Eu vi **ele**/Eu **o** vi/ Vi”; “– ¿Viste a Pedro? – *Lo vi*”)

⁵² Para uma discussão deste e outros exemplos em diferentes níveis, ver Cintrão 2016b, p. 166-173.

- vi) as construções oblíquas em cada uma das línguas (como no caso de *preocupar, molestar, encantar*, incomodar, cansar, tirar do sério etc.);
- vii) o uso de reflexivos (a sua ausência/diminuição de uso em contextos coloquiais em português, como em “A gente **sentou** na primeira fila” e “*Nos **sentamos** en la primera fila*”);
- viii) a expressão da posse e o uso ou não de possessivos (“*Voy a peinar*me” e “Vou pentear (os) **meus** cabelos”);
- ix) a ordem dos elementos nas orações (alteração da ordem canônica sujeito-verbo-predicado e suas implicações para a compreensão, em exemplos como “*La escuela argentina fue y es la sede de esa ética de la responsabilidad educativa y de la convicción, del estilo productivo que **tienen los saberes***” vs “... que **os saberes têm**”);
- x) o uso e correspondência em relação aos pretéritos (por exemplo, na busca de correspondências a partir do pretérito perfeito composto do espanhol, como em “*he desayunado temprano hoy*” e “**Tomei** café cedo hoje”);
- xi) as construções condicionais (com “se” e “si”, e as combinações com tempos/modos em cada uma das línguas, por exemplo, com o emprego de futuro do subjuntivo em português (se for), em desuso na linguagem cotidiana em espanhol);
- xii) o uso e distribuição de infinitivos e subjuntivos nas orações subordinadas (com as temporais “quando/*cuando*” e “até/*hasta*” e finais “para/*para*” segundo a co-ocorrência ou não de sujeito da oração principal na subordinada);
- xiii) o uso de impessoais e das passivas (neste último caso, com preferência pelas analíticas em português “Como é para ser feito?” e pelas sintéticas em espanhol “¿*Cómo se hace?*”);
- xiv) o uso de dativos (em exemplos como “Os óculos dela quebraram” *versus* “*Se **le** han roto los anteojos*”)

A lista anterior, que evidentemente poderia ser ainda muito ampliada, dá indícios da ampla gama de questões em jogo numa comparação mais detida entre nossas duas línguas, especialmente se considerado o seu funcionamento, isto é, se as entendemos como artefatos complexos para as quais muitos elementos (não apenas os lexicais, sintáticos, pragmáticos, mas também os históricos, sociais etc.) confluem na produção de sentidos. Tal lista também torna patente a enorme importância dessas temáticas para quem trabalha no âmbito do ensino, seja o dessas línguas como estrangeiras ou adicionais, seja o da formação de tradutores, e, outrossim, a dificuldade de se abarcar em uma mesma proposta a totalidade dessas questões, sendo necessário o estabelecimento de um ou vários recortes.

Em nosso caso, seguindo a indicação feita em nosso exame de qualificação, ocorrido em maio de 2020, decidimos fazer isso tendo como ponto de partida a

experiência real e colaborativa do Laboratório de Tradução da Unila, mais concretamente a do projeto Hugo Blanco acima descrito. Assim, de junho a dezembro de 2020, passamos a gravar e relatar as reuniões com nossa equipe (um total de 28 encontros), entendendo que esse relato nos permitiria observar quais questões apareceriam como mais relevantes, no que diz respeito ao funcionamento de nosso par no âmbito da tradução, e que seriam, portanto, foco de nosso material.

Todavia, algumas problemáticas surgiram em torno dessa abordagem. Em primeiro lugar, como não prevíamos que o trabalho desenvolvido nesse projeto de tradução faria parte desta pesquisa, não houve, como de praxe em estudos que envolvem seres humanos, a sua submissão a um comitê de ética. Uma vez que o projeto Hugo Blanco já estava em andamento, e em estágio avançado, tampouco era possível fazê-lo nesse momento. Apesar disso, e por entender que tais informações contribuiriam a definir a seleção do escopo do material, solicitamos uma autorização por escrito⁵³ dos estudantes a fim de podermos nos valer de tais dados.

Além disso, justamente porque não prevíamos que as informações obtidas a partir dos encontros do projeto tradutório seriam utilizadas, os relatos refletem apenas parte do que foram as discussões durante nosso longo processo de tradução, iniciado, como havíamos dito, ainda em 2019. Assim, essa espécie de diário era fruto de um relato elaborado imediatamente após cada sessão, mas se encontra permeado por nossas percepções enquanto membro da equipe e, por isso mesmo, está sujeito a imprecisões e incompletudes⁵⁴.

Indo diretamente *al grano* do que, nesta etapa, nos interessa, para poder selecionar os temas contrastivos que seriam objeto de nossas unidades didáticas, foram seguidos alguns passos. Inicialmente, fizemos a leitura completa do diário e, em seguida, o levantamento de suas palavras-chave. Para tanto, empregamos o WordSmith Tools (SCOTT, 1996), software que permite comparar automática ou semiautomaticamente uma grande quantidade de textos.

Utilizamos dois de seus recursos, a WordList e a KeyWords. Com a primeira, chegamos ao número total de palavras, ou *tokens*, de nosso texto (30.835) e o número de palavras diferentes, sem contar as repetições, os *types*, (4.801).

⁵³ O modelo do termo, no qual nos comprometemos a manter as informações pessoais em sigilo, encontra-se no Apêndice A.

⁵⁴ Em razão disso, entendemos como mais profícuo incluir apenas as palavras-chave extraídas desse instrumento, como se verá na sequência.

	Overall	listórico Projeto
N	192,481	192,481
text file	1	1
file size	192,481	192,481
tokens (running words) in text	31,070	31,070
tokens used for word list	30,835	30,835
sum of entries		
types (distinct words)	4,801	4,801
type/token ratio (TTR)	15.57	15.57
standardised TTR	42.06	42.06
standardised TTR std.dev.	55.48	55.48
standardised TTR basis	1,000	1,000
mean word length (in characters)	4.95	4.95
word length std.dev.	3.04	3.04
sentences	1,215	1,215
mean (in words)	25.38	25.38
std.dev.	17.38	17.38
paragraphs	1	1
mean (in words)	30,835.00	30,835.00
std.dev.		
headings		
mean (in words)		
std.dev.		
sections	1	1
mean (in words)	30,835.00	30,835.00
std.dev.		
numbers removed	235	235
stoplist tokens removed		
stoplist types removed		
1-letter words	3,244	3,244

Figura 7: número total de tokens e types de nosso corpus (diário dos encontros).

Com a segunda, do cruzamento com um corpus de referência, em nosso caso, o Lácio-Ref⁵⁵, extraímos as palavras-chave que se sobressaíam em nosso relato, como vemos na imagem abaixo.

N	Key word	Freq.	%C	Freq	RC	%keynes	Lemma	Set
1	A	1,481	4.77	67,267	2.32	622.8500000000		
2	QUE	1,320	4.25	37,345	1.291	316.2000000000		
3	O	784	2.52	57,221	1.97	44.1000000000		
4	POR	605	1.95	10,424	0.361	104.2500000000		
5	EM	597	1.92	23,853	0.82	328.9200000000		
6	NO	466	1.50	15,133	0.52	373.0200000000		
7	COMO	464	1.49	8,852	0.31	724.1800000000		
8	SE	424	1.36	13,456	0.46	351.7500000000		
9	NÃO	369	1.19	11,530	0.40	313.3000000000		
10	COM	351	1.13	16,161	0.56	139.3300000000		
11	TRADUÇÃO	311	1.00	361	0.011	910.8000000000		
12	TAMBEM	262	0.84	3,865	0.13	514.7000000000		
13	UMA	246	0.79	12,948	0.45	66.7100000000		
14	#	235	0.76	264,696	9.134	237.7000000000		
15	TRECHO	233	0.75	271	1.430	340.0000000000		
16	ERA	192	0.62	1,689	0.06	542.8400000000		
17	MAIS	182	0.59	7,398	0.26	95.9700000000		
18	PORTUGUÊS	175	0.56	347	0.01	933.7300000000		
19	REVISORA	163	0.52	163	1.034	540.0000000000		
20	LA	139	0.45	572	0.02	574.0900000000		
21	GRUPO	133	0.43	1,052	0.04	400.0200000000		
22	DISCUTIMOS	128	0.41	134	804	2200000000		
23	FOI	125	0.40	4,877	0.17	71.6200000000		
24	AO	124	0.40	6,869	0.24	28.250001034		
25	TEXTO	122	0.39	519	0.02	496.9100000000		
26	JÁ	117	0.38	3,057	0.11	127.3300000000		
27	ESSA	107	0.34	1,716	0.06	195.4300000000		
28	SER	104	0.33	4,784	0.17	41.1700000000		

Figura 8: *Keywords* encontradas em nosso corpus.

⁵⁵ O Lácio-Ref é um corpus de diversos textos, de variados gêneros, e que conta com cerca 2.600.000 *tokens* e 279.000 *types*. É parte do projeto Lácio-Web, um grupo multidisciplinar de pesquisadores que conformam o Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da Universidade de São Paulo. Para mais informações sobre o projeto e o corpus, consultar o site do projeto: <http://www.nilc.icmc.usp.br/lacioweb/>

Do total de 432 palavras-chave, desconsideradas as palavras gramaticais, como artigos e preposições, bem como as palavras em espanhol (que consistiam em fragmentos citados literalmente do texto-fonte), obtivemos as seguintes palavras-chave reunidas na tabela abaixo:

N	Key word	Freq.	%	RC. Freq.	RC. %	Keyness	P
11	TRADUÇÃO	311	1,000966	361	0,012452	1910,805	1,21013E-19
15	TRECHO	233	0,74992	271		1430,341	2,93843E-19
16	ERA	192	0,617959	1689	0,05826	542,8435	6,07208E-18
18	PORTUGUÊS	175	0,563244	347	0,011969	933,7318	1,09838E-18
19	REVISORA	163	0,524622	163		1034,551	7,98678E-19
21	GRUPO	133	0,428066	1052	0,036288	400,0246	1,63139E-17
22	DISCUTIMOS	128	0,411973	134		804,2154	1,75087E-18
25	TEXTO	122	0,392662	519	0,017902	496,9119	8,06482E-18
28	SER	104	0,334728	4784	0,165019	41,16829	2,17191E-12
31	OPTAMOS	94	0,302543	99		589,7141	4,66161E-18
33	CASO	91	0,292887	1087	0,037495	210,0182	1,46696E-16
34	TRADUZIDO	90	0,289669	112		543,3894	6,05258E-18
35	TINHA	90	0,289669	594	0,020489	298,6001	4,31837E-17
36	TRADUTORA	89	0,28645	93		559,2997	5,5191E-18
41	ESPAÑHOL	83	0,267139	160		446,3062	1,14138E-17
42	OPÇÃO	81	0,260702	254		371,5526	2,08001E-17
43	SERIA	79	0,254265	670	0,023111	228,0595	1,09467E-16
44	USO	75	0,24139	892	0,030769	173,6053	2,94025E-16
45	HAVIA	73	0,234953	521	0,017971	232,3366	1,02537E-16
48	VERBO	65	0,209205	84		388,8462	1,79048E-17
50	SIDO	64	0,205986	602	0,020765	173,4293	2,9514E-16
51	DECIDIMOS	63	0,202768	82		376,222	1,99603E-17
52	MANTER	61	0,196331	327	0,01128	224,1779	1,16308E-16
53	FRAGMENTO	60	0,193112	64		375,2924	2,01238E-17
56	PARECIA	54	0,173801	94		298,8969	4,30387E-17
57	RESPEITO	54	0,173801	443	0,015281	158,9254	4,10335E-16
58	DÚVIDA	53	0,170583	203		225,2274	1,14403E-16
59	ENTENDEMOS	52	0,167364	71		306,8722	3,93742E-17
60	SUGESTÃO	51	0,164145	86		284,7818	5,07227E-17
61	INICIAL	49	0,157708	191		206,7655	1,55138E-16
63	ENCONTRO	48	0,15449	354	0,012211	150,0295	5,12135E-16
64	APONTAVA	45	0,144834	51		277,6317	5,53208E-17
65	OBSERVAMOS	44	0,141616	45		277,7481	5,52416E-17
66	INICIALMENTE	44	0,141616	149		196,1176	1,87758E-16
67	SEQUÊNCIA	43	0,138397	63		249,2535	8,0212E-17
68	LITERAL	42	0,135179	47		259,8688	6,94259E-17
69	COMUM	42	0,135179	357	0,012314	121,0453	1,21298E-15
70	LUGAR	42	0,135179	618	0,021317	82,47437	7,0235E-15
71	SUGERIA	41	0,13196	42		258,7154	7,05004E-17
72	PODERIA	41	0,13196	358	0,012349	116,278	1,43628E-15
74	ALGUMAS	41	0,13196	565	0,019489	84,89034	6,06993E-15
75	FORMA	41	0,13196	1552	0,053535	24,88685	6,05033E-07
76	FONTE	40	0,128742	192		154,5666	4,56466E-16
77	EMBORA	40	0,128742	428	0,014763	99,64341	2,82824E-15
78	DEPOIS	40	0,128742	1189	0,041013	36,40862	5,72513E-11
79	OPÇÕES	39	0,125523	124		177,9457	2,68222E-16
80	FAZER	39	0,125523	1409	0,048602	25,82901	3,70115E-07
81	APONTOU	38	0,122304	60		215,9865	1,32731E-16
82	APARECIA	37	0,119086	50		218,896	1,26563E-16
84	MELHOR	35	0,112649	935	0,032252	36,95572	3,09812E-11
85	PRIMEIRA	35	0,112649	947	0,032666	36,33488	6,28483E-11
87	PRONOME	34	0,10943	35		214,3085	1,36471E-16
89	PALAVRA	34	0,10943	196		120,6743	1,22862E-15
91	QUESTÃO	34	0,10943	635	0,021904	53,88534	1,0174E-13
93	DÚVIDAS	33	0,106212	156		128,3744	9,51759E-16
95	REVISOR	32	0,102993	37		196,5088	1,86406E-16
96	CHEGAMOS	32	0,102993	55		177,7296	2,69433E-16
97	EXPRESSÃO	32	0,102993	171		117,749	1,36192E-15
99	ACEITA	31	0,099775	97		142,2648	6,30418E-16
100	INTERPRETAÇÃO	31	0,099775	101		140,1704	6,68466E-16
101	SÃO	31	0,099775	6539	0,225556	-27,407	1,61905E-07
102	SUJEITO	30	0,096556	166		108,589	1,92782E-15
103	ÚLTIMA	30	0,096556	277		82,21568	7,13716E-15
105	SUBSTITUIÇÃO	29	0,093338	132		114,6897	1,52278E-15
107	CONTEXTO	29	0,093338	212		91,0668	4,30467E-15
109	FINAL	29	0,093338	784	0,027043	30,13697	3,73336E-08
110	HUGO	28	0,090119	49		154,7319	4,54594E-16
111	REVISÃO	28	0,090119	100		122,2803	1,16278E-15
113	VER	28	0,090119	432	0,014901	52,82999	1,19823E-13
114	TRAZIA	27	0,086901	45		151,231	4,9655E-16
115	APRESENTAVA	27	0,086901	47		149,4261	5,20209E-16
116	SENTIDO	27	0,086901	508	0,017523	42,47877	1,31248E-12
118	IMPORTANTE	27	0,086901	679	0,023421	30,8052	2,56025E-08
120	VERIFICAMOS	26	0,083682	37		151,8248	4,8908E-16
121	ENTENDEU	26	0,083682	40		148,7917	5,28881E-16

122	DISCUSSÃO	26	0,083682	300	0,010348	61,46721	3,86052E-14
123	POSSIBILIDADE	26	0,083682	329	0,011348	57,47504	6,18402E-14
124	CONSTRUÇÃO	26	0,083682	387	0,013349	50,56138	1,76117E-13
126	GENTE	25	0,080463	310	0,010693	56,10348	7,40812E-14
128	MANEIRA	25	0,080463	385	0,01328	47,24255	3,44489E-13
129	FEITA	25	0,080463	441	0,015212	41,84378	1,65773E-12
131	FUNCIÓNAVA	24	0,077245	43		131,7503	8,56517E-16
132	SUBSTITUIR	24	0,077245	90		102,8297	2,45337E-15
133	NOTA	24	0,077245	162		78,65462	8,98444E-15
135	QUÉCHUA	23	0,074026	23		145,8791	5,71272E-16
136	TRADUTOR	23	0,074026	35		132	8,49986E-16
137	TOM	23	0,074026	88		97,76176	3,08609E-15
138	NATURAL	23	0,074026	212		63,09551	3,24797E-14
139	INCLUSIVE	23	0,074026	283		51,90975	1,39258E-13
140	NECESSIDADE	23	0,074026	409	0,014108	38,2049	1,07603E-11
141	ÚLTIMO	23	0,074026	438	0,015108	35,75431	1,48174E-10
142	SEGUNDA	23	0,074026	511	0,017626	30,38601	3,24826E-08
144	BUSCAS	22	0,070808	28		132,0676	8,48229E-16
146	LITERALMENTE	22	0,070808	38		122,0147	1,17334E-15
147	CLARO	22	0,070808	279		48,55023	2,59705E-13
148	LONGO	22	0,070808	406	0,014005	35,26986	3,90685E-10
149	APESAR	22	0,070808	474	0,01635	30,07076	3,87319E-08
150	ESTAVA	22	0,070808	536	0,018489	26,09792	3,21609E-07
151	TRABALHAMOS	21	0,067589	44		110,1153	1,81415E-15
152	DIZIA	21	0,067589	82		88,53442	4,93262E-15
153	ENTENDER	21	0,067589	277		44,97957	6,04413E-13
154	INDICAVA	20	0,064371	25		120,5813	1,23259E-15
155	SUGERIU	20	0,064371	42		104,7989	2,25429E-15
156	ADEQUADA	20	0,064371	87		80,64079	7,88483E-15
158	UTILIZAR	20	0,064371	145		63,08478	3,25157E-14
159	DEVERIA	20	0,064371	262		43,064	1,07431E-12
160	SÉRIE	20	0,064371	428	0,014763	27,53914	1,51023E-07
161	IDEIA	19	0,061152	19		120,5064	1,23579E-15
162	APONTAMOS	19	0,061152	19		120,5064	1,23579E-15
163	INCLUSÃO	19	0,061152	104		69,12144	1,8466E-14
164	REFERÊNCIA	19	0,061152	229		43,53309	9,23398E-13
165	PESSOA	19	0,061152	389	0,013418	27,42935	1,60015E-07
167	CONSULTAS	18	0,057934	69		76,44883	1,04591E-14
169	POSSIBILIDADES	18	0,057934	123		58,60789	5,36867E-14
170	TERCEIRA	18	0,057934	170		48,63165	2,55393E-13
171	SOLUÇÃO	18	0,057934	249		37,14659	2,56786E-11
172	LÍNGUA	18	0,057934	279		33,82442	3,10701E-09
173	ERAM	18	0,057934	341	0,011762	28,12476	1,10817E-07
174	PLURAL	17	0,054715	29		94,60761	3,59342E-15
175	RELATO	17	0,054715	49		80,32961	8,04478E-15
176	INCLUIR	17	0,054715	73		68,9184	1,879E-14
177	INTEGRANTES	17	0,054715	109		57,21501	6,39416E-14
178	EFEITO	17	0,054715	192		40,79544	2,54939E-12
179	FORMAS	17	0,054715	337	0,011624	25,37668	4,68659E-07
180	PENSAMOS	16	0,051497	25		91,18454	4,27813E-15
182	DEIXAR	16	0,051497	213		34,0258	2,51392E-09
183	BASTANTE	16	0,051497	306	0,010555	24,76487	6,44749E-07
184	PASSIVA	15	0,048278	25		84,01167	6,39552E-15
185	FIZEMOS	15	0,048278	61		62,20055	3,56711E-14
186	FOSSE	15	0,048278	268		24,80296	6,32076E-07
187	ORAÇÃO	14	0,04506	17		84,98786	6,03517E-15
188	ESTRANHEZA	14	0,04506	21		80,64664	7,88186E-15
190	OPTOU	14	0,04506	43		64,67527	2,77156E-14
191	LÍNGUAS	14	0,04506	54		59,31156	4,93325E-14
193	COMPREENSÃO	14	0,04506	99		44,75743	6,42636E-13
194	FAZIA	14	0,04506	116		40,94961	2,38346E-12
195	PREPOSIÇÃO	13	0,041841	14		81,12141	7,64602E-15
196	MANTIVEMOS	13	0,041841	15		79,86236	8,29318E-15
198	CONCORDOU	13	0,041841	18		76,43441	1,04697E-14
199	CONCORDÂNCIA	13	0,041841	20		74,39066	1,21408E-14
200	BLANCO	13	0,041841	26		69,12194	1,84652E-14
201	COMPLEMENTO	13	0,041841	27		68,34488	1,97471E-14
202	TRATAVA	13	0,041841	29		66,86158	2,25437E-14
203	TRADUZIR	13	0,041841	29		66,86158	2,25437E-14
204	DISCUTIU	13	0,041841	29		66,86158	2,25437E-14
205	ORALIDADE	13	0,041841	30		66,15261	2,40681E-14
206	CONTO	13	0,041841	43		58,44485	5,47681E-14
207	RETOMADA	13	0,041841	44		57,94319	5,82833E-14
208	NECESSÁRIA	13	0,041841	116		36,37815	5,94804E-11
209	HAVER	13	0,041841	135		33,03112	6,14487E-09
210	GREVE	13	0,041841	136		32,8692	6,93256E-09
211	TRADUZIDA	12	0,038622	26		62,27838	3,53774E-14
212	ACONTECIA	12	0,038622	26		62,27838	3,53774E-14
213	ALTERAÇÃO	12	0,038622	83		38,81966	7,14562E-12
214	DIFICULDADE	12	0,038622	131		29,47989	5,35751E-08
215	ORIGINAL	12	0,038622	154		26,24342	2,98054E-07
220	EXPLICITAÇÃO	11	0,035404	13		67,20104	2,18592E-14
221	INDICOU	11	0,035404	24		56,9656	6,60475E-14
222	DIRETO	11	0,035404	94		31,59307	1,6086E-08
223	PARTIDO	11	0,035404	110		28,65071	8,37575E-08
225	INDICAMOS	10	0,032185	11		62,10429	3,6039E-14

226	PERGUNTAVA	10	0,032185	15	57,60351	6,0836E-14	
227	ADJETIVO	10	0,032185	18	54,81966	8,8648E-14	
228	PASSAMOS	10	0,032185	33	44,99573	6,01752E-13	
229	USOS	10	0,032185	38	42,61726	1,25021E-12	
230	CANÇÃO	10	0,032185	38	42,61726	1,25021E-12	
231	OBSERVOU	10	0,032185	40	41,7467	1,72084E-12	
233	SENÃO	10	0,032185	52	37,25909	2,311E-11	
234	ÍNDIO	10	0,032185	54	36,61028	4,4981E-11	
235	MARCAS	10	0,032185	74	31,18773	2,04995E-08	
236	FUNCIONAR	10	0,032185	82	29,42669	5,51477E-08	
237	CONTUDO	10	0,032185	85	28,81188	7,68357E-08	
238	APARECE	10	0,032185	98	26,38814	2,76325E-07	
239	ENCONTROS	10	0,032185	107	24,90336	5,99849E-07	
240	CUSCO	9	0,028967	9	57,07919	6,50771E-14	
241	SUBSTITUÍMOS	9	0,028967	9	57,07919	6,50771E-14	
246	VOLTAMOS	9	0,028967	11	54,54956	9,21896E-14	
247	TORNAVA	9	0,028967	20	46,34312	4,25417E-13	
248	PONTUAÇÃO	9	0,028967	20	46,34312	4,25417E-13	
249	FALAMOS	9	0,028967	31	39,8483	3,99946E-12	
250	TÍNHAMOS	9	0,028967	39	36,34448	6,20799E-11	
252	EMPREGADO	9	0,028967	53	31,60665	1,59535E-08	
253	MÉXICO	9	0,028967	61	29,42817	5,51034E-08	
258	MEMES	8	0,025748	8	50,73681	1,70637E-13	
259	RETOMAMOS	8	0,025748	8	50,73681	1,70637E-13	
261	OLFATO	8	0,025748	9	49,43069	2,17738E-13	
262	IMPESSOALIDADE	8	0,025748	9	49,43069	2,17738E-13	
263	SOAVA	8	0,025748	9	49,43069	2,17738E-13	
264	HAVÍAMOS	8	0,025748	13	45,1139	5,82761E-13	
265	DICIONÁRIOS	8	0,025748	14	44,20421	7,52925E-13	
266	SUGERIMOS	8	0,025748	14	44,20421	7,52925E-13	
268	PARECEU	8	0,025748	19	40,33654	3,14437E-12	
269	DEIXAMOS	8	0,025748	19	40,33654	3,14437E-12	
270	DISCUTIDA	8	0,025748	30	34,27281	1,86557E-09	
271	REPETIÇÃO	8	0,025748	32	33,39689	4,58971E-09	
272	AMPLAMENTE	8	0,025748	37	31,41503	1,79115E-08	
273	APONTADO	8	0,025748	38	31,04958	2,22274E-08	
274	COMEÇAMOS	8	0,025748	38	31,04958	2,22274E-08	
275	DISCUTIDO	8	0,025748	46	28,42329	9,45606E-08	
276	ACERCA	8	0,025748	46	28,42329	9,45606E-08	
277	EXPLICAÇÃO	8	0,025748	49	27,55305	1,49919E-07	
278	EXPRESSA	8	0,025748	52	26,73445	2,30498E-07	
279	OCORRÊNCIA	8	0,025748	61	24,53821	7,25584E-07	
290	SUBJUNTIVO	7	0,02253	7	44,39449	7,12329E-13	
291	ZAPATISTA	7	0,02253	7	44,39449	7,12329E-13	
292	ORAÇÕES	7	0,02253	7	44,39449	7,12329E-13	
295	DEMONSTRATIVOS	7	0,02253	7	44,39449	7,12329E-13	
296	CONCORDAMOS	7	0,02253	8	43,09623	1,06293E-12	
298	PERGUNTAMOS	7	0,02253	9	41,91519	1,61327E-12	
299	DITADO	7	0,02253	11	39,83093	4,03531E-12	
300	AMBIGUIDADE	7	0,02253	11	39,83093	4,03531E-12	
301	TÓPICO	7	0,02253	15	36,45152	5,4298E-11	
302	FLUIDO	7	0,02253	17	35,04118	7,08782E-10	
303	INVERSAO	7	0,02253	22	32,0678	1,19638E-08	
304	FALSO	7	0,02253	25	30,56573	2,93497E-08	
305	DEIXADO	7	0,02253	26	30,10188	3,80688E-08	
306	PROXIMIDADE	7	0,02253	27	29,65434	4,87121E-08	
307	SINGULAR	7	0,02253	30	28,39953	9,57643E-08	
308	FALAVA	7	0,02253	32	27,62754	1,44145E-07	
309	TAMPOUCO	7	0,02253	33	27,25871	1,75047E-07	
310	TENTATIVAS	7	0,02253	33	27,25871	1,75047E-07	
311	FICAVA	7	0,02253	34	26,90049	2,1128E-07	
312	FICARIA	7	0,02253	36	26,21367	3,02727E-07	
313	PASSIVAS	6	0,019311	6	38,05223	1,20228E-11	
315	TOPICALIZAÇÃO	6	0,019311	6	38,05223	1,20228E-11	
324	INFINITIVO	6	0,019311	6	38,05223	1,20228E-11	
326	ADVÉRBO	6	0,019311	6	38,05223	1,20228E-11	
331	SUBSTANTIVO	6	0,019311	8	35,60897	1,92064E-10	
332	REMISSÃO	6	0,019311	9	34,56136	1,20553E-09	
333	DEMONSTRATIVO	6	0,019311	10	33,60301	3,83411E-09	
334	VACAS	6	0,019311	11	32,7199	7,71948E-09	
335	EMPREGAR	6	0,019311	12	31,90115	1,32974E-08	
336	CORRELAÇÃO	6	0,019311	14	30,42373	3,18008E-08	
337	EQUIVOCADA	6	0,019311	16	29,11901	6,5141E-08	
338	ESCLARECIMENTO	6	0,019311	18	27,95148	1,21471E-07	
339	MANTINHA	6	0,019311	20	26,89558	2,11825E-07	
340	ANOS	6	0,019311	3053	0,10531	-32,8756	6,89992E-09
341	POSSESSIVO	5	0,016093	5	31,71004	1,49748E-08	
342	REVISADO	5	0,016093	5	31,71004	1,49748E-08	
344	DESAPARECIDOS	5	0,016093	5	31,71004	1,49748E-08	
348	DESPOJO	5	0,016093	5	31,71004	1,49748E-08	
358	OBSERVÁVAMOS	5	0,016093	5	31,71004	1,49748E-08	
362	ITÁLICO	5	0,016093	6	30,4361	3,15801E-08	
365	IMPESSOALS	5	0,016093	6	30,4361	3,15801E-08	
368	AVENTADAS	5	0,016093	7	29,31498	5,85937E-08	
369	PARÊNTESES	5	0,016093	7	29,31498	5,85937E-08	
370	IMPESSOAL	5	0,016093	7	29,31498	5,85937E-08	

371	FIGURAVA	5	0,016093	7		29,31498	5,85937E-08
373	TERMINAMOS	5	0,016093	8		28,31369	1,00239E-07
374	ENTENDIA	5	0,016093	9		27,40907	1,61733E-07
375	RODAPÉ	5	0,016093	11		25,82612	3,70674E-07
376	RABO	5	0,016093	11		25,82612	3,70674E-07
377	CORRESPONDIA	5	0,016093	11		25,82612	3,70674E-07
378	EXPLICITAR	5	0,016093	12		25,12509	5,34369E-07
379	VERBOS	5	0,016093	12		25,12509	5,34369E-07
380	BRASIL	5	0,016093	2529	0,087235	-27,1294	1,87362E-07
390	PARALELISMO	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
394	DIFICULTAVA	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
396	CONTRASTIVO	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
400	ENTENDÍAMOS	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
401	CORRIGIMOS	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
402	GERÚNDIO	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
403	TRADUTORES	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
407	AVENTOU	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
416	DISSEMOS	4	0,012874	4		25,36791	4,7081E-07
422	DECALQUE	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
423	INCOMPREENSÃO	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
426	DOMESTICAÇÃO	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
427	CHICOTE	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
428	LEVANTAMOS	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
429	CARECIA	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
430	PASSIVIDADE	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
431	CASTELHANO	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07
432	INCLUÍMOS	4	0,012874	5		24,11427	9,04926E-07

Tabela 1: lista de palavras de conteúdo a partir das keywords do diário do projeto tradutório Hugo Blanco (destaques nossos).

Da análise da lista anterior, algumas palavras-chave nos chamaram a atenção, entre as quais estavam “verbo” (48º posição), “pronome” (87º), “sujeito” (102º), “substituição” (105º), “tom” (137º), “natural” (138º), “referência” (164º), “passiva” (184º) / “passivas” (313º) / “passividade” (430º), “complemento” (201º), “impessoalidade” (262º), “demonstrativos” (295º) / “demonstrativo” (333º), “possessivo” (341), não apenas por sua maior frequência, mas, sobretudo, por estarem em consonância com nossas observações dos problemas ocorridos no trabalho dos aprendizes, alguns dos quais tinham sido objeto das oficinas referidas em 2.2.1.

Aqui vale dizer que, em boa parte dos casos, nossos estudantes não se davam conta de que os aspectos contrastivos em questão se configuravam como problemas em suas traduções⁵⁶. Quando havia dificuldades relativas a algum desses aspectos, era comum não empregarem a nomenclatura específica durante suas intervenções (ressaltamos que no grupo havia estudantes de Letras, mas não eram a sua maioria). Havia em geral a indicação de que “algo não funcionava” ou “soava estranho” ou “que tinham encontrado uma dificuldade em...”, ainda que não soubessem dizer exatamente em que sentido ou por quê.

Uma considerável parcela das problemáticas trazidas pelos participantes do Laboratório se derivava da multiplicidade de vozes que compunham a obra a ser traduzida, das dificuldades com a uniformização de escolhas lexicais frequentes ao longo do texto, do desconhecimento de questões históricas, políticas ou geográficas do Peru,

⁵⁶ Parece-nos especialmente relevante em nossa pesquisa a distinção entre “problemas” e “dificuldades”. Por isso, dedicaremos a seção 3.2.2 a tal discussão.

por exemplo. Além disso, muitas vezes em função da proximidade entre o português e o espanhol e/ou, ainda, do contato com a língua adicional e do próprio contexto intercultural e fronteiriço da Unila e de Foz do Iguaçu, parecia ser difícil para nossos estudantes estabelecerem uma clara distinção entre as duas línguas.

Retomando as palavras-chave obtidas, em razão da diversidade de elementos da comparação entre o português e o espanhol para a qual apontavam, parecia-nos ainda necessário um maior refinamento no recorte. Decidimos, então, centrar-nos no que, de nosso ponto de vista, tinha sido não apenas recorrente (vide a posição de “pronome”, “sujeito”, “passiva”, por exemplo, na listagem anterior), mas que parecia de difícil solução, já que notávamos traduções por vezes decalcadas, apesar da maior parte do grupo estar traduzindo para a própria língua materna. Embora corretas de um ponto de vista gramatical, muitas das opções de nossos sujeitos nem sempre refletiam o que era uma das decisões mais relevantes tomadas coletivamente para esse texto, qual seja, a de que nele se empregasse, especialmente nos relatos feitos por Hugo, uma linguagem que estivesse mais alinhada a um tom oral e menos rebuscado em português, refletindo mais propriamente a figura desse autor que é alguém muito sábio e, ao mesmo tempo, muito simples.

Por outro lado, pareceu-nos importante tratar essa mesma questão do funcionamento, que tinha se mostrado bastante significativa, a partir de seus diferentes aspectos. Por isso é que eles se encontram distribuídos, na elaboração de nosso material, ao longo de diferentes unidades, com vistas a que o trabalho fosse não só mais aprofundado em cada caso, mas também mais coeso quanto à temática global. Sendo assim, dados os limites desta pesquisa e a necessidade de um recorte, optamos por tratar em nosso material as questões relativas às **marcas de pessoa**, especificamente no que se relaciona à categoria dos **pronomes**, por acreditar que configuram um tema complexo não apenas para o ensino-aprendizagem de línguas, mas também problemático no caso da tradução, como a experiência nos tinha mostrado.

Chegamos à seleção dos seguintes tópicos, que se vinculam ao uso e distribuição dos pronomes pessoais de sujeito (unidade 2) e complementos verbais (unidade 4), a expressão da posse (unidade 3) e de passivas e impessoais (unidade 5). Como mostra o quadro a seguir, esses aspectos também coincidem em parte com aqueles que tinham sido objeto de algumas de nossas oficinas para os integrantes do projeto Hugo Blanco:

Unidades didáticas de nosso material	Oficinas do projeto Hugo Blanco
2 - Expressão do sujeito	Tema 2 – Expressão do sujeito e da posse
3 – Expressão da posse	
4 – Expressão de complementos verbais	Tema 3 – Expressão de complementos verbais
5 – Expressão das passivas e da impessoalidade	Tema 5 – Expressão das passivas e da impessoalidade

Quadro 1: cotejo entre os temas do material didático desta tese e das oficinas do Laboratório.

Cada um desses importantes aspectos do funcionamento do português e do espanhol será mais bem detalhado no capítulo 3 a seguir e também no capítulo 5, ao esmiuçarmos como se deu a elaboração e a aplicação das unidades didáticas.

Por ora, para encerrarmos o presente capítulo, mencionamos que o trabalho nas oficinas do Laboratório, ainda que levado a cabo de maneira menos guiada, parece ter representado alguma mudança em nossos estudantes que, a partir daquele momento, passaram a estar mais atentos para tais problemáticas. Isso se vislumbrava, por exemplo, em comentários que faziam menção a algum aspecto que tinha sido trabalhado nas oficinas, quando da revisão própria ou do texto do colega.

Por acreditarmos que se trata de um movimento importante na formação dos futuros profissionais da área, entendemos que o principal objetivo de nosso material didático deva ser justamente esse: chamar a atenção para tais funcionamentos, que permeiam nossa prática e estão atravessados por uma série de outros fatores, como os gêneros, a naturalidade e a finalidade, por exemplo, e precisam ser especialmente considerados no ensino da tradução.

CAPÍTULO 3

Das concepções teóricas e estudos importantes para nossa proposta

Para entender o alcance de nossa proposta, é preciso falar não apenas dos aspectos contrastivos que decidimos abordar em nosso material, mas, em especial, discutir por que defendemos que sua abordagem é fundamental para quem trabalha com o ensino da tradução no par português-espanhol e, em última instância, para os próprios aprendizes e futuros tradutores. Além disso, convém trazer à baila outros estudos que, de nosso ponto de vista, foram fundamentais para conformar o material que entregamos e aplicamos nesta pesquisa. É o que veremos na sequência.

3.1 A comparação português-espanhol e sua relação com as noções de problema e dificuldade em tradução

Como havíamos discutido em seções anteriores (ver, em especial, 1.1.1), a semelhança/proximidade na combinação linguística que nos ocupa surte efeitos, às vezes positivos, às vezes negativos, tanto na aquisição de cada uma delas como segunda língua, como na tradução.

No que diz respeito ao processo de aquisição, há vários pesquisadores que se dedicaram à comparação entre o português e o espanhol. Tais estudos constituem uma importante fonte para este trabalho, não apenas porque as pesquisas no âmbito do ensino de tradução de nosso par de línguas são mais escassas, mas porque muitas das discussões neles realizadas, como compreendemos, são igualmente valiosas para a formação de seus tradutores.

Os estudos comparados entre as línguas portuguesa e espanhola não são, de maneira geral, uma novidade, embora a sua abordagem em termos de funcionamento seja um fenômeno mais recente. Como dizíamos na Introdução desta pesquisa, tiveram destaque nesse sentido especialmente os trabalhos de Neide Maia González (1994), que tratou em profundidade a questão dos pronomes na aquisição do espanhol por brasileiros; e de Silvana Serrani (1994), quem analisou, em microcenas produzidas por brasileiros e argentinos, como determinadas regularidades discursivas respondem à chamada “identidade cultural” desses povos e estão marcadas na forma como são construídos os seus enunciados. A partir desse momento, passava-se a considerar de maneira mais ampla a heterogeneidade linguística, bem como os aspectos históricos e ideológicos presentes

nas duas línguas, não só nas pesquisas, mas também nos materiais didáticos produzidos para o seu ensino.

Na direção oposta, da aquisição do português por hispano-falantes, podemos citar trabalhos como os de Grannier e Carvalho (2001) e de Carvalho (2002). No primeiro caso, com vistas a pensar uma metodologia específica de ensino de português, as autoras buscavam discutir os chamados “pontos críticos”, isto é, aqueles erros de tipo lexical, morfossintático, semântico, entre outras inadequações, que persistem mesmo em aprendizes avançados. No segundo caso, a partir do mapeamento de estudos que debatem o ensino de português a hispano-falantes, Carvalho (2002) observava terem destaque temas como a interferência e os tipos de transferência, bem como os estudos comparativos do léxico e do sistema fonológico das duas línguas. Na mesma esteira do trabalho anterior de 2001, a autora apontava que a detecção de pontos críticos na produção de aprendizes poderia ser útil na elaboração de currículos voltados especificamente para a combinação português-espanhol.

É fato que a análise dos erros ressaltada por Grannier e Carvalho (2001) – ou pontos críticos, como preferem denominar – pode ser interessante para pensar os aspectos contrastivos de interesse na formação de aprendizes de nossos pares de línguas, mas a tentativa de classificação que propõem resulta um tanto difusa, posto que alguns exemplos que abordam poderiam enquadrar-se, ao mesmo tempo, em diferentes categorias. Por outro lado, em determinados casos, há usos identificados como errôneos que, na verdade, seriam mais bem descritos como pouco comuns, justamente por não serem agramaticais em português.

Trabalhos mais recentes no campo do ensino de português a falantes de espanhol, como o apresentado por Bizon e Diniz (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020), felizmente apontam para outro tipo de abordagem que visibiliza a alteridade e a interculturalidade, reconhecendo que:

Em primeiro lugar, um trabalho dessa natureza implica afastar-se de uma visão de língua como mero sistema de estruturas gramaticais e itens lexicais – visão que, embora muito criticada contemporaneamente, não cessa de produzir seus efeitos no ensino de línguas. Embora seja condição *sine qua non* para a aprendizagem de qualquer idioma, o conhecimento lexicogramatical, em si só, é insuficiente para a interação adequada em uma diversidade de contextos. É preciso que, além de construir um conhecimento de ordem sistêmica (fonético-fonológico e lexicogramatical), o aluno desenvolva capacidades estratégicas, textuais, socioculturais e discursivas, por meio das quais poderá produzir e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, que não

podem ser pensados senão em função das práticas sociais em que se inscrevem. Em segundo lugar, uma proposta reflexiva e intercultural para o ensino de português deve afastar-se de uma visão que o conceba apenas como um “instrumento de comunicação”, sob pena de limitar as experiências de descentralização cultural e deslocamento subjetivo. É preciso que, em todos os cursos, o trabalho pedagógico esteja voltado para a sensibilização dos alunos em relação ao funcionamento sócio-histórico, político e cultural do português. Daí a necessidade de criação de oportunidades para interação com outras experiências de mundo, outras formas de atribuir valores, outros pontos de vista, ou, para resumir, com outras culturas em que essa língua é utilizada. (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 21-22)

Conforme Celada (2008a, p. 1-2), os estudos que se preocupam em trabalhar a comparação entre o português e o espanhol deveriam buscar observar:

séries e recortes linguístico-discursivos nos quais seja possível detectar limiares de sistemáticas diferenciadas e delimitar tendências que apontem deslocamentos, transformações e direções no plano de uma relação de descontinuidade, cujos efeitos configuram limite(s) e traçam fronteira(s) (FOUCAULT, 1985)⁵⁷.

Para essa pesquisadora, é importante vincular o conceito de descontinuidade – que, no sentido foucaultiano, estaria designando um lugar operador da diferença – ao de memória, como “reguladora do funcionamento estrutural da língua” (CELADA, 2008a, p. 2). Ela sustenta igualmente que “o processo de separação entre o espanhol e o português (...) tem justamente que ver com a repetição: com uma memória comum que se mantém na relação entre ambas” (ibidem)⁵⁸. Tais considerações reforçam a necessidade de se ter um olhar mais aguçado sobre as línguas objeto de nosso trabalho, que não se limite a listas de palavras ou de erros, mas que extrapole tal âmbito.

Nesse sentido, concordamos com Celada (2008b, p. 148) quando afirma, a respeito do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que “deve ser entendido como de assujeitamento, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz”. Tal afirmação, de nosso ponto de vista, é válida igualmente para o ensino-aprendizagem da tradução, uma vez que se encontra marcado

⁵⁷ No original: “series y recortes lingüístico-discursivos en los que sea posible detectar umbrales de sistemáticas diferenciadas y delimitar tendencias que señalen desplazamientos, transformaciones y direcciones en el plano de una relación de discontinuidad, cuyos efectos configuran límite(s) y trazan frontera(s)”. (CELADA, 2008a, p. 1)

⁵⁸ No original: “reguladora del funcionamiento estructural de la lengua (...) el proceso de separación entre el español y el portugués (...) tiene justamente que ver con la repetición: con una memoria común que se mantiene en la relación entre ambas. (CELADA, 2008a, p. 2)

por uma série de tensões, que decorrem de valores e processos históricos, políticos, sociais e culturais, expressos por e na própria língua, e que atravessam territórios e seus falantes.

Assim, um trabalho comparativo que parta de uma mera descrição superficial – convém lembrar ainda que a gramática muitas vezes mais prescreve do que descreve – não dará conta de atender e entender as necessidades dos aprendizes, incluídos os de tradução, que perseguem sua inscrição em uma língua que lhe é outra. É o que concluem González e Kulikowski (1999) acerca da aprendizagem do espanhol por brasileiros:

Estudar outra língua é entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades, com um “já dito”, um interdiscurso que não é nosso e que possibilita a construção de sentidos que são próprios dela. E, embora a aquisição dessa ordem de regularidades no caso do espanhol seja possível pelo estudo sistemático, este não é suficiente, pois sempre existe um espaço para a criação – substituição, paráfrase, metonímia, metáfora, ou simplesmente silêncio – que nos surpreende com uma multiplicidade de formas e sentidos, razão pela qual esse aprender a língua do outro é sempre um processo inacabado, não começa nem termina em um dicionário ou em uma fórmula de saudação. (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 15)⁵⁹

Este “assujeitamento”, nas palavras de Celada, ou esta afiliação à uma “nova ordem de regularidades”, como apontam González e Kulikowski, não é tarefa das mais simples, já que contempla toda uma gama de questões e níveis de sentido concernentes ao funcionamento de cada uma das línguas que precisa ser tratada, seja na formação em segunda língua, seja na tradução. É por esse motivo que os aspectos relacionados a essas formas próprias de dizer que se derivam do modo como os falantes veem e experienciam o mundo, ao confrontarem nossas línguas de uma maneira tão específica, são por nós compreendidos como um tipo de “problema de tradução”. Sobre tal noção falaremos mais adiante, em 3.1.2. A partir de agora, vamos nos dedicar aos temas de funcionamento que fazem parte de nosso material.

3.1.1 Aspectos contrastivos de nosso material

⁵⁹ No original: “Estudiar otra lengua es entrar en contacto con una nueva sistematicidad, con un nuevo orden de regularidades, con un «ya dicho», un interdiscurso que no es nuestro y que posibilita la construcción de sentidos que le son propios. Y si bien la adquisición de ese orden de regularidades en el caso del español es posible por el estudio sistemático, éste no es suficiente, pues siempre existe un espacio para la creación —sustitución, paráfrasis, metonimia, metáfora, o simplemente silencio— que nos sorprende con una multiplicidad de formas y sentidos, por lo cual este aprender la lengua del otro es siempre un proceso inacabado, no empieza ni termina en un diccionario o en una fórmula de saludo.” (GONZÁLEZ, KULIKOWSKI, 1999, p. 15)

Como havíamos adiantado (ver 2.2.2), ao elaborar nossas unidades didáticas, optamos por tratar o tema-macro dos pronomes. Contudo, antes de adentrar propriamente cada um dos aspectos que buscamos discutir, vale a pena refletirmos sobre a seguinte indagação: por que a questão dos pronomes, na comparação entre o português e o espanhol, é tão relevante para os futuros tradutores?

Podemos iniciar este debate referindo-nos novamente ao trabalho de González e Kulikowski (1999), para pensar a forma como essa “*justa medida de una cercanía*” ou, ainda, como aludia Cintrão (2006a, p. 102), a complexa configuração “medianamente próxima” entre nosso par linguístico, pode impactar a relação entre essas duas línguas em distintos âmbitos.

González (2008), retomando trabalhos seus ulteriores, reafirmava a tese de que entre nossas duas línguas, em razão do processo de mudança pelo qual vinham passando, havia uma “inversa assimetria” relativa à categoria de pronomes, e concernente à “expressão desses argumentos do verbo com formas pronominais ou com categorias vazias, com consequências importantes para outros níveis de análise”⁶⁰. A constatação da autora nos leva a refletir sobre a necessidade de abordar tais questões para atender à forma como elas se manifestam na materialidade linguística, com todos os efeitos pragmáticos e discursivos que podem ter, nos diversos usos e gêneros, e que são especialmente relevantes também para o caso da tradução.

Dado o amplo leque de temas que envolvem os pronomes e a sua comparação em nossas línguas, por razões didáticas, promovemos em nosso material uma separação que contempla os seguintes aspectos por unidade:

- Unidade 2: a presença/ausência de pronomes pessoais de sujeito
- Unidade 3: a expressão da posse (uso de pronomes possessivos e dativos)
- Unidade 4: o uso/distribuição de pronomes de complemento direto e indireto; a expressão da involuntariedade
- Unidade 5: a expressão da impessoalidade e da voz passiva

Entretanto, como demonstraremos a partir de então, é comum que tais aspectos quando não aparecem intimamente imbricados, constituam desdobramentos de um mesmo tópico (como é o caso da categoria de “dativo”, por exemplo, que aparece como parte da expressão da posse e também como parte das questões relativas aos complementos indiretos). Isso supôs que o trabalho ao longo das unidades também tivesse

⁶⁰ No original: “expresión de esos argumentos del verbo con formas pronominales o con categorías vacías, con consecuencias importantes para otros niveles de análisis” (GONZÁLEZ, 2008, s/p.)

que responder a esse movimento pendular, que retoma e avança na discussão dos conteúdos abordados. Longe de pretender ser exaustivas em nossa descrição de nossos temas, propomos nas páginas que seguem um tratamento mais direcionado aos aspectos da comparação que foram explorados no material construído.

A) Pronome sujeito

Apesar de costumar ser definido como o elemento oracional que exerce ou que sofre uma ação ou manifesta um estado, ou, ainda, como aquele sobre quem se faz alguma declaração, a categoria de “sujeito”, por si só, de acordo com Perini (2005), constituiria mais uma definição formal, posto que não há, em seu bojo, nada a respeito do papel semântico ou discursivo que desempenha. Concretamente, pode-se dizer que se trata de um dos termos essenciais da oração, ocupando a posição de argumento externo ao verbo, estabelecendo com ele concordância.

Tanto em português como em espanhol a posição de sujeito pode ser preenchida, *grosso modo*, por um nome ou por um pronome. Neste último caso, que é o que para os efeitos desta pesquisa nos interessa, a função de sujeito pode ser ocupada por pronomes pessoais retos (1), por pronomes demonstrativos (2), por pronomes relativos (3) e por pronomes indefinidos (4), como sublinhado nos exemplos abaixo.

- 1) Eles fizeram conforme solicitado.
- 2) Isso não é justo!
- 3) Pensava nos livros, que a entendiam melhor do que qualquer um.
- 4) Tudo voltava à normalidade.

Refinando um pouco mais nosso escopo, que é a comparação entre os pronomes pessoais retos na posição de sujeito, observamos que em razão da flexão verbal “existem línguas que permitem a omissão do sujeito gramatical (espanhol, italiano, português europeu e, em parte, o português brasileiro)”⁶¹ enquanto outras, como o inglês e o francês, não apresentam tal possibilidade (BOTTARO, 2019, p. 33). Dentro do primeiro grupo, de línguas que possibilitam elidir o sujeito, haverá casos em que a desinência não será suficiente para promover a sua identificação, já que pode haver, no interior do discurso, mais de um indivíduo/elemento a quem a flexão pode se conectar, como vemos em 5:

⁶¹ No original: “existen lenguas que permiten la omisión del sujeto gramatical (español, italiano, portugués europeo y, en parte, el portugués brasileño), diferentes lenguas que no permiten esta opción (inglés/francés)” (BOTTARO, 2019, p. 33).

- 5) Camila e Paulo têm a mesma idade, mas ela é mais inteligente. / *Camila y Paulo tienen la misma edad, pero ella es más inteligente.*

Vale observar que, mesmo quando presentes, os pronomes pessoais não têm a mesma distribuição e frequência nas duas línguas. Conforme indicam Brito et al (2010, p. 115) a respeito da comparação dessa categoria para o português europeu, o espanhol e o italiano, “a presença do sujeito de 1ª e 2ª pessoas em frases simples nestas três línguas exprime reforço, insistência”. Porém, no caso da variante brasileira do português tal regra não teria a mesma aplicabilidade, já que “**é comum o uso do pronome sujeito eu**” (destaques nossos) mesmo nos casos em que o sujeito pode ser recuperado pela flexão da pessoa verbal (BRITO ET AL, 2010, p. 116).

González (2008, p. 3), refletindo sobre as assimetrias entre o português brasileiro e o espanhol, apontava a existência de importantes distinções acerca dessa questão, as quais reproduzimos no quadro abaixo:

Português	Espanhol
6a) Em parte pela debilitação da concordância, em parte por uma organização discursiva distinta, são predominantemente presentes: <u>A Maria</u> disse que <u>ela</u> vai fazer o trabalho quando <u>ela</u> puder.	6c) Graças à força da desinência verbal, que age como um verdadeiro pronome, os pronomes pessoais de sujeito são predominantemente nulos: <u>María</u> dijo que va a hacer el trabajo cuando pueda.
6b) Algumas vezes aparecem duplicando um tópico, com perda de valores contrastivos e uma consequente debilitação da ordem Verbo-Sujeito: <u>O mercado</u> (,) <u>ele</u> está bem aquecido.	6d) Responde a necessidades discursivas e produz efeitos, sobretudo contrastivos: <i>Estos muchachos son hermanos: <u>él</u> tiene veinte años y <u>ella</u> dieciocho.</i>
	6e) Também servem para evitar ambiguidades, quando não é possível recuperar o sujeito no contexto: <i>No sé decirte por qué, pero todas las tardes <u>ella/él/yo</u> pasaba horas sin poder hacer nada.</i>

Quadro 2: comparação do funcionamento dos pronomes pessoais de sujeito entre o português e o espanhol, extraído de González (2008, p. 3).

Com base nos dados de González e em pesquisas como as de Duarte (1993, 1995), Bottaro (2019) cotejou os usos dos pronomes pessoais em cada uma das línguas. Em seu estudo, afirma existir um processo de mudança no português brasileiro, especialmente na oralidade, evidenciado no **aumento expressivo da presença de pronomes plenos** que, conforme expõe (BOTTARO, 2019, p. 33), passa de 20% no século XIX a 74% no século XX. Segundo a mesma autora (BOTTARO, 2019, p. 34), outra característica distintiva com

relação ao espanhol (ES) seria que o português brasileiro (PT-BR) pode lançar mão de sujeitos plenos para se referir a sujeitos que não detêm características humanas (7), o que em espanhol não se verifica (7’):

7) Vi o carro do João. Ele tem uma cor bonita (verbo “ter” aparece com sujeito explícito “ele” que recupera o sujeito “o carro” da primeira oração).

7’) *He visto el coche de Juan. Ø Tiene un color bonito* (verbo “tener” tem como sujeito implícito, “*el coche*”).

Além do emprego de formas pronominais em contextos correferenciais, isto é, quando há manutenção do mesmo enunciador (como no exemplo 6a no quadro acima) e de construções em que há duplicação de sujeitos próximos e recuperáveis (como no exemplo 6b), Bottaro observa no português brasileiro a perda do princípio de se “evitar o pronome” que regularia a alternância do uso do pronome nulo e lexical, assim como a perda do sujeito nulo referencial, de 1ª e 2ª pessoas (exemplo 8).

8) Eu estou esperando há duas horas.

Essas ocorrências estão presentes nos contextos mais variados do pt-BR. Fanjul (2014) destaca que sua presença independe de características como o nível de formação ou o registro empregado pelo falante. Trata-se, pelo contrário, de um uso frequente mesmo na produção de falantes cultos e, embora predomine na modalidade oral de nossa língua, também se observa o fenômeno na escrita, segundo o autor.

A língua espanhola, por sua vez, apontaria para outra direção, isto é, para um uso pouco frequente das formas pronominais de sujeito, e não apenas em função de seu rico sistema flexional. Bottaro (2019, p. 35) explica, com base em Fernández Soriano (1999), que os casos em que o sujeito pronominal é necessário em língua espanhola corresponderiam a (i) **contraste**, quando o sujeito é o foco oracional, como em 9; ou a (ii) **presença de complementos positivos, adjetivais ou oracionais**, como vemos em 10, a partir dos exemplos da autora:

9) *¿Quién ha sido? He sido yo.*

10) *Tú solo lo hiciste, Él mismo lo ha resuelto, Tú, que tienes dinero, podrás venir, Tus observaciones son todas ellas falsas* (BOTTARO, 2019, p. 35).

Contudo, como reitera, embora para a maioria dos gramáticos a presença do pronome em espanhol se relacione com a redundância, com a ênfase ou com a ambiguidade, sua

ocorrência pode ser de **natureza discursiva**, indicando contraste ou individualização (11):

11) *Tú lo sabías; Yo ya lo he terminado.* (BOTTARO, 2019, p. 36).

Coincidindo com Bottaro, Fanjul (2014) reitera que em contextos em que a ambiguidade é impossível e/ou se quer marcar a correferencialidade, não haverá a explicitação do sujeito por meio de pronomes pessoais em espanhol. Trata-se de uma diferença fundamental no que concerne às tendências em cada uma de nossas duas línguas, já que os pronomes pessoais em ES são capazes de “**mudar o centro de interesse** em direção a outro referente que já tenha sido dado e esteja acessível no contexto cognitivo dos interlocutores” (FANJUL, 2014, p. 38) e podem ser utilizados para “**estabelecer marcas de contrastes e enfatizar posicionamentos**” (destaques do original). Em outras palavras, é a categoria vazia, no caso do pronome sujeito em ES, que marcará a correferência; enquanto o uso do pronome chamará a atenção para uma determinada mudança e poderia, em alguns casos, produzir incompreensões ou mal-entendidos, se não houvesse efetivamente outro/um novo foco. Isso não ocorre em PT-BR, língua em que o uso ou não do pronome pessoal na posição de sujeito pode resultar da mera opcionalidade.

No caso da tradução, como advogamos, tal aspecto não é menos importante. A inobservância dessas tendências com respeito à presença ou à ausência dos pronomes pessoais de sujeito em cada uma das línguas terá diferentes e talvez inadequados resultados, já que recuperação de referentes e argumentos verbais depende de distintos mecanismos na construção de sentidos em cada uma das línguas.

Finalmente, para fechar este tópico, convém esclarecer que, como toda tendência, há casos que se desviam da predição de ocorrências antes abordadas. Alguns estudos na língua espanhola, segundo Sánchez Arroba (2010) e Valdez (2021), assinalam uma maior presença de sujeitos pronominais em determinadas variedades dessa língua, em especial faladas no Caribe. Sánchez Arroba (2010) identifica que a frequência de pronomes de 1ª e de 2ª pessoas como superior em San Juan (54%), especialmente em comparação com outras regiões hispano-falantes (28% em Madri e 30% em Buenos Aires), em que há, em geral, a omissão do sujeito. Entretanto, mesmo nesses casos em que a presença dos pronomes é maior, a sua ocorrência também parece responder a fatores pragmáticos, especialmente vinculados à mudança de referência, à ênfase ou à marcação do contraste, sobretudo quando

relacionados à primeira pessoa do singular, o que, finalmente, termina coincidindo, ainda que em parte, com as tendências apontadas até o momento para o espanhol em geral.

B) Complemento direto

Os complementos verbais, como o próprio nome indica, completam o sentido de um verbo, expressando sobre quem/o que recai uma ação ou quem se vê favorecido por ela. Por serem selecionados pelo próprio predicado, constituem os argumentos internos do verbo.

Assim como no caso da categoria de sujeito, os complementos também podem ser formas tônicas, expressas por nomes/sintagmas nominais (12); ou formas átonas, também chamadas clíticos, que aparecem quando os complementos foram previamente expressos ou quando esta informação é compartilhada entre os falantes, como vemos em 12', em que “o homem/*el hombre*” já fora enunciado ou estivesse sendo retomado.

12) A sociedade corrompe o homem. / *La sociedad corrompe al hombre*.

12') A sociedade o corrompe. / *La sociedad lo corrompe*.

Os pronomes átonos, portanto, configuram-se, no interior do discurso, como uma das peças-chave na construção da referência e, conseqüentemente, da coesão em qualquer texto.

No que diz respeito à sua forma, falando especificamente dos clíticos que são os que aqui nos interessam propriamente, tanto em espanhol como em português, diferenciam-se apenas nas terceiras pessoas, em que “o(s) / a(s)” (e seus alomorfes “la/s, lo/s; na/s, no/s”) em PT-BR e “*lo(s) / la(s)*” em ES são empregados para substituir **complementos diretos (CD)**; e “lhe(s)” em PT-BR e “*le(s)*” (e seu alomorfe “*se*”) em ES para substituir **complementos indiretos (CI)**, como sintetizado no quadro a seguir:

	PORTUGUÊS		ESPAÑHOL	
	CD	CI	CD	CI
1 ^a ps	me		me	
2 ^a ps	te		te	
3 ^a ps	a/o	lhe	la/lo	le
1 ^a pp	nos		nos	
2 ^a pp	vos		os	
3 ^a pp	as/os*	lhes	las/los	les

Quadro 3: clíticos de complemento direto e indireto em português e espanhol.

O paradigma de formas anterior, em que pese a pequena diferença na grafia, poderia indicar que entre os pronomes que ocupam a posição de complemento haveria grande coincidência nas duas línguas. Porém, essa semelhança formal não se evidencia exatamente no plano do uso.

Na função de **complemento** ou **objeto direto**, isto é, aquela em que, de acordo com Di Tulio (1997, p. 66) se cumpre e termina a ação verbal, e que, em geral (mas não apenas) se vislumbra o papel temático de paciente, há diferenças importantes a serem consideradas em ambas as línguas. Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 68) explicam a esse respeito, no caso do português brasileiro, que:

O PB passou por profundas mudanças nos dois últimos séculos que afetaram substancialmente o quadro dos complementos pronominais. Tais mudanças resultaram, entre outras coisas, no desaparecimento de alguns pronomes clíticos, como o pronome *o* em “Eu não acredito que o Pedro está doente, mas sua irmã \emptyset afirmou com todas as letras”, que só ocorre em textos altamente formais, no surgimento de pronomes plenos (não-átonos) na posição de objeto, como ilustrado em “Acho que a essa criança deve ir o mais cedo possível a escola (né)?... e... uma coisa que eu não me arrependi foi ter botado **ela** com um ano e quatro meses...” (...).

González (2008), na mesma direção e pensando a comparação entre o PT-BR e o ES no âmbito do ensino desta última a falantes da primeira, nos chamava já a atenção para a distinta distribuição de tais formas átonas entre as duas línguas. De acordo com a autora, uma questão fundamental, especialmente no plano informativo, é a elipse, ou categoria vazia, e como esta é identificável ou não, intra ou extratextualmente, pelos receptores da mensagem (GONZÁLEZ, 2008, p. 2).

Tal como víamos em Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) acima, os objetos diretos em PT-BR são **frequentemente nulos ou representados por formas tônicas** (em geral, pronomes pessoais retos); em ES, pelo contrário, como indicam González (1998, 2008) e Fanjul (2014), há um **uso abundante de clíticos**, com o seu preenchimento tanto para referentes animados (13) como inanimados (14), salvo no caso de que o complemento seja genérico (15).

13) *Hablamos con Ana el lunes pasado, cuando la encontramos en la biblioteca.*

14) *¿Y el vino que compré ayer? ¿Ya lo tomaron?*

15) *Me encanta el vino, pero no \emptyset tomo porque me hace mal. (exemplos 14 e 15 tomados de FANJUL, 2014, p. 41)*

Para o espanhol, Fanjul (2014, p. 40) ainda nota que os pronomes átonos na posição de objeto direto “ocorrem em qualquer registro de língua, **desde os mais formais**

até os mais informais ou ainda vulgares, e na fala de todos os setores sociais, **qualquer que seja seu grau de escolaridade [...]**” (grifos de Fanjul). Tais usos não se verificam em igual medida no português brasileiro. De acordo com Bechara (2009), quando a situação linguística possibilita a sua recuperação, o complemento pode ser silenciado. Fanjul (2014) acrescenta, com relação ao português, que mesmo sendo possíveis, os pronomes costumam ocorrer na sua forma átona:

apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidade, predominantemente escritos, e o “acerto” no seu uso parece requerer, mesmo para brasileiros escolarizados, um tipo de especulação reflexiva mais própria do emprego de estruturas de uma língua estrangeira. (FANJUL, 2014, p. 41)

No campo da aprendizagem, vale a pena mencionar também a pesquisa realizada por Yokota (2019, p. 79), que aludia a um interessante fenômeno na produção de estudantes brasileiros de espanhol: o uso de formas tônicas pronominais (16) em lugar de formas átonas (16’):

16) *Recibir a nosotros*.

16’) *Recibirnos*. (exemplos de YOKOTA, 2019, p. 79)

Os dados da autora indicavam um afastamento daquilo que seria, de acordo com as tendências antes observadas, mais esperado em nossa variedade da língua portuguesa, isto é, a categoria vazia para os pronomes de objeto direto, e que poderia ser, caso ocorresse, resultado da interlíngua ou interferência malsucedida da língua materna, o PT-BR, na produção em língua estrangeira, o ES. Tampouco respondiam à forma como normalmente se realizam tais construções na língua espanhola, que prefere, como verificávamos, os clíticos. Nessa mesma pesquisa, Yokota apresenta resultados que apontam que um trabalho sobre as inversas assimetrias entre as duas línguas parecia ter tido uma repercussão interessante sobre seus sujeitos, já que os aprendizes que tiveram em seu processo formativo tal discussão passaram a empregar as formas tônicas em ES cada vez mais raramente e, mesmo quando o faziam, seu uso se identificava mais a uma tentativa de buscar esclarecer a referência (YOKOTA, 2019, p. 88).

Um último ponto que merece ser mencionado nesta aproximação inicial aos complementos diretos é o uso do objeto direto preposicionado, dado que em língua

espanhola há a necessidade de que, quando referido a pessoas ou quando há personificação, em posição tônica, este seja precedido pela preposição “a”, como vemos em 17:

17) *Vi a María ayer. / Vi a la gatita de Antonio ayer → La vi ayer.*

Apesar de em língua portuguesa tal possibilidade também estar prevista, como nos dizem Cunha e Cintra (2013) e Bechara (2009), em nossa variedade do português tais usos não são comuns:

17') (Eu) Vi a Maria ontem. / (Eu) Vi a gatinha de(do) Antonio ontem. → (Eu) Vi Ø ontem;
(Eu) Vi ela ontem; Eu a vi ontem.

O que nos mostram os últimos exemplos, a partir das distintas reformulações de 17', além da ausência da preposição em PT-BR, é que essa língua parece apresentar um leque maior de possibilidades para ocupar a posição de complemento direto, que pode ou não ser preenchida, e ainda, em determinados casos, corresponder a formas pronominais tônicas em lugar das átonas, o que não seria possível em ES. Não só para os aprendizes de língua, como sustentavam González e Yokota, mas também no caso da tradução, parece ser extremamente relevante conhecer tais assimetrias, pois entender a pluralidade de usos em cada uma das línguas redundará em efeitos de sentido importantes, e nem sempre convergentes, sobretudo no que tange ao registro e à naturalidade ou não dos enunciados nelas formulados. Trabalhos como os acima referidos evidenciam a necessidade de um tratamento mais sistemático de tais discussões, em especial, no campo do ensino.

C) A noção de dativo: o complemento indireto, a involuntariedade e o dativo ético

Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1860) explica que as gramáticas latinas realizam uma dupla caracterização do dativo latino: por um lado, funcional (como complemento ou objeto indireto, complemento de adjetivos e como complementos de nomes deverbais); e, por outro, semântico (relativo às noções de “interesse” ou “atribuição”, dativo de dano ou proveito, de relação, de separação, de ponto de vista etc.).

De acordo com a mesma autora, há divergências entre os estudiosos acerca de tal classificação, segundo a qual se abarcaria dentro de um mesmo grupo, sob a denominação de “dativo”, tanto complementos indiretos como outras formas (chamadas por Bello, por exemplo, de “supérfluas”), opcionais do ponto de vista dos argumentos verbais.

Entretanto, o fato é que as gramáticas, sobretudo as mais tradicionais, continuam adotando tal caracterização, de modo que a denominação de “complemento indireto” coexiste com a de “dativo”, havendo valores e usos encontrados para os dativos que são atribuídos também aos complementos indiretos (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1861).

Conforme Di Tulio (1997), e reforçando o anterior, os dativos cumprem diferentes funções, entre as quais estariam: i) objeto ou complemento indireto, quando precedidos de preposição e em predicados que requerem três argumentos (18); ii) dativo de interesse, com predicados inacusativos (19); iii) dativo “benefactivo” (de benefício/proveito), que costuma ser confundido com o OI (20); iv) dativo possessivo, em que se denota posse com, por exemplo, partes do corpo (21); v) dativo ético, quando há uma pessoa que participa emocionalmente de um evento (22):

18) Juan vendió el libro a María.

19) A María le faltan dos materias para recibirse.

20) María le tejió un chaleco a su nieto.

21) El dentista me extirpó la muela del juicio.

22) Este chico no me come. (exemplos de Di Tulio, 1997, p. 72-74)

Corroborando o anterior, Groppi (2013) observa que o dativo apresenta o papel semântico de “meta”, de destinatário de uma ação; mas pode cumprir, como víamos, outros usos. Em razão de seu papel nuclear, são os verbos os responsáveis pela seleção de seus argumentos e funções. Segundo nos ensina a autora, em certos casos, apesar de o dativo não prever esse papel semântico de “meta”, ou seja, de não ter essa função, ele não deixa de ser um argumento, estando “suposto pelo significado do verbo, o uso desse [dado] verbo implica a existência desse argumento”⁶² (GROPPI, 2013, p. 92); é o caso, em espanhol, de verbos como “*sobrar, pertenecer, atañer*” etc. Há também, na visão de Groppi (2013), dativos que não representam argumentos, isto é, casos em que não há exigência por parte do verbo para a sua ocorrência. Para o português, Cunha e Cintra (2013) afirmam que quando não ocupam uma função sintática, os dativos indicam ênfase ou interesse em um evento.

Focalizando os aspectos que aqui nos interessam, voltamo-nos inicialmente para os **complementos** ou **objetos indiretos** que respondem aos casos em que o verbo requer mais de um complemento para completar seu sentido. É o que acontece com verbos que denotam

⁶² No original: “supuesto por el significado del verbo, el uso de ese verbo implica la existencia de ese argumento” (GROPPI, 2013, p. 92).

comunicação, como “dizer/*decir*”; atos de fala, como “indicar”; transferência, como “dar”, “comprar”, “oferecer/*oferecer*” e que, diferentemente dos complementos/objetos diretos, são antecidos sempre por preposição (“a” em espanhol e “a” ou “para” em português) quando representados por sintagmas nominais ou na sua forma tônica.

Assim, se os complementos diretos expressavam o objeto ou pessoa sobre quem recaía uma ação, os indiretos costumam designar o seu receptor. Quando substituídos por clíticos, os complementos indiretos, como víamos no quadro 3 acima, se diferenciam dos diretos nas terceiras pessoas: “*lhe/s*” em PT-BR e “*le/s*” em ES. Além das formas átonas, encontramos também formas tônicas pronominais de objeto indireto para ambas as línguas, como se apresenta a seguir.

	PT-BR		ES	
	Tônicos (OI)	Átonos (OI)	Tônicos (OI)	Átonos (OI)
1 ^a ps	a/para mim	me	a mí	me
2 ^a ps	a/para ti/você	te / <i>lhe</i>	a ti / a vos	te
3 ^a ps	a/para ela/ele	<i>lhe</i>	a él/ella/usted	<i>le (se)</i>
1 ^a pp	a/para nós	nos	a nosotrxs	nos
2 ^a pp	a/para vos/vocês	vos / <i>lhes</i>	a vosotrxs	os
3 ^a pp	a/para elas/eles	<i>lhes</i>	a ellxs/ustedes	<i>les (se)</i>

Quadro 4: formas pronominais tônicas e átonas de complemento indireto em PT-BR e ES.

Fanjul (2014, p. 43) destaca em seu trabalho a forma como os complementos indiretos ocorrem em cada uma das línguas, como sintetizamos no seguinte quadro:

	PT-BR	ES
Sintagma nominal preposicionado	23) Perguntei para/prá/a um pedestre onde ficava a Prefeitura	23') Le pregunté a un peatón dónde quedaba la Municipalidad.
Pronome tônico com preposição	24) Eu descartei esse voo porque esse horário não funcionava pra/para ela .	24') Descarté ese vuelo porque a ella no le convenía el horario.
Pronomes átonos	25) Eles me deram essa responsabilidade	25') Me dieron esa responsabilidad [a mí (y no a otros)].

Quadro 5: exemplos do complemento indireto em PT-BR e ES.

Apesar das semelhanças, há, como salienta o mencionado autor, diferenças importantes em apresentação dos CIs em cada uma das línguas. Constatamos que em ES os pronomes átonos de complemento indireto (“*le*” em 23’ e 24’ e “*me*” em 25’) são

utilizados mesmo quando da expressão da forma tônica (“*a un peatón*”, em 23’, e “*a ella*” em 24’), sendo, portanto, correferenciais e ligados a um mesmo verbo (“*preguntar*”, em 23’; “*convenir*” em 24’ e “*dar*” em 25’). De acordo com Fanjul, os pronomes átonos em espanhol constituem a expressão própria desse complemento verbal, enquanto as formas que seguem às preposições (as tônicas) não são obrigatórias e “respondem a necessidades da progressão informativa” (FANJUL, 2014, p. 43).

Outra diferença importante diz respeito ao uso de dois complementos (direto e indireto) simultaneamente expressos pronominalmente numa mesma oração. Em espanhol, os pronomes são retomados seguindo a ordem do complemento indireto (marcado em vermelho no exemplo abaixo, com “*se*”, alomorfe de “*le*”, neste caso correferente a “*biblioteca*”), seguido do complemento direto (marcado em azul, “*lo*”, referido a “*el libro*”):

26) *Claudia me dio el libro para que se lo devuelva a biblioteca.*

No português brasileiro, o exemplo anterior provavelmente prescindiria de, pelo menos, um dos complementos em sua retomada, como vemos nas reformulações de 26 a seguir:

26’) Claudia me deu o livro para que (eu) o devolva para a/prá biblioteca.

26’’) Claudia me deu o livro para que (eu) o devolva Ø.

26’’’) Claudia me deu o livro para que (eu) devolva ele Ø.

26’’’’) Claudia me deu o livro para eu devolver ele para a/prá biblioteca.

26’’’’’) Claudia me deu o livro para eu devolver Ø para a/prá biblioteca.

26’’’’’’) Claudia me deu o livro para eu devolver Ø Ø.

26’’’’’’’) Claudia me deu o livro para eu devolvê-lo (para a/prá biblioteca).

Voltando à discussão de González (1998) a respeito dos pronomes de complemento, vemos que para os objetos indiretos no português brasileiro há predomínio de categorias vazias ou formas tônicas (é o que aparece nas reformulações de 26, por exemplo), ao passo que no espanhol se opta por clíticos que podem ser duplicados por uma forma tônica (como observamos no quadro 5, em 23’ e 24’, respectivamente “*a un peatón*” e “*a ella*”). Para González, tais diferenças entre PT-BR e o ES têm efeitos que afetam “uma série de construções correlacionadas em cada uma das línguas, fato que

parece reforçar a conveniência de uma abordagem paramétrica”⁶³ (GONZÁLEZ, 1998, p. 5).

Há dentre os dativos, como anunciávamos, usos que não coincidem com os de complemento indireto. Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1917) explica a respeito que:

através dos dativos, os sujeitos da enunciação irrompem na estrutura oracional não para modificar sua composição e organização, mas para indicar que seja quem fala, seja quem escuta (e ocasionalmente um referente de terceira pessoa) é afetado pelo processo que ali é descrito.⁶⁴ (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1917)

Aqui nos centraremos apenas naquelas ocorrências que, com base na observação de nossa experiência real de tradução do Laboratório, mostraram-se especialmente relevantes de ser abordadas em nossa proposta de material. Nesse sentido, um dos casos que nos interessa discutir é o que se refere à expressão da “**involuntariedad**”. Comum em ES, sua construção se dá a partir da partícula “*se*” seguida dos clíticos *me/te/le/nos/os/les*, como vemos em 27:

27) *Se me rompió el jarrón.*

Nessa circunstância, explica Gancedo Álvarez (2008, p. 22) a partícula *se* “entra na sintaxe deslocando o acusativo do seu lugar de argumento interno para o lugar do argumento externo (sujeito), de forma que o participante que tinha o caso nominativo é omitido da frase (...)”. O dativo (em nosso exemplo anterior, “*me*”), por sua vez, de acordo com a autora, tem a função de projetar “o participante (+humano) na oração” (idem). Assim, observa-se que existe alguém a quem podemos atribuir uma afetação (talvez até a posse, como assinala Gancedo Álvarez) do elemento que se quebrou: “*jarrón*”.

Esse tipo de formulação denota a não agentividade de quem enuncia sobre o evento ocorrido. Para Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1919) “o aparecimento de tal característica semântica não é responsabilidade do dativo, mas da própria construção”⁶⁵. Isso se comprova porque mesmo com a retirada do dativo, o traço de involuntariedad

⁶³ No original: “a una serie de construcciones correlacionadas en cada una de las lenguas, hecho que parece reforzar la conveniencia de un abordaje paramétrico” (GONZÁLEZ, 1998, p. 5)

⁶⁴ No original: “a través de los dativos, los sujetos de la enunciación irrumpen en la estructura oracional no para modificar su composición y organización sino para indicar que bien el que habla, bien el que escucha (y ocasionalmente un referente de tercera persona) está afectado por el proceso que allí se describe.” (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1917).

⁶⁵ No original: “La aparición de tal característica semántica no es responsabilidad del dativo, sino de la construcción misma.” (GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1999, p. 1919).

persiste: “*Se rompió el jarrón*”. Apesar disso, entendemos que o dativo tem um papel importante que é o de indicar, como reiteramos, que alguém se vê afetado pelo processo ali desencadeado, ou seja, “*el jarrón se rompió*”, e esta ruptura surte efeitos em alguém que, no exemplo, é uma primeira pessoa, representada pelo clítico “*me*”.

Assim, o ES prevê a indicação, encabeçada por clíticos, de um acontecimento que está, pelo menos em teoria, fora do controle dos envolvidos. O PT-BR não apresenta as mesmas possibilidades para a expressão da involuntariedade. Podemos dizer que há, também neste caso, uma tendência à perda dos clíticos em nossa língua. É o que se verifica em verbos como no exemplo 27, que “expressam uma mudança de estado ou de posição, e o referente de seu sujeito sintático é o que sofre a mudança” (FANJUL, 2014, p. 47). Para o português brasileiro, segundo Fanjul, “essas construções podem funcionar sem reflexivo, que no E se faz imprescindível” (idem). Observamos isso na reformulação em português do exemplo anterior, em 27’:

27’) O jarro quebrou.

Em 27 tanto a partícula “*se*”, que indicava explicitamente a involuntariedade, como o dativo “*me*”, que denotava o efeito de “afetação” que tal circunstância exercia sobre o enunciador, tendem a desaparecer da construção em português. Conforme explica Fanjul (2014, p. 48), a ideia de “afetação” pode sim ser construída em PT-BR, mas a partir de outros recursos, como com o sintagma preposicionado com “*de*” ou com o uso do possessivo, este último presente em 27’’:

27’’) O meu jarro quebrou.

Para encerrar esta subseção, valeria a pena observar um caso mais acerca dos dativos. Vejamos o seguinte exemplo:

28) *No te me duermas.*

Nele verificamos que o pronome “*te*” estabelece uma relação com o verbo “*dormir*” (referido a uma segunda pessoa), sendo uma construção inacusativa. Quanto ao clítico “*me*”, não estabelece qualquer concordância de número ou pessoa com os morfemas verbais ou com o sujeito oracional. Notamos, ainda, que a presença de “*me*” é opcional, já que tal partícula corresponde a alguém que estaria fora do contexto e que se sente impactado por uma ação realizada por outrem.

De acordo com Di Tulio (1997, p. 74), em casos como o analisado em 28 estaríamos diante do que as gramáticas convencionaram chamar de “**dativo ético**” e que dizem respeito a alguém cuja participação em um evento é emocional. Sua expressão denota um valor estilístico e está representado por um clítico que é, como o recurso de estilo, passível de omissão. Diferentemente da expressão de involuntariedade a que antes aludíamos, em 28 há um agente que se responsabiliza por uma ação (neste caso, um “*tú*” ou “*vos*”) e cujo comportamento impacta um terceiro, representado pelo clítico “*me*”. Novamente aqui se trata de um uso pouquíssimo encontrado em PT-BR, apesar de tanto Bechara (2009) como Cunha e Cintra (2013) também o identificarem como um valor expressivo possível de acontecer em nossa língua, sobretudo no registro coloquial ou oral. Por isso, entendemos que a ocorrência desse tipo de construção, mais frequente em espanhol, demandará, por parte dos tradutores, uma maior reflexão sobre a possibilidade e forma de reexpressar tais sentidos, na passagem de uma língua para a outra.

Como buscamos destacar, para além da dificuldade em torno de sua classificação e das funções singulares que exerce, o tratamento do dativo corresponde a um tema de certa forma espinhoso em nossas línguas de trabalho, seja pela sua necessidade e distribuição de formas átonas e tônicas, enquanto argumento verbal (no caso dos complementos indiretos), seja pela sua possibilidade enquanto recurso expressivo na língua (como no caso do dativo ético, por exemplo). Há ainda um último caso que gostaríamos de especificar nesta subseção e que se relaciona aos dativos, mas que por guardar correspondência com a noção da posse, preferimos tratar em um novo tópico, a seguir.

D) A expressão da posse: pronomes, adjetivos e dativo possessivo

Para começarmos a discutir, em termos comparativos, como se expressa a posse em português e em espanhol, podemos iniciar observando as séries de possessivos em cada uma das línguas.

POSSESSIVOS EM PORTUGUÊS							
Singular				Plural			
1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.	1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.
meu/s	teu/s	seu/s	seu/s (dele)	nosso/s	vosso/s	seu/s	seu/s (deles)
minha/s	tua/s	sua/s	sua/s (dela)	nossa/s	vossa/s	sua/s	sua/s (delas)

POSSESSIVOS EM ESPANHOL					
Singular			Plural		
1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.	1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.
Á t o n o s	mi/s	tu/s	su/s		su/s
T ô n i c o s	mío/s	tuyo/s	suyo/s (de él)	nuestro/s nuestra/s	vuestro/s vuestra/s
	mía/s	tuya/s	suya/s (de ella)		
					suya/s (de ellas)

Quadro 6: série de possessivos em português e em espanhol.

De entrada, é possível dizer que existe uma primeira grande diferença que é o fato de que o espanhol dispõe de formas distintas segundo a função dos **possessivos**, seja a de **adjetivos (formas átonas)**, antecedendo aquilo que é possuído (exemplo 29 a seguir) ou de **pronomes (formas tônicas)**, que podem aparecer sem a explicitação daquilo que é possuído, por ser algo recuperável no discurso, ou pospor o objeto da posse (como em 30). Em língua portuguesa, por sua vez, essa diferenciação conforme as funções exercidas não é tão evidente para seus falantes, já que as formas são idênticas para ambos os casos (29' e 30').

29) *Este es mi amigo Carlos.*

29') Esse é meu amigo Carlos.

30) *Aquel es el tuyo [el amigo]. Un amigo tuyo vino a verme.*

30') Aquele é o teu [o amigo]. Um amigo teu veio me ver.

Outra diferença está no fato de que o português permite o uso de possessivos antecidos por artigos, podendo haver, inclusive, contextos que favoreçam a sua ocorrência, como os mais orais. Em 29', por exemplo, a presença do artigo antes do adjetivo possessivo poderia depender de se a variedade do português adota o uso de artigos com nomes próprios ou não, como vemos em: Esse é o meu amigo Carlos (“O Carlos é meu amigo” *versus* “Carlos é meu amigo”).

A relação de posse, entretanto, pode ser construída sem o uso de possessivos. Isso pode ocorrer, por exemplo, no caso de terceiras pessoas na forma átona (“seu/s, sua/s”, em português, ou “su/s”, em espanhol), sobretudo com o fim de se evitar ambiguidades. Para tanto, costuma-se substituir os possessivos por outras categorias, como as preposições que, em português poderiam ser constituídas pela contração “dele/s, dela/s”.

Em espanhol, por não haver tal contração, emprega-se a preposição “*de*” seguida do pronome de sujeito “*de + él, ella, ellos, ellas*”.

- 31) Camila proibiu Miguel de usar o celular dela. (em lugar de “seu celular”, ocasião em que não fica claro se o celular é de Camila ou de Miguel)
- 32) *Como las tierras pertenecían al rey, él concedía la gracia de ellas a los españoles.* (com “*su gracia*” não se saberia ao certo se estaríamos nos referindo a “*la gracia del rey*” ou a “*la gracia de las tierras*”)

Há ainda outras formas de expressão de posse que fogem não só aos usos dos possessivos, mas também das referidas **preposições desambiguadoras** (PICALLO; RIGAU, 1999), como tínhamos em 31 e 32. É o caso dos chamados “**dativos possessivos**” ou “dativo simpatético”. Como o próprio nome indica, eles expressam uma relação de posse ou propriedade que pode remeter tanto a uma parte do corpo (33 e 34) como a outro objeto do âmbito pessoal (35), como expõe Di Tulio (1997).

- 33) *¡Necesito cortarme el pelo ya!*
- 34) *La abuela le trenzaba el pelo cada noche (a la nieta).*
- 35) *Pedro le quemó la ropa a un cliente.*

Matte Bon (1995, p. 59-60) adverte que, em circunstâncias como as anteriores, em que se denota posse inalienável, “não são usados possessivos para referir-se a *cosas* que constituem um pressuposto para qualquer pessoa/coisa, salvo nos casos em que interessa falar da coisa em si, como entidade autônoma”⁶⁶, tal como seria no seguinte exemplo que nos dá o autor:

- 36) *¿Cuánto mide tu mano?*

Mesmo nessa última circunstância, a tendência em ES, nos explica, é que se opte por outras estruturas, empregando o verbo “*tener*” seguido do objeto ou parte do corpo e a característica que será atribuída a ele/ela:

- 37) *¡Mira qué libro más bonito me acaban de regalar! Tiene unas fotos preciosas.* (em lugar de “**Sus fotos son preciosas*”, em que novamente poderíamos cair na possibilidade de ambiguidade.)

⁶⁶ No original: “no se usan los posesivos para referirse a *cosas* que constituyen un presupuesto para cualquier persona/cosa, excepto en los casos en los que interesa hablar de la cosa en sí, como entidad autónoma” (MATTE BON, 1995, p. 59-60).

Picallo e Rigau (1999, p. 1104) coincidem com Matte Bon quando recorda que em determinados contextos sintático-semânticos a presença de um possessivo não apenas seria prescindível como provavelmente seria quase impossível, como nos seguintes exemplos apresentados pelos autores:

38) *Juan movió su cabeza.*

39) (?) *Su sudor bajaba por su rostro.*

Neles, segundo informam, as orações podem tanto mudar o sentido (em 38, por exemplo, provavelmente se entenderia que a cabeça não é a de Juan) ou poderiam não ter sentido algum ou resultarem estranhas (como em 39). Para os estudiosos, “o fato de que um nome expresse uma relação de parte-todo tem consequências não apenas semânticas, mas também sintáticas”⁶⁷ (PICALLO; RIGAU, 1999, p. 1006), e este é o caso dos dativos possessivos que implicam justamente a relação de posse/pertencimento por um possuidor.

Estes pesquisadores observam outrossim que o dativo possessivo tem um significado próximo ao do dativo “benefactivo”. De fato, ambos compartilham a característica de não se constituírem como elementos exigidos pelo verbo, como seriam os complementos indiretos, e coincidem em serem partícipes de uma ação. Não obstante, a natureza de tal participação é distinta em cada caso, posto que os dativos “benefactivos” apontam para um destinatário e podem ser substituídos por um sintagma introduzido por “para” (*Juan bordó un mantón para su sobrina*), enquanto os dativos possessivos não apresentariam a mesma possibilidade, além de expressarem uma relação mais estreita, em determinados casos necessária, entre as partes envolvidas (**Juan peinó la melena para su sobrinha*, mas sim é possível *Juan le peinó la melena a su sobrina*), como argumentam (PICALLO; RIGAU, 1999, p. 1111-1113).

No português brasileiro contemporâneo, por outro lado, há em geral pouca predileção pelos dativos para a expressão da posse (GONZÁLEZ, 2008), embora eles sejam possíveis, como demonstram Cunha e Cintra (2013, p. 317) a partir de exemplos como o seguinte, do poeta brasileiro do século XIX, Fagundes Varela: “Escutaste-lhe a voz? Viste-lhe o rosto?”. Tanto é assim que os exemplos de 33 a 35 provavelmente seriam reformulados em PT-BR com o uso de possessivos (33’), de preposições (34’ e 35’) ou diretamente sem nenhuma dessas marcas (33’’):

⁶⁷ No original: “el hecho de que un nombre exprese una relación de parte-todo tiene consecuencias no sólo semánticas sino también sintácticas” (PICALLO; RIGAU, 1999, p. 1006)

- 33') Preciso cortar o(s) meu(s) cabelo(s) já! / 33'') Preciso cortar o(s) cabelo(s) já!
34') A avó trançava o cabelo da neta/dela todas as noites.
35') Pedro queimou a roupa de um cliente.

O percurso trilhado até aqui nos permite constatar que há diferenças importantes no que concerne à expressão da posse em cada uma de nossas línguas de trabalho, que enfatizam formas de dizer muito distintas entre elas. No campo da tradução, entendemos que tais usos podem ter consequências que vão desde a estranheza até a própria impossibilidade de determinadas formulações, como seria o emprego de possessivos em lugar de dativos em estruturas de posse inalienável em espanhol, ou o emprego de formas átonas em lugares onde se esperaria o emprego de preposições seguidas de formas tônicas (dele, dela/s) em português, resultando em pouca naturalidade, incompreensões e, no extremo, em mal-entendidos e erros.

E) A construção da impessoalidade e da voz passiva

Os dois últimos aspectos que vamos abordar nesta comparação entre o português e o espanhol dizem respeito à impessoalidade e à voz passiva. Começemos pela primeira.

Conforme Neves (2000, p. 464), as orações **impessoais** são “tipicamente genéricas, isto é, de sujeito maximamente indeterminado, já que todas as pessoas do discurso ficam abrangidas”. Pode-se dizer, como asseveram Cunha e Cintra (2013), que, em algumas ocasiões, não será possível identificar nessas construções a quem se refere uma determinada ação, e isso acontece porque podemos desconhecer o seu responsável ou porque não há interesse em dizê-lo.

Em geral, tanto em ES como em PT-BR, as orações impessoais podem ser construídas por meio da terceira pessoa do plural (36) e da terceira pessoa singular acompanhada de “se” impessoal (37):

36) Dizem que vão vacinar a população em centros polidesportivos e estádios de futebol. /
Dicen que van a vacunar a la población en polideportivos y estadios de fútbol.

37) Sem internet se vive muito melhor / Sin internet se vive mucho mejor.

Contudo, encontramos outras formas de se obter o efeito generalizador trazido pelas impessoais em ambas as línguas. Em PT-BR pode-se utilizar a forma pessoal “você” que não detém uma referência de segunda pessoa concreta, mas corresponde no discurso

a “qualquer um”, inclusive ao próprio enunciador, como em 38. Ou, ainda, empregar sintagmas como “as pessoas/o povo” como referência aos “demais” (neste caso, excluindo-se o enunciador), como vemos em 39.

38) Você fica na fila do banco a tarde toda e não consegue resolver o problema.

39) As pessoas não respeitam nada. O povo faz o que quer.

Em ES, nos mostra Fanjul (2005), também se utilizam outras formas para expressar a impessoalidade, as quais guardam proximidade com as apresentadas nos exemplos acima (38 e 39). Uma delas corresponde ao uso da segunda pessoa do singular inespecífica (*tú/vos*) como referência a “qualquer um” (inclusive ao próprio enunciador), como em 40; e há ainda o uso de “*la gente*”, como referido aos “demais”, excluindo-se aquele que enuncia, como em 41:

40) *Cuando te das cuenta, ya te enamoraste.*

41) *La gente vive como si no se acabaran los recursos naturales.*

A língua espanhola, ainda prevê um terceiro uso, como explica Fanjul, o da forma “*uno/a*” que, como no caso da segunda pessoa inespecífica, pode se referir a “qualquer um” e incluir quem enuncia, como em 42. Aqui, diferentemente dos exemplos anteriores, pode resultar difícil precisar um correspondente inequívoco no português brasileiro, dependendo da própria situação enunciativa a sua interpretação, sendo possível a referência a um “você”, mas também a um “nós/a gente”.

42) *A veces una cree que conoce a las personas, pero no es así.*

Sobre a impessoalidade em espanhol, Bruno destaca que:

[...] a indeterminação do sujeito e parte do que se denomina impessoalidade em E supõem um inventário aberto de expressões que conseguem o efeito de generalizar a referência de um sujeito exposto ou não em um sintagma nominal-sujeito e, às vezes, pronominal⁶⁸ (BRUNO, 2013, p. 1-2)

⁶⁸ No original: “consideramos que la indeterminación del sujeto y parte de lo que se denomina impersonalidad en E suponen un inventario abierto de expresiones que consiguen el efecto de generalizar la referencia de un sujeto expresado o no en un sintagma nominal-sujeto y, a veces, pronominal” (BRUNO, 2013, p. 1-2).

Com a afirmação da autora acima, mais do que as distâncias entre as línguas, interessa-nos salientar a expressividade de tal recurso que, tanto para o ES como para o PT-BR, permite deslocar a atenção para outros elementos, que não o sujeito, na construção dos sentidos. Mas sobre isso voltaremos ao final deste tópico.

O último aspecto que queremos discutir é o que tange à construção da **voz passiva**. De acordo com Araújo Jr. (2014, p. 133-134):

Em termos gerais, define-se construção ativa como aquela na qual o sujeito desencadeia a ação verbal; a esse sujeito atribui-se tradicionalmente o papel semântico de agente. A construção passiva, por oposição, é aquela na qual o sujeito é afetado pela ação verbal, e não seu desencadeador. Analogamente, ao sujeito das construções passivas atribui-se o papel semântico de paciente.

As orações passivas podem ser construídas, em geral, de duas maneiras⁶⁹. Na primeira, a **passiva analítica** ou **perifrástica** (em espanhol também “*pasiva con ser*” ou “*frase verbal pasiva*”), formada pelo verbo auxiliar “ser” seguido do verbo principal em particípio passado.

- | | | | |
|------|--|---|---|
| 43) | A recepção dos calouros
(sujeito paciente /afetado) | será organizada
(verbo auxiliar “ser” +
particípio) | por um grupo de veteranos
(agente da passiva/desencadeador) |
| 43’) | La bienvenida a los novatos
(sujeito pasivo /afectado) | será organizada
(verbo auxiliar “ser” +
particípio) | por un grupo de veteranos
(complemento agente /
desencadeador) |

A segunda forma em que podemos construir tal oração é através da **passiva sintética** ou **pronominal** (em espanhol também “*pasiva refleja*” ou “*pasiva con se*”), cuja formação se dá a partir do clítico “se”, que tem a função apassivadora. Neste tipo de passiva não há a explicitação do agente.

- | | | |
|------|--|--|
| 44) | A recepção dos calouros
(sujeito paciente /afetado) | se organizará / organizar-se-á
(voz passiva pronominal, verbo sem agente) |
| 44’) | La bienvenida a los novatos
(sujeito pasivo /afectado) | se organizará
(pasiva pronominal, verbo sin agente) |

⁶⁹ Há outras formas frequentes nas duas línguas, entre as quais estão, como nos demonstra Araújo Jr. (2014, p. 141), as “passivas lexicais”, que ocorrem em geral dentro de um sintagma nominal e possuem um valor de adjetivo (“Estudantes selecionados pelo Município recebem bolsas”); as “construções de particípio absoluto” (Fechadas as portas, começou a conferência/*Cerradas las puertas, comenzó la conferencia*); e as “passivas de infinitivo” (Tito se deixou enganar pelo amigo/*Tito se dejó enganar por su amigo*), mas que, por não serem nosso foco aqui, não serão abordadas.

Ainda a respeito da forma como encontramos tais orações, Araújo Jr. (2014, p. 134-135), observa que:

Ao referir-se a essas variedades, nas duas línguas, também é usual afirmar que: a) a passiva analítica pode apresentar o verbo em qualquer pessoa, ao passo que a pronominal só se constrói nas 3as pessoas; b) na passiva analítica, o agente pode aparecer ou não no enunciado; quando aparece, normalmente figura no fim do enunciado, integrando um sintagma preposicional (encabeçado geralmente pela preposição *por/por*); c) na passiva pronominal, o agente não costuma figurar no enunciado; d) as passivas se constroem com verbos transitivos diretos, quer dizer, verbos que podem ter um objeto direto.

Também é importante ter em conta, quando falamos das passivas, que não devemos nos ater a categorias sintáticas (sujeito, verbo, objetos), mas aos seus papéis semânticos ou temáticos, isto é, à sua função enquanto agente, paciente, experienciador, instrumento (KATO, MIOTO, 2009, p. 27). É o que reitera Bechara (2000), para quem o modo como o verbo se apresenta indica que o elemento que ocupava o lugar de objeto da ação verbal (em nosso exemplo anterior, “a recepção dos calouros”/ “*La bienvenida a los novatos*”) passa a ocupar a função de sujeito sintático, mas isso em nada muda o seu papel semântico, continuando a ser o de paciente. Isso significa que o sentido do enunciado, assim como os papéis semânticos atribuídos (agente/paciente) continuam inalterados.

Convém considerar ainda, conforme destaca Araújo Jr. (2014, p. 135), que em muitos casos a terminologia normalmente empregada (agente/paciente) “não corresponde à estrutura argumental do verbo”. Em exemplos como “A ilha foi destruída pela tempestade”, por exemplo, não há um atributo que detenha um traço de intencionalidade e possa desempenhar o papel de agente (“a tempestade”, é [- animado]). Por tal razão, o autor entende como mais acertado o emprego de designações como “desencadeador” e “afetado”, segundo nomenclatura proposta por Cançado (2003).

Uma vez mais, vemos que as passivas, tanto em PT-BR como em ES, em termos de descrição mais ampla, parecem coincidir. Contudo, se nos separarmos das formas e usos, constatamos que isso não é totalmente verdade. Em primeiro lugar, porque em espanhol há ainda outra forma para se destacar a passividade, segundo a qual quem recebe a ação é tematizado, ou seja, deslocado para o início da oração como tópico sobre o qual se está falando, como em 45:

- 45) *La bienvenida a los novatos* *la* *organizará* *un grupo de veteranos*
(objeto directo/**pasivo**) (pronombre de OD) (verbo en la voz activa) (sujeito/**agente**)

Segundo Fanjul (2005), este último caso, em que o objeto inicia a oração e aparece necessariamente retomado por uma forma átona, é o mais frequente para o ES entre as três opções que destacam a passividade vistas anteriormente, um fator que, de acordo com Araújo Jr. (2014, p. 155), “podemos relacionar às assimetrias [...] quanto à ocorrência de pronomes pessoais”. Em PT-BR construções em que há tal tematização seriam muito menos frequentes e estariam relacionadas a registros mais coloquiais, em geral não ou pouco aceitos de um ponto de vista normativo, por exemplo em 45’ a seguir, em que temos a repetição do tópico por meio de pronome (normalmente tônico), posposto ao verbo; ou a sua supressão, como em 45’’.

45’) A recepção dos calouros, os veteranos organizarão ela.

45’’) A recepção dos calouros, os veteranos organizarão.

Observamos que há um significado pragmático inerente a esse tipo de construção (DI TULLIO; MALCUORI, 2012), que é o de se apresentar o objeto direto tematizado como algo conhecido; daí o emprego do artigo definido sempre ao início e a impossibilidade de se recriar essa mesma frase com um artigo indefinido (**Una bienvenida a los novatos la organizará...*).

Interessa-nos aqui, para além da comparação das formas, frisar a expressividade dessas formulações. Como diz Araújo Jr. (2014, p. 145-146), “as passivas, tanto no PB como no E, são construções marcadas, ou seja, os luso-falantes brasileiros e os hispano-falantes preferem as construções ativas, como o mostram diversos estudos quantitativos”. Assim, ao empregá-las, pressupõe-se que há uma um efeito de sentido que desloca a atenção para quem sofre a ação e, ao mesmo tempo, deixa-se de realçar aquele que a realiza ou, nas palavras de Duarte (1990, p. 163), há uma “detematização do agente” e, conseqüentemente, como destaca Araújo Jr. (2014, p. 155), a “focalização do paciente”. É o que se depreende de Araújo Jr. (2014, p. 148-149), ao explicar que as duas línguas tendem a não expressar o agente nas passivas.

No caso das passivas pronominais, a supressão do agente é praticamente a regra (...) dado que a presença do clítico nessas construções tem como efeito semântico característico um caráter desindividualizante ou impessoalizador (CAMACHO, 2000, p. 218), que culmina na indeterminação da entidade agentiva. Com respeito às passivas de participio, tanto no PB como no E, a omissão do agente se dá em geral por (a) menção prévia da entidade no discurso; (b) inferência textual ou

extratextual; (c) representação, no discurso, de desconhecimento ou de falta de relevância do agente para a informação veiculada. (ARAÚJO JR., 2014, p. 148-149)

Comparando ainda os usos de passivas nas duas línguas, o estudioso assegura haver uma preferência em espanhol pelas passivas pronominais, em comparação com o que acontece no português brasileiro, em que as passivas analíticas (com verbo “ser” como auxiliar) são as mais comuns (ARAÚJO JR., 2014, p. 146). Essa tendência, entretanto, como defende o autor, precisa ser observada sempre a partir da consideração dos diferentes gêneros discursivos, já que o uso e a forma da passiva podem variar conforme esse fator. Tal observação também se aplica para o caso da tradução, especialmente se o seu objetivo for atingir um maior grau de naturalidade, o que dependerá da análise cuidadosa e do conhecimento desses funcionamentos linguísticos dentro dos seus respectivos gêneros.

Para alinhar as discussões que tivemos ao longo deste tópico, ressaltamos que as impessoais e as passivas aparecem juntas em nossa abordagem porque ambas, como buscamos argumentar, tendem a ofuscar, indeterminar ou tirar o foco dos agentes, embora a maneira como o façam nem sempre coincida nas duas línguas e em seus diversos usos.

Ademais, cabe apontar, como expõe Araújo Jr. (2013), que há circunstâncias nas quais as duas construções se apresentam como ambíguas, especialmente porque o critério que normalmente se adota na sua classificação é o da concordância. Segundo o estudioso (ARAÚJO JR., 2015, p. 2), para o ES, há autores que avaliam que orações transitivas, como “*Se alquila/n casas*”, poderiam ser classificadas como impessoais, posto que nessa língua o mais comum é a concordância. Em PT-BR, por outro lado, exemplos como o anterior seriam compreendidos como passivas (“Alugam-se casas”), ao passo que a sua ocorrência no singular (“Aluga-se casas”) os levariam a ser categorizados como impessoais. O certo é que o critério sintático, por si só, como reitera o autor com base em Bagno (2000), não parece ser suficiente para tal classificação.

Ao final de toda a reflexão sobre cada um dos aspectos aos quais nos dedicamos ao longo deste seguimento (nos itens de A a E), esperamos ter deixado mais evidente a importância de seu tratamento em uma proposta de um material de ensino da tradução que, como a nossa, objetiva o desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, conseqüentemente, da chamada competência tradutória. A CT, para Gonçalves e Machado (2006, p. 62), “em muitos momentos, exige do tradutor um conhecimento

explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos de L1, que normalmente se realizam de forma implícita/inconsciente para os falantes dessa língua”.

Nesse esteio, entendemos que tornar declarativos conhecimentos acerca dos funcionamentos, não só a partir da própria língua, mas também da língua estrangeira/adicional, pode fazer com que paulatinamente estes saberes se tornem cada vez mais operacionais na prática dos futuros tradutores. É por meio da sensibilização em torno dos aspectos comparativos aqui tratados, de seus padrões de regularidade e, ainda, do que foge a eles – o que estamos chamando de “problemas de tradução” –, que buscamos concretizar esse objetivo.

3.1.2 As noções de problema e de dificuldade em tradução

Como antecipávamos, os temas selecionados para o trabalho em nossas unidades didáticas colocam em evidência algumas questões próprias do funcionamento do português e do espanhol e que são por nós entendidas como **problemas de tradução**.

Entretanto, a fim de compreender o que aqui queremos dizer com “problemas de tradução”, primeiro é preciso abordar o conceito mais amplo de “problema”. Para tanto, recorremos a Waquil (2017) que, a partir de um percurso filosófico-matemático, o qual abrange pensadores que vão desde Platão até ícones da filosofia moderna, como Bergson e Deleuze, consegue observar acerca dessa noção o seguinte:

- a) um verdadeiro problema pode permanecer sem solução;
- b) um problema prescinde de solução;
- c) um problema não se esgota ao ser solucionado;
- d) um problema não supõe a ausência de conhecimento; pelo contrário, é a própria gênese do conhecimento. (WAQUIL, 2017, p. 58)

A autora também destaca que, visto dessa forma, o problema deixa de ter uma carga negativa, como acontece no sentido comum, e passa a ser considerado como um aspecto crucial “na geração de conhecimento e na evolução das ciências” (WAQUIL, 2019, p. 18). Em nosso caso, do ensino da tradução, isso não é diferente, como sustenta Waquil (2017, p. 70), dado que existência dos problemas é “fundamental para a manutenção e evolução dos estudos sobre a tradução nos mais variados contextos”.

No campo tradutológico, a noção de problema foi discutida inicialmente por Mounin (1963), para quem a base de toda operação tradutória estaria conformada por características e procedimentos que são mais especificamente linguísticos, razão pela qual a Linguística

poderia, na perspectiva do estudioso, dar conta de responder todos os problemas que se originam desse ato.

Krings (1986) também tem reconhecido pioneirismo no tratamento do tema, ao ser o primeiro a vincular de maneira mais direta a noção de problema à questão das estratégias. Fundamentado em um estudo empírico, o autor buscava realizar um mapeamento do processo tradutório de estudantes de francês de nível avançado. Na construção de seu modelo, baseia-se na análise dos protocolos verbais de seus alunos e constata que as verbalizações por eles produzidas propiciavam dois dados essenciais para entender o processo mental que tinha lugar na mente dos tradutores enquanto realizam seu trabalho: por um lado, a existência de problemas de tradução e, por outro, as diversas estratégias que empregavam em sua solução. O pesquisador observara que a ocorrência de interrupções no processamento automático de uma tradução correspondia a pontos nos quais os estudantes tinham encontrado algum tipo de problema e, ainda, que o fluxo de verbalização somente era reestabelecido após terem encontrado uma solução. Com base nessas verbalizações espontâneas de seus sujeitos (também chamadas “protocolos verbais”), Krings pôde listar onze ações que evidenciavam a existência de algum problema. Entre esses “indicadores” estavam (KRINGS, 1986, p. 267):

- 1) Declarar que tinham encontrado um problema;
- 2) Utilizar fontes de consulta;
- 3) Sublinhar trechos do texto-fonte;
- 4) Analisar semanticamente um ou mais elementos do texto-fonte;
- 5) Hesitar na busca de equivalências;
- 6) Confrontar equivalentes potenciais;
- 7) Monitorar equivalentes potenciais;
- 8) Aplicar princípios específicos tradutórios;
- 9) Alterar a forma como estava redigido o texto-alvo;
- 10) Avaliar a qualidade da escolha tradutória realizada;
- 11) Apresentar algum comportamento, atitude ou característica paralinguística ou não-linguística (como suspiros, por exemplo).

Posteriormente, em um novo trabalho, Krings (1987) busca afinar a discussão em torno à questão do problema. Para isso, propõe uma separação entre os **problemas típicos**, os que são comuns a mais de um sujeito, e os **problemas idiossincráticos** que, como o próprio nome aponta, referem-se àqueles problemas restritos a um único indivíduo.

Nord (2005 [1987]) também discute a noção de problema, mas ao invés de observar o processo, como fazia Krings, está mais preocupada com a utilização desse conceito na formação de tradutores. Seu trabalho tem o mérito de propor uma importante distinção entre o que seriam os “problemas” e as “dificuldades” de tradução. Segundo a autora, um **problema** de tradução poderia ser definido como “uma tarefa de transferência objetiva que todo tradutor (independentemente do seu nível de competência e das condições técnicas de trabalho) deve resolver durante um determinado processo de tradução”⁷⁰ (NORD, 2005 [1987], p. 166); e haveria quatro tipos de problemas de tradução:

1) os pragmáticos, aqueles que surgem da natureza da própria prática de tradução e que, por isso mesmo, são os mais generalizáveis; podem ser identificados por meio de fatores extratextuais (por exemplo, a orientação aos receptores de um texto) e sua solução consiste em geral na adequação à situação-alvo;

2) os culturais, isto é, aqueles oriundos das diferenças nas normas e convenções entre a cultura-fonte e a meta (por exemplo quanto às normas e práticas relacionadas a um tipo de texto);

3) os linguísticos, surgidos das diferenças estruturais entre as línguas-fonte e meta (relacionados ao léxico, sintaxe, prosódia) e que demandam um ajuste do tradutor a tais regras, de acordo com a encomenda de tradução; ocorrem especialmente em determinados pares linguísticos, em ambas as direções tradutórias e, portanto, são menos generalizáveis do que os problemas pragmáticos e os culturais; e

4) os específicos de um texto, ou extraordinários, aqueles que se originam de características particulares do texto-fonte (como jogos de palavras, metáforas, certos efeitos ou funções comunicativas) e que são os menos generalizáveis entre todos os tipos de problema. (NORD, 2005, 2009)

Conforme essa concepção, o problema de tradução não dependeria da competência nem teria um caráter individual e exclusivo, como propunha Krings (1987). Na ótica da autora, os problemas de tradução “são intersubjetivos, gerais, e devem ser solucionados mediante procedimentos translativos que fazem parte da competência tradutória”⁷¹ (NORD, 2009, p. 233). Por isso, para ela, um problema de tradução será

⁷⁰ No original: “A translation problem is an objective transfer task which every translator (irrespective of their level of competence and of the technical working conditions) has to solve during a particular translation process.” (NORD, 2005 [1987], p. 166).

⁷¹ No original: “inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora” (NORD, 2009, p. 233).

sempre um problema, seja para um tradutor novato, seja para o tradutor experiente, ainda que este último possa processá-lo rápida e automaticamente.

As **dificuldades**, por sua vez, “são subjetivas, individuais, e interrompem o processo até que sejam superadas mediante as ferramentas adequadas”⁷² (NORD, 2009, p. 233). Estas, por sua vez, podem ser classificadas nos seguintes tipos:

1) as textuais, relacionadas ao grau de compreensibilidade do texto-fonte e que podem ser descobertas ao repassar os fatores da análise intratextual (grande quantidade de termos técnicos, neologismos, complexidade sintática, aspectos relativos à coesão e coerência, por exemplo);

2) as que dependem do tradutor ou “competenciais”, existentes inclusive no tradutor “ideal”, embora a experiência possa ter lhe ensinado a superá-las (como domínio insuficiente das línguas/culturas, da terminologia específica etc.); segundo a autora, essas dificuldades se relacionariam tanto à temática da tradução, por exemplo, em um texto-fonte com alto grau de abstração, como também a um *background* cultural do tradutor ou a algum fator intratextual;

3) as profissionais, relativas à natureza da tarefa de tradução (a encomenda não é clara, a tarefa é muito complexa e requer transformações substanciais no texto, não é possível contatar o cliente, há incompatibilidade com as finalidades exigidas pela própria encomenda etc.); e

4) as técnicas, referentes à especificidade do tema tratado no texto ou às condições do trabalho em si (se o tradutor não dispõe das fontes de consulta e de ferramentas de que precisa, se o prazo para concluir o trabalho é insuficiente etc.); neste caso, a tarefa pode ser mais facilmente realizada reduzindo as dificuldades técnicas com pesquisa e documentação (NORD, 2005, 2009).

Hurtado Albir (2001) também compreende a importância de diferenciar os problemas das dificuldades, embora reconheça que o estabelecimento de um limite entre ambos os conceitos ainda é uma tarefa complexa que requer mais pesquisas no campo. Coincidindo com Nord, a pesquisadora catalã afirma que o **problema** teria um aspecto fundamentalmente mais objetivo, relacionado às dificuldades linguísticas e extralinguísticas que estarão presentes para quaisquer tradutores, independentemente da forma ou da velocidade com que estes o resolvam; enquanto a **dificuldade** teria um

⁷² No original: “son subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas” (NORD, 2009, p. 233).

caráter mais subjetivo, ou seja, dependeria em grande medida das competências dos sujeitos e dos recursos disponíveis para sua solução (HURTADO ALBIR, 2001, p. 286-287).

A nosso ver, a definição de problema de tradução de Krings (1986) estaria mais próxima do que Nord entende como dificuldade, posto que não é a percepção de quem traduz que atribui a um problema essa característica, especialmente quando um tradutor já teve que lidar com ele alguma vez. Em um segundo momento, tal problema provavelmente já não demandaria desse tradutor os mesmos esforços. Portanto, a solução de um problema tradutório não supõe que ele deixe de se constituir como tal (a despeito do tempo para solucioná-lo ou da experiência do tradutor), embora possa deixar de ser uma dificuldade.

No que concerne à nossa pesquisa, as noções de dificuldade e, sobretudo, a de problema são importantíssimas para pensar os aspectos que foram levados às nossas unidades didáticas. Silva e Alves (2019, p. 187) afirmam que “a maior dificuldade que se coloca ao aluno está em realmente identificar problemas, que podem estar nas restrições impostas pelo texto-fonte, pela língua-alvo e/ou pelas limitações cognitivas do próprio tradutor em formação”. Nessa linha, compreendemos que tornar visíveis os problemas relativos à categoria que nos propomos trabalhar, os quais, como dizíamos, nem sempre são percebidos como tal – seja pela proximidade, que fazia com que os problemas sofressem um ofuscamento, seja pelas dificuldades de outra ordem que se manifestavam, como as referidas ao léxico, ao registro etc. –, é crucial para aproximar o aprendiz de tradução às formas próprias do funcionamento de cada uma de nossas línguas.

Como sustentam os pesquisadores do grupo PACTE, a noção que aqui discutimos aparece aliada à subcompetência estratégica, isto é, àqueles conhecimentos procedimentais necessários para a solução dos problemas. Nesse sentido, ao entendermos os aspectos da comparação tratados ao longo de nosso material como problemas, estamos assumindo que a subcompetência estratégica ocupará um lugar especial em nossa abordagem, através da gestão das demais subcompetências durante o ato tradutório. Finalmente, concordamos com Waquil (2019) quando argumenta que a noção de problema, como um elemento que possibilita e produz conhecimento, precisa ter maior espaço nas reflexões de nossa área. É o que buscamos fazer ao adotá-la e mobilizá-la em nossa prática pedagógica.

3.2 Outras questões teóricas importantes

Ainda que sob o risco de pecar pela redundância, neste ponto nos parece importante reforçar algumas das questões que, de um ponto de vista teórico ou de um ponto de vista teórico-metodológico, nos pareciam fundamentais de serem tocadas em nossa proposta, apesar de não constituírem, em última instância, o seu foco.

Como já reiteramos em outras oportunidades, as subcompetências que conformam a competência tradutória trabalham em conjunto. Isso supõe, de nosso ponto de vista, que não seria possível, nem profícuo, desenvolver um trabalho em torno de uma das subcompetências, em nosso caso, a bilíngue, se esta não estivesse em interação constante com as demais.

Como havíamos visto a partir do debate introduzido pelo grupo PACTE (2017), ter conhecimentos específicos sobre a tradução, como os aqui apresentados, parece ser um fator importante em direção ao desenvolvimento da CT. Nesse sentido, acreditamos que qualquer material que busque trabalhar o ensino da tradução, seja pelo viés que for, não pode se furtar a tal discussão. Por comungarmos desse entendimento é que algumas temáticas dos Estudos da Tradução foram também incorporadas, ainda que de maneira breve, ao longo de nossas unidades didáticas.

Este trabalho, assim como a escolha de tais temáticas, poderia ter sido realizado de diversas maneiras. Em nosso caso, primamos pelas discussões que têm nos tocado em nosso cotidiano, pesquisas e atuação. Vale esclarecer que a forma como essas temáticas se encontra distribuída em nossas unidades – por razões didáticas que, esperamos, fiquem claras ao longo dos próximos capítulos –, não corresponde exatamente ao agrupamento que apresentamos na sequência abaixo. A organização que vislumbramos a seguir responde, mais de perto, ao modo como compreendemos que tais discussões podem dialogar, embora outros muitos desdobramentos e conexões sejam igualmente possíveis e interessantes.

3.2.1 Gênero, funcionalismo, registro, equivalência e naturalidade

A noção de **gênero** vem, desde já algum tempo, sendo discutida por diferentes pesquisadores e tem na figura de Bakhtin o seu maior expoente. Definido como a “forma tipificada da totalidade da obra, da totalidade do enunciado” (BAJTÍN; MEDVEDEV, 1994 [1928], p. 207), o gênero corresponde a uma espécie de comunicação que “organiza, constrói e acaba, de maneira específica, a forma gramatical e estilística do enunciado”

(SOUZA, 1999, p. 102). De acordo com Marcuschi (2007 [2002]), os gêneros se definem por suas propriedades sociocomunicativas e, como resume Bakhtin (2003 [1979], p. 283),

organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional.

Vinculado ao conceito de gênero e em uma escala hierárquica, anterior a este, está o conceito de “domínio” que, conforme Marcuschi (2007 [2002], p. 23-24), pode ser empregado “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana”. Deste modo, podemos dizer que há uma organização segundo a qual um dado domínio daria origem a discursos específicos que se materializariam por meio dos gêneros, estes últimos de número praticamente infinito, de que são exemplos as cartas, as receitas, as bulas, os cardápios etc.

Também as noções de auditório e de situação são importantes para pensar o gênero. De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1992 [1929], p. 126) “toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes”. De nosso ponto de vista, tais noções se relacionam de perto com a teoria de *scenes-and-frames*. Segundo Fillmore (1971, p. 63), os *frames* (termo que poderia ser traduzido por “moldura” ou “estrutura”) dizem respeito a qualquer sistema de escolha linguística que, por seu turno, se associam a determinadas instâncias que se referem às experiências ou percepções cognitivas, em geral compartilhadas socialmente, os chamados *scenes* (“cenário/cena”).

Snell-Hornby (1999 [1988], p. 107) esclarece que se forma uma espécie de rede em que “uma frase do texto evoca uma série de associações que ativam outras formas linguísticas que, por sua vez, evocam mais associações, razão pela qual toda expressão linguística em um texto está condicionada por outra”⁷³. Embora tais estruturas linguísticas (*frames*) utilizadas nas cenas comunicativas (*scenes*) possam variar com o tempo e usos, a sua percepção depende muito do conhecimento de mundo daqueles que participam de um ato comunicativo.

⁷³ No original: “una frase del texto evoca una serie de asociaciones que ponen en acción otras formas lingüísticas que a su vez evocan más asociaciones, por lo cual en un texto toda expresión lingüística está condicionada por otra” (SNELL-HORNBY, 1999 [1988], p. 107).

É no e pelo gênero que são reproduzidos esses esquemas mentais e as estruturas e situações familiares que compartilhamos (ou não) enquanto falantes de uma dada língua, pertencentes a uma comunidade cultural. Assim, conhecer as suas características e o seu funcionamento fará com que não apenas sejamos capazes de identificá-los, mas que criemos expectativas em torno deles e possamos, inclusive, produzi-los.

Em razão da forma como guia e organiza o discurso, a noção de gênero também é considerada como de suma relevância para o campo da tradução, e tem sido especialmente reivindicada por teorias como a funcionalista, na qual fatores como o público e a finalidade são centrais.

A noção de **funcionalismo** associada à tradução foi pioneiramente tratada por Reiss e Vermeer (1996 [1984]) ainda no final na década de 1970. Segundo a sua proposição, o principal critério para determinar os princípios e métodos adotados em qualquer tradução deve ser o seu propósito ou finalidade [*skopos*]. De acordo com Nord (2009, p. 220), o tradutor precisa ainda ser leal “às intenções e expectativas das pessoas envolvidas no ato tradutório”⁷⁴.

Cada tradução, seguindo os objetivos específicos, o público-alvo e o contexto sócio-histórico-cultural, é que determinaria as estratégias a serem empregadas na sua consecução. Assim, haveria diferentes tipos de tradução possíveis (interlinear, literal, filológica, comunicativa, criativa) e igualmente válidos, conforme suas distintas finalidades (REISS, VERMEER, 1996, p. 120-121). Reiss e Vermeer (1996, p. 168) reconhecem que, na atualidade, dentre os vários tipos de tradução, a comunicativa é tida por ideal, dado que daria conta tanto das estruturas e normas linguísticas como das convenções, inclusive culturais.

A ideia de convenção é abordada, no campo da tradução, por Hatim e Mason (1995 [1990], p. 182-183), e se refere a “formas convencionais de textos associadas a situações concretas”⁷⁵ que serão responsáveis pela adequação de uma determinada realização comunicativa. Segundo explicam, existe um vínculo estabelecido entre uma determinada situação e a linguagem nela utilizada, o que os autores denominam **registro**. Este último, por sua vez, é formado por três categorias, a saber: o campo (isto é, campo de atividade, tipo de uso linguístico, função social do texto); a modalidade ou modo do discurso (meio, canal a através do qual se produz a atividade linguística e a manifestação

⁷⁴ No original: “a las intenciones y expectativas de las personas involucradas en el acto traslativo” (NORD, 2009, p. 220).

⁷⁵ No original: “formas convencionales de textos asociados a ocasiones sociales concretas” (HATIM; MASON, 1995 [1990], p. 182-183).

da natureza do código linguístico); e as relações entre as partes envolvidas no ato comunicativo (que pode transmitir um maior ou menor grau de proximidade, podendo ser formal, informal, elevado etc.; e funcional, que descreve o porquê do uso da linguagem, por exemplo, exortar, persuadir, etc.).

Esses autores consideram ainda que há um vínculo entre situação e escolhas linguísticas estabelecido em função de quem é o usuário da língua. A esse eixo da variação linguística chamam **dialeto**. Trata-se, pois, de uma categoria relacionada a aspectos sociais, espaciais, temporais, como seriam o nível de escolaridade, a região de onde vem um determinado falante, quando um dado texto foi escrito etc. Outros autores incluem sob a denominação de registro também o que Hatim e Mason chamam de dialetos (ex. Juliane House).

A noção de registro pode ser analisada finalmente em termos de formas/escolhas mais ou menos marcadas. Com formas marcadas queremos remeter àquelas que são identificadas como usos mais restritos, relacionáveis, por exemplo, com usos/usuários mais específicos, inclusive no emprego não só de certas palavras ou estruturas, mas até da ordem em que se dispõem os elementos em certa construção. As formas não marcadas ou, como preferimos, menos marcadas, por sua vez, correspondem a usos encontrados de maneira mais generalizada e não costumam ser identificadas com usuários/contextos determinados ou linguagens de especialidade.

Partir da noção de registro nos ajuda a definir critérios mais objetivos, por exemplo, para verificar se uma escolha tradutória é ou não adequada, de acordo com a situação de tradução com a qual temos que lidar. Como bem sintetiza Nord (2009, p. 213):

as situações não são universais, mas estão inseridas em um habitat cultural que, por sua vez, tem um impacto sobre a situação. A linguagem empregada para comunicar-se é considerada como parte da cultura, e a forma da comunicação é condicionada pelas restrições da “situação-em-cultura”⁷⁶.

House (2001), por exemplo, considera a categoria de registro como fundamental na análise de traduções, já que pode fornecer procedimentos detalhados e técnicas com vistas à sua avaliação, ao considerar a relação entre o texto-fonte e o texto-alvo, bem

⁷⁶ No original: “las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural, que a su vez tiene un impacto sobre la situación. El lenguaje empleado para comunicarse es considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación está condicionada por las restricciones de la ‘situación-en-cultura’” (NORD, 2009, p. 213).

como os agentes envolvidos na recepção e na produção de um texto. Um dos conceitos nos quais a estudiosa baseia seu modelo de qualidade de tradução é o de **equivalência**, tomado do pesquisador inglês M. A. K. Halliday (1973). Para esse autor, é possível estabelecer diferentes níveis de equivalência (por exemplo, fonética, sintática, semântica, contextual), cujo “valor” se organizaria numa espécie de hierarquia que poderia ser alterada se a finalidade e circunstância tradutórias assim o exigissem. House (2001, p. 134-136) acredita que o primeiro requisito para a obtenção da equivalência é a função da tradução, que deve ser equiparável à do texto-fonte, considerando-se tanto a dimensão semântica como a pragmática e a textual. Segundo sua proposta, o perfil funcional do texto de origem tem um papel fundamental e é a partir dele que a qualidade de uma tradução deveria ser mensurada.

Nessa mesma direção, Nord (2009, 2016) argumenta a necessidade de analisar em cada tarefa de tradução uma série de fatores com vistas a se obter o propósito/finalidade adequado à tradução. Para isso, seu modelo analítico contempla tanto fatores internos (ou intratextuais) como externos (ou extratextuais), que permitiriam ao tradutor identificar a “função-em-cultura” de um dado texto-fonte e compará-lo com a função que terá no texto-alvo. O quadro a seguir, formulado por Pessuto (2020, p. 51) com base em Nord busca representar como se relacionam tais fatores:

Base dos fatores extratextuais	Base dos fatores intratextuais
Quem transmite (emissor do texto)?	Sobre qual assunto (tema)?
Para quê (intenção do emissor)?	O quê (conteúdo apresentado no texto)?
Para quem (público para o qual é direcionado)?	O que não (pressuposições de conhecimento feitas pelo autor ou pela autora sobre o público)?
Por qual meio (canal pelo qual o texto é comunicado)?	Em qual ordem (estruturação do texto)?
Em qual lugar (lugar)?	Utilizando quais elementos não verbais (elementos não linguísticos ou paralinguísticos que acompanham o texto)?
Quando (tempo de produção e recepção do texto)?	Com quais palavras (características lexicais)?
Por quê (motivo da comunicação)?	Com quais orações (estruturas sintáticas)?
Com qual função?	Com qual tom? (características suprasegmentais de entoação e prosódia)
COM QUAL EFEITO? – Interdependência de fatores extratextuais e intratextuais	

Quadro 7: relação entre fatores internos e externos ao texto, reordenada por Pessuto com base em Nord.

Os itens da coluna à esquerda dizem respeito aos fatores extratextuais e coincidem, respectivamente, com as informações sobre quem é o autor/emissor do texto, qual a sua intenção, o público a quem se destina e o meio/canal pelo qual é expresso (oral, escrito), o lugar em que foi produzido, quando e por que razão. As respostas a essas perguntas, em conjunto, fornecerão as informações necessárias para identificar a função do texto, que pode ser apelativa, expressiva, fática, referencial etc. Os itens da coluna à direita, por sua vez, se vinculam a informações sobre o tema/assunto do texto, sobre o seu conteúdo, as pressuposições de conhecimento do autor, a organização das informações e progressão no texto, os elementos de ordem não-verbal que acompanham a materialidade textual, o léxico e as estruturas sintáticas empregadas, a entonação e a prosódia. Finalmente, na linha abaixo temos a pergunta relativa ao efeito. Esta categoria reúne tanto os fatores internos quanto os externos, está orientada ao receptor do texto e ao resultado de um processo comunicativo e pode, segundo Nord, ser de três tipos: intencional ou não intencional (quando os efeitos coincidem, no primeiro caso, ou não, no segundo, com os pretendidos pelo emissor), distante culturalmente ou quando há distância zero (o mundo textual não coincide com o da cultura-fonte ou, pelo contrário, sim coincide), e convencional ou original (quando as características textuais são mais previsíveis e, portanto, menos originais, ou, de outro modo, são novas).

A inobservância desses fatores pode ocasionar problemas para os receptores de um texto e intervir negativamente sobre a tradução, com resultados, se não equivocados, pouco ou não naturais. Como dizíamos em 1.1.1, a **naturalidade** consiste naqueles enunciados que refletem a linguagem usada pelos falantes, em certos contextos de comunicação e que seguem determinadas convenções, que não são apenas socioculturais, mas também linguísticas, explicitando-se na forma como são produzidos e intercompreendidos os enunciados.

A naturalidade estaria conformada, de acordo com Pawley e Syder (1983, p. 191), tanto pela capacidade de se expressar corretamente de um ponto de vista gramatical, de uma maneira percebida como adequada pelos falantes de uma dada comunidade (*nativelike selection*); como pela capacidade de produzir extensões fluentes de discurso espontâneo conectado (*nativelike fluency*), em formulações encontradas em situações concretas e que respondem não só às regras gramaticais de uma língua, mas também à sua idiomaticidade.

No campo da tradução, a discussão em torno da naturalidade aponta para uma dicotomia existente sob diversas denominações – tradução literal *versus* livre, tradução

palavra por palavra *versus* sentido por sentido, equivalência formal *versus* dinâmica (NIDA, 1964/2009), literalidade *versus* liberdade (KELLY, 1979) tradução domesticadora *versus* estrangeirizadora (VENUTI, 1986) – mas cuja escolha, como defendemos, deveria corresponder em todos os casos à situação, ao público e à finalidade prevista.

Evidentemente, a questão da naturalidade configura um tema controverso, em especial no ensino de tradução, sobretudo em se tratando de aprendizes em contextos monolíngues, ou que adquiriram a segunda língua *a posteriori*, posto que o seu “domínio”, se é que podemos chamá-lo assim, seja na compreensão, seja na produção, estará sempre sendo colocado em xeque. Na linha do que argumenta Cook (1999) para os aprendizes de línguas estrangeiras, entendemos ser importante considerar também os aprendizes de tradução como “usuários de uma segunda língua”, sem pretender que estes se tornem “falantes nativos”, pela própria impossibilidade, por definição, de que o sejam. Optamos por pensar no desafio que representa o traduzir e a aproximação a esse(s) outro(s) envolvido(s) no ato tradutório. Não é demais recordar, como nos ensina Aubert (1994, p. 40-41), que:

a língua incorpora em sua estrutura formal e em seu uso social e histórico todo um repositório cultural, antropológico, imagético, que delinea um primeiro quadro de apreensão e expressão do mundo, com um determinado conjunto de matizes, difíceis, para não dizer impossíveis, de serem reencontrados, na mesmíssima configuração de valores, em outro idioma. Conduz o espírito humano, mesmo que por inércia, a pensar, sentir e dizer o mundo (ou os mundos) de determinada maneira ou de um conjunto limitado de maneiras percebidas como típicas do complexo língua/cultura em questão.

Tais considerações nos levam a entender o aprendiz de tradução como falante, nem melhor nem pior do que o chamado “nativo”, apenas diferente, pois terá de buscar formas de lidar com aquilo que desconhece para poder traduzir. Não é demais recordar que mesmo em língua materna muitas pessoas podem ver-se totalmente inaptas em determinadas (e provavelmente novas) circunstâncias comunicativas. Nesse sentido é que advogamos pela necessidade de preparar os futuros tradutores para enfrentar as diferentes problemáticas que cada situação apresenta, a partir da apreciação dos distintos aspectos e fatores aqui discutidos (o gênero, o registro, a função, a equivalência e a naturalidade da tradução), já que suas características, nem sempre idênticas culturalmente, implicarão decisões e métodos que podem ser diferentes e redundar em soluções mais ou menos aceitáveis, em cada caso, segundo cada encomenda de tradução.

3.2.2 Procedimentos/modalidades de tradução e tradução subordinada

Como desdobramentos dos temas anteriores, também ganharam destaque em nossa proposta outras questões relativas ao fazer tradutório. É o caso dos **procedimentos** ou **modalidades de tradução**, que se referem às ações adotadas pelos tradutores durante a realização de seu trabalho.

Como observa Hurtado Albir (2001), houve já diversas tentativas de categorizar tais ações, tantas quanto foram os nomes empregados em sua classificação (entre os quais estiveram técnicas, métodos, estratégias⁷⁷, por exemplo). Embora tal debate seja muito interessante, nos ateremos aqui a detalhar aquelas propostas que tiveram maior relevância para a reflexão transposta em nosso material.

Vinay e Darbelnet (1958) detêm o pioneirismo nessa tentativa de classificação. A partir de uma perspectiva estilística, os pesquisadores canadenses defendiam que a análise comparativa das línguas de trabalho possibilitaria o reconhecimento de suas características, semelhanças e diferenças, permitindo assim esboçar orientações para o processo de tradução e levar os tradutores a identificar problemas e a encontrar soluções mais sistemáticas para eles. Os **procedimentos técnicos da tradução**, denominação que elegem, surgem justamente com essa finalidade. Eles estariam separados inicialmente em dois grandes grupos, com sete procedimentos no total, que funcionariam de maneira isolada ou combinada: por um lado, a tradução direta (subdividida em empréstimo, decalque e tradução literal) e, por outro, a tradução oblíqua (subdividida em transposição, modulação, equivalência e adaptação).

Barbosa (2004 [1990]), observando problemas na proposta dos autores canadenses que, em sua concepção, além de insuficiente ainda repunha a velha dicotomia “tradução literal” *versus* “livre”, buscou recategorizar os procedimentos, no sentido de sugerir ajustes na sua seleção e definição, e reorganizá-los com base em parâmetros de distância linguística. De acordo com a autora, isso se fazia necessário pois os procedimentos apresentavam potencial para responder ao questionamento de como traduzir, e ainda podiam ser empregados na análise do que acontece no ato tradutório. A

⁷⁷ Importante salientar que a variação pode ser denominativa e também conceitual, segundo cada abordagem, já que tais termos podem funcionar como sinônimos para alguns autores ou serem considerados coisas totalmente diferentes, para outros. Hurtado Albir (2001, p. 251-271), por exemplo, opta pela denominação de “técnicas” para o que aqui chamamos de “modalidades”, e distingue as “técnicas” das “estratégias”, sendo que estas últimas que se vinculariam a disciplinas como a psicologia cognitiva, e diriam respeito a procedimentos (verbais, não-verbais, conscientes ou não) de resolução de problemas.

pesquisadora chega a um total de treze procedimentos, entre os quais estão: tradução palavra-por-palavra; tradução literal; transposição; modulação; equivalência; explicitação versus omissão; compensação; reconstrução de períodos; melhorias; transferências; explicação; decalque; adaptação.

Finalmente, chegamos à proposta das **modalidades de tradução** de Aubert (1998), que integram um modelo de pesquisa tradutológica com base em corpus e que têm como objetivo principal a análise quantitativa de traduções. Ao contrário do que faziam as categorizações anteriores, nesta não se pretendia mais observar o processo tradutório, mas sim o seu produto, permitindo ao pesquisador descrever, medir e quantificar o grau de distância/proximidade linguística entre um texto-fonte e o texto-alvo. As modalidades se encontram, como na proposta de origem dos autores canadenses, divididas também em dois grupos, o de tradução direta (transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal e transposição) e o de tradução indireta (explicitação/implicação, modulação, adaptação e tradução intersemiótica). Por ser este o modelo em que mais nos apoiamos em nossa prática, apresentamos a descrição completa de cada uma de suas treze modalidades (AUBERT, 1998, p. 105-110):

- Omissão – informação não pode ser recuperada no texto-alvo (TA);
- Transcrição – grau zero da tradução em que elementos de uma terceira língua, ou comuns à língua-fonte (LF) e língua-alvo (LA), são transpostos para o TA
- Empréstimo – quando elementos do texto-fonte (TF) são transpostos para a TA sem quaisquer marcas que o anunciem;
- Decalque – palavra ou expressão tomada da LF passa por adaptações gráficas e/ou morfológicas para adequar-se às normas dessa língua;
- Tradução literal – o mesmo número de palavras, na mesma ordem sintática, empregando as mesmas categorias gramaticais e contendo as opções lexicais que, no contexto específico, podem ser consideradas sinônimos interlinguísticos;
- Transposição – quando não é satisfeito ao menos um dos três primeiros critérios estabelecidos para a ocorrência de tradução literal, ou seja, quando há reajustes morfossintáticos, sejam estes de natureza obrigatória, pelas imposições linguísticas do texto-alvo, por exemplo, ou opcionais, por escolha do tradutor;
- Modulação – na tradução de um segmento de texto mantêm-se os sentidos, embora a estrutura de superfície seja distinta; também neste caso podemos identificar modulações que são necessárias (por exemplo quando nos deparamos com uma frase feita que não encontra correspondência na outra língua/cultura

através dos mesmos mecanismos linguísticos) ou optativa (quando é possível encontrar mecanismos correlatos para a reexpressão de uma metáfora por outra metáfora, por exemplo);

- Adaptação – a solução tradutória adotada para o segmento textual estabelece uma equivalência parcial de sentido, tida por suficiente para os fins do ato tradutório em questão, mediante uma intersecção de traços pertinentes;
- Tradução intersemiótica – figuras, ilustrações, logomarcas, selos, brasões e similares constantes no TF vêm reproduzidos no TA como material textual;
- Erro – casos mais evidentes de “gato por lebre”;
- Correção – é quando o tradutor tenta melhorar o TA, se o TF contém erros linguísticos, factuais etc.;
- Acréscimo – ocorre quando algum elemento textual é incluído no TA pelo tradutor, sem que exista qualquer motivação decorrente do conteúdo explícito ou implícito do TF.

Retomando a anterior afirmação de Reiss e Vermeer, acerca de a finalidade da tradução ter um grande peso sobre as escolhas das técnicas e estratégias empregadas pelo tradutor, entendemos ser fundamental conhecer as modalidades, não só para decidir sobre qual será a mais adequada em cada caso, mas para poder analisar criticamente, descrever e observar as distâncias e proximidades entre as duas línguas envolvidas no ato tradutório, o que, como discutíamos, parece ser especialmente relevante no trabalho com o par português-espanhol.

O segundo tópico que nos interessa tratar nesta seção é a **tradução subordinada**. Este conceito, primeiramente definido por Titford (1982) para se referir à legendagem, diz respeito a toda operação que combina na sua composição elementos de outros códigos (ex. da ordem visual-gráfica) com elementos linguísticos, ambos com igual importância na construção de sentidos. Vincula-se de modo especial à noção de gênero, mas também à ideia de finalidade e de equivalência antes exploradas (ver 3.2.1), e aos procedimentos de tradução acima discutidos.

Por um lado, é importante considerar que, se qualquer tradução requer uma análise minuciosa dos níveis de equivalência, nos termos de Halliday e de House, no caso da tradução subordinada, o estabelecimento dessa hierarquia parece ser ainda mais crucial. É o que afirma Cintrão (2007, p. 131) para o caso de poemas e canções. A autora explica (idem) que elementos icônicos, a espacialização (no caso dos poemas concretos, por

exemplo) e outros aspectos sonoros, como as rimas e a métrica, precisarão ser especialmente considerados. Em texto poético, por exemplo, poderia haver pontos em que a equivalência fonética se sobrepusesse sobre os aspectos semânticos, se a finalidade principal da tradução fosse a reconfiguração de características da sonoridade.

Quaisquer textos que conjuguem características verbais e não-verbais devem ser objeto de minuciosa análise. É também o caso da tradução audiovisual na qual, de acordo com Pérez González (2011, p. 13), a “produção e a interpretação dependem da mobilização de uma ampla gama de recursos semióticos ou ‘modos’ combinados”⁷⁸; e da tradução de histórias em quadrinhos (HQs), nome guarda-chuva sob o qual podem ser agrupados distintos textos multimodais (tiras, vinhetas, mangás, novelas gráficas, fanzines entre outros), apresentados em uma determinada sequência e formato, organizados normalmente em quadros cuja montagem responde ao tipo de narrativa que se quer realizar; neles a linguagem verbal se aproxima da oralidade, inclusive com o uso de onomatopéias, as falas e pensamentos dos personagens aparecem expressas em balões e podem conter legendas em que se denota a presença de um narrador (VERGUEIRO, 2010).

A respeito da tradução de quadrinhos, Zanettin (2011, p. 39) aponta que, infelizmente, costuma haver uma primazia do material verbal, e que os componentes não-verbais “são discutidos apenas na medida em que representam restrições visuais para o tradutor”⁷⁹. Para esse autor, em textos como os HQs, o significado só pode ser construído em conjunto. Ademais, sustenta que “mesmo quando imagens aparentemente não são manipuladas, elas são ‘traduzidas’ pelos leitores de acordo com as convenções visuais específicas da cultura”⁸⁰ (ZANETTIN, 2011, p. 40). Isso funciona como um argumento adicional para que os tradutores levem em conta não só a análise dos sinais tipográficos, pictóricos e linguísticos, mas que todos eles sejam objeto de diferentes estratégias de tradução.

Nessa esteira, entendemos que a tradução de qualquer texto em que o material textual e o visual confluem imporá ao tradutor restrições extras na forma como terá que lidar com seu trabalho. Por isso, o estabelecimento de níveis de equivalência será de suma importância, especialmente porque a construção de sentidos (como o humor, por exemplo,

⁷⁸ No original: “Audiovisual translation is a branch of translation studies concerned with the transfer of multimodal and multimedial texts into another language and/or culture. (...) their production and interpretation relies on the combined deployment of a wide range of semiotic resources or ‘modes’” (PÉREZ GONZÁLEZ, 2011, p. 13)

⁷⁹ No original: “Words are seen as subordinated to the images, and the non-verbal components of comics are discussed only in so far as they represent visual constraints for the translator of the verbal components” (ZANETTIN, 2011, p. 39)

⁸⁰ No original: “Even when images are apparently not manipulated, they are ‘translated’ by readers according to culture specific visual conventions.” (ZANETTIN, 2011, p. 40)

que pode se relacionar com jogos de palavras, com a interação entre os diferentes elementos com e para além dos linguísticos), pode depender da manutenção ou não desse diálogo na língua de chegada. Analogamente, será preciso atentar para os procedimentos empregados, os quais dependerão dessa apreciação cuidadosa de cada gênero e do propósito da tradução, com tudo o que ele engloba, a fim de se obter um resultado satisfatório.

3.2.3 Colaboração e revisão em tradução

Neste tópico, gostaríamos de assinalar dois outros aspectos que, de um viés mais metodológico relacionado aos Estudos da Tradução, nos pareceram importantes de serem trazidos, ainda que de maneira menos aprofundada, no material didático que elaboramos. O primeiro deles é a **tradução colaborativa**.

Como já havíamos indicado a respeito das filiações que guiam nossa prática (ver 1.2 e 2.1), apostamos em um trabalho colaborativo no qual, como defende Freire (2021 [1921-1997]), tanto educadores como educandos sejam sujeitos da aprendizagem e possam criticamente recriar o conhecimento.

Por tradução colaborativa tem-se entendido uma série de práticas, algumas das quais bastante antigas, que podem ser realizadas de diferentes formas e que, inclusive, podem se combinar entre si, mas que apresentam em comum o fato de serem efetuadas por várias pessoas (O'BRIEN, 2011; ESQUEDA, 2019; KIRALY, 2000).

Em termos mais amplos, a tradução poderia ser considerada em si mesma uma atividade colaborativa porque nela sempre está, ainda que implicitamente, a colaboração, seja entre quem traduz e o próprio texto, entre o autor e o tradutor e entre quem encomenda a tradução e quem a realiza. Estritamente, a tradução colaborativa pode ocorrer por meio de um coletivo vinculado a uma entidade, com tradutores de uma mesma empresa, por exemplo; de modo voluntário, quando exercida sem fins lucrativos, para aprendizagem ou aperfeiçoamento das línguas; e de forma comunitária, termo que tem sido usado de forma ambígua muitas vezes, ora para se referir a pessoas que realizam a tradução de informações públicas, ora para designar grupos que pertencem a uma mesma comunidade e realizam traduções de produtos culturais, como as comunidades de fãs, por exemplo.

Com o advento da Web 2.0, foram surgindo diversas designações para a prática colaborativa da tradução. É o caso de *crowdsourcing translation* que, em geral, mas não apenas, refere a atuação de grupos de pessoas (comunidades *online*) que realizam em conjunto um determinado trabalho (por exemplo a legendagem de séries, filmes, livros),

e também de outras denominações mais ou menos equivalentes àquela, como a de *volunteer translation* (tradução voluntária), a de *participative translation* (tradução participativa), a de *online collaborative translation* (tradução colaborativa *online*), a de *fan translation* (tradução de fãs) etc. (CORDINGLEY, MANNING, 2017; ESQUEDA, 2019).

A cultura de fãs e as novas ferramentas digitais impulsionaram fortemente essa prática e levaram a que a visão moderna do tradutor, como aquele que realiza seu trabalho de maneira isolada e solitária, fosse cada vez mais questionada e tivesse que ser revista (TYMOCZKO, 2006; O'BRIEN, 2011; JIMÉNEZ-CRESPO, 2017). Grupos de pessoas que se conhecem ou de indivíduos que não têm qualquer tipo de vínculo entre si passam a atuar juntos, sobretudo em ambientes virtuais, para a realização de traduções. Não apenas a rapidez com que as informações são veiculadas, mas também o volume de trabalho, cada vez maior, bem como as pressões de tempo, sempre e sempre mais restritos, terminam por “obrigar” os tradutores a trabalharem uns com os outros, a trabalharem em conjunto com revisores e a utilizarem ferramentas de tradução de distintos tipos, com vistas a atender as demandas surgidas ou criadas e a fazê-lo dentro de determinados parâmetros de qualidade.

Como assinala Jiménez-Crespo (2017, p. 149-150) a respeito da tradução colaborativa, foi a teoria funcionalista, como antes víamos, que ensejou uma importante mudança na forma como se entende o processo de avaliação e a qualidade, já que no centro de seu modelo está o propósito de cada tradução. Assim, o grau de exigência de uma dada encomenda dependerá, em cada caso, da adequação a esse propósito previamente instituído. Além disso, será fundamental considerar as convenções existentes e que estas podem não coincidir em diferentes culturas. Tomando o caso da tradução de gêneros digitais, Jiménez-Crespo aponta que o tradutor pode ter um domínio distinto sobre tais convenções, podendo este conhecimento ser ativo, isto é, possibilitando não só o seu reconhecimento, mas a sua produção, ou passivo, quando apesar de poder identificar um dado gênero, o sujeito não se sente apto a produzi-lo segundo os modelos de uma determinada comunidade cultural. Entendemos que a tradução colaborativa permite que tais faltas possam não apenas ser compensadas mais rapidamente pelo conjunto de tradutores, mas também que esse fazer possibilita um maior espaço para a construção e a apropriação dessas formas de dizer.

Nesse sentido, é de especial relevância a figura do revisor e a discussão sobre a **revisão em tradução**. Em primeiro lugar, porque para que qualquer tradução responda a padrões de qualidade mínimos, é cada vez mais preciso que entre a sua realização e entrega

intermedeie um processo de revisão. Em segundo lugar, e especialmente em razão do uso, às vezes indiscriminado, de ferramentas de tradução automática, a etapa de pós-edição que, segundo Ribeiro (2020), diz respeito ao processo de edição de um texto traduzido automaticamente e de sua correção, pode se converter em um verdadeiro retrabalho. Para essa autora, a pós-edição “pode implicar a modificação de frases ou textos integralmente, caso a qualidade da tradução automática seja muito fraca” (RIBEIRO, 2020, p. 79), o que demandará do profissional responsável pela revisão uma preparação específica.

Tal como a entendemos, a revisão de uma tradução é um trabalho extremamente complexo, que envolve uma série de princípios e parâmetros que devem ser conhecidos por quem se dedica a esse fazer, e que prevê critérios relativos à correção gramatical e ortográfica, à edição, ao estilo, ao idiomatismo etc. De acordo com Parra Galiano (2007, p. 203), poderíamos dividir em sete os princípios que deveriam nortear esse labor:

- i) conhecer o encargo/encomenda de tradução (supõe a identificação da finalidade da tradução, seu/s destinatário/s, aspectos relativos à produção do texto-fonte e as condições de entrega e tempo disponível para a realização da revisão);
- ii) ler o texto-alvo como se fosse um texto escrito originalmente na língua de chegada (como se fosse o destinatário final desse texto, sem recorrer ao texto-fonte);
- iii) analisar a rentabilidade da revisão (implica a identificação no texto-alvo do tipo e número de erros, a estimativa do tempo de revisão e a tomada de decisão a respeito da revisão em si do texto, da sua devolução ao tradutor e a necessidade, quando pertinente, de que o texto seja retraduzido por outro tradutor);
- iv) decidir sobre a modalidade e o grau de revisão (em função das especificidades da encomenda, da experiência e qualificação do tradutor e dos conhecimentos do revisor sobre o tema);
- v) minimizar as alterações no texto-alvo (supõe corrigir primeiro os erros mais evidentes, abster-se em caso de dúvida, e ter clareza sobre a diversidade linguística e a diferença entre correção e aperfeiçoamento do texto-alvo);
- vi) justificar as correções (o que implica não modificar o texto-alvo se não houver argumentos para fazê-lo);
- vii) assumir a responsabilidade enquanto revisor (assumi-la integralmente se não existir uma relação com o tradutor e compartilhá-la com este quando existir um trabalho de colaboração entre os dois; recusar o trabalho caso entre as exigências do cliente e o que defende o tradutor não puder existir acordo).

A autora também define quatro parâmetros de revisão (PARRA GALIANO, 2007, p. 203-207), e que se relacionam a:

- 1) o conteúdo (abrange a lógica na construção do texto, o uso adequado de dados e cifras e a adequação à linguagem especializada);
- 2) a linguagem (atenção à norma e ao uso da língua-alvo, bem como a adaptação ao destinatário com atenção para a coerência e a fluência do texto);
- 3) a finalidade/função do texto-alvo (exatidão no que diz respeito ao sentido do texto-fonte expresso no texto-alvo e a integralidade de seu conteúdo, ou seja, que todas as informações presentes no texto-fonte estejam no texto-alvo, salvo quando a encomenda disser outra coisa);
- 4) a apresentação do texto-alvo (parâmetros de edição e formatação e aspectos ortográficos).

A observação de tais princípios e parâmetros se torna mais importante quando vamos revisar o produto do trabalho de outra pessoa. Dentro de uma prática colaborativa da tradução, o diálogo entre as partes envolvidas no processo é fundamental, pois só ele pode, como sustenta Reuillard (2014, p. 72), “proporcionar um resultado leal, isto é, que remeta ao vínculo entre as pessoas e respeito às intenções e expectativas do autor, do cliente e dos leitores da cultura alvo”.

No que tange ao ensino da tradução, concordamos com Bevilacqua (2017) quando afirma que é preciso que os novos tradutores recebam uma formação específica nesse sentido, que os prepare para a revisão de textos traduzidos, primando não só pela qualidade do produto tradutório, mas também possibilitando que se insiram em processos como os de edição e publicação. De nossa concepção, uma aproximação à prática da revisão é essencial para os novos tradutores desenvolverem competências profissionais que, sabemos, são cada vez mais exigidas e valorizadas em nosso ofício.

3.2.4 O uso de corpora em tradução

Chegamos ao último aspecto que gostaríamos de salientar dentre os que foram levados à nossa proposta de material de ensino: **o uso de corpora em traduções**. Neste caso, destacamos as diversas conexões que se podem estabelecer com temas anteriormente discutidos, como a noção de naturalidade e de registro e também o seu uso como recurso metodológico no trabalho do tradutor, seja na realização ou na revisão de traduções.

Como sabemos, os dicionários e outras fontes de consulta e referência, apesar de fundamentais, são insuficientes na prática tradutória. Nessa linha, vem ganhando cada vez mais espaço o uso de corpus. Entendido como “conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3), o corpus pode ser de diferentes tipos: *online* ou *offline*; sincrônico ou diacrônico; monolíngue, bilíngue ou multilíngue; de aprendizes etc.

Como uma de suas características principais está o fato de abrir uma série de possibilidades que são muito úteis para o tradutor, ao dar acesso a exemplos de ocorrências em textos reais, produzidos por falantes que pertencem a comunidades específicas, permitindo a apreensão de usos que dificilmente seriam tangíveis para alguém que não compartilhe ou detenha tais conhecimentos. Além da comprovação de dúvidas, possibilita a comparação de línguas, a busca por estratégias e soluções mais adequadas ou naturais, a obtenção de características que podem ser associadas a um tipo/gênero textual e/ou a um autor/a (como marcas de seu estilo, por exemplo), e ainda a elaboração de glossários, entre outras funcionalidades muito úteis para quem está passando pelo processo de ensino-aprendizagem da tradução.

Como antes dizíamos ao tratar da naturalidade, mesmo falantes e tradutores altamente competentes não podem garantir que suas intuições, a respeito de determinados usos, estejam plenamente corretas, já que ninguém é capaz de abranger todas as situações em que uma língua é empregada. Mesmo quando as línguas são próximas, como no caso da combinação português-espanhol, podemos encontrar palavras e estruturas que podem ser entendidas como “equivalentes”, mas que na prática não o são. É o que acontece ao consultarmos, em um dicionário, as palavras “doença” (PT-BR) e “*dolencia*” (ES), por exemplo, que apesar de poderem ser apresentadas como sinônimas, responderão a usos e frequências totalmente opostos em cada uma das línguas. Também é o caso, como discutíamos, ainda que em menor medida, da voz passiva em cada uma de nossas línguas.

Além disso, como expõe Tagnin (2005), é importante considerar que certas palavras parecem se combinar de uma maneira mais ou menos natural com outras, muitas vezes seguindo uma determinada ordem que pode ou não ser fixa, sem que exista uma regra que explique tais ocorrências. Referimo-nos com isso ao que Firth (1957) cunhou como “*collocation*” (em português, “colocação”) para denominar esses usos de palavras que costumam aparecer juntas, de que seriam exemplos em nossas línguas “Feliz Páscoa/*Feliz Pascua*”, “célula-tronco/células madre”, “ganhar ou receber salário/*cobrar* ou *recibir*”

salario ou *sueldo*”; “chorar copiosamente/*llorar copiosamente*”. A falta de conhecimentos específicos sobre tais combinações, como ensina Fillmore (1979), caracterizaria o que o autor chama de falante (e acrescentamos, também o tradutor) ingênuo. O uso de corpora em traduções possibilita, portanto, uma maior aproximação a essas construções mais idiomáticas, ao que Tagnin (2005) chama de “o jeito que a gente diz”.

Encerramos este capítulo reiterando que o trabalho com corpora é extremamente interessante porque nos permite uma abordagem mais empírica, a partir da frequência, da descrição e da observação dos usos, das combinações linguísticas e de padrões de ocorrência, inclusive segundo os gêneros, o que nos dá acesso a informações difíceis de serem conseguidas de outro modo e, conseqüentemente, instrumentaliza nossas decisões tradutórias, para que sejam cada vez mais conscientes, fundamentadas e, se esse for o objetivo da tradução, mais naturais.

CAPÍTULO 4

O ENQUADRAMENTO DESTA PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como apresentado em nossa Introdução, esta pesquisa se insere, conforme o quadro proposto por Holmes (1972 [2000]), no ramo **aplicado** dos Estudos da Tradução, mais concretamente naqueles estudos voltados para o seu **ensino**. No entanto, considerando que este trabalho parte de uma prática real e mais livre, a experiência no Laboratório de Tradução da Unila, e vai se direcionando a uma prática de ensino mais guiada, fundamentada no enfoque por tarefas, como antes anunciávamos e aprofundamos no presente capítulo, parece-nos importante buscar situá-lo de maneira mais precisa com relação a esses dois momentos, como vemos a seguir.

4.1 Em busca de uma delimitação mais precisa

Recorrendo inicialmente a Lara e Molina (2011, p. 132-169), encontramos os seguintes tipos de pesquisa qualitativa:

- 1) Estudo de caso: categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e que se subdivide em histórico-organizacional (que se interessa pela vida de uma dada instituição), observacional (categoria típica da pesquisa qualitativa em que se sobressai a observação participante) e história de vida (a partir de entrevistas com uma pessoa de relevância social, por exemplo);
- 2) Etnográfica: pesquisa que se baseia no estudo de uma cultura e sociedade;
- 3) Análise de contexto: estudo a partir da observação local de um sistema social no nível micro e cujas constatações e descobertas possam ser levadas a um âmbito mais geral;
- 4) Pesquisa-ação/Pesquisa participante: no primeiro caso, entendida como um tipo de pesquisa social na qual a ação e resolução de um problema se dá coletivamente e em que pesquisadores e participantes estão envolvidos igualmente no processo; no segundo caso, além das características antes descritas para a pesquisa-ação, há um forte viés de conscientização nos papéis sociais, assim como um compromisso com a luta sociopolítica.
- 5) Análise de conteúdo: conjunto de instrumentos e técnicas utilizadas na análise dos dados de uma pesquisa;

- 6) Análise de discurso: *grosso modo*, refere-se aos estudos que buscam analisar a construção ideológica entremeada nos textos;
- 7) Dialética materialista-histórica na pesquisa educacional: a partir de uma concepção materialista, fundada no modo humano de produção, objetiva compreender como determinados fenômenos sociais ocorrem; trata-se de um tipo de pesquisa ativista, já que indaga de entrada o sentido histórico, social e político do próprio pesquisar;
- 8) Amostragem: vale-se de aspectos como o universo populacional para realizar a descrição e a representatividade dos objetos estudados;
- 9) Estudos etiológicos: pesquisas relacionadas ao campo da saúde em que se pretende estabelecer relações de causa de uma doença, por exemplo, e definir fatores de risco;
- 10) Experimental: método através do qual se pretende observar fenômenos sob determinadas condições estabelecidas;
- 11) Observacional: realiza-se por meio da observação de algo que já aconteceu ou está acontecendo, de modo acurado, paciente e objetivo, a fim de que se possa diferenciar os fatos efetivamente relevantes para um determinado estudo;
- 12) Estatística: consiste na aplicação de teorias estatísticas (como probabilidade) na pesquisa;
- 13) Clínica: especialmente importante no campo da psicologia, apoia-se na relação entre o pesquisador e seu paciente;
- 14) Documental e bibliográfica: como o nome indica, abrange as pesquisas realizadas com base em levantamento de documentos e textos importantes da área de estudo.

Já no campo das pesquisas em tradução, valemo-nos das reflexões de Saldanha e O'Brien (2013). De acordo com essas estudiosas, em termos metodológicos, costuma-se fazer uma distinção mais geral entre pesquisas empíricas, que buscam informações a partir da observação de dados e de um trabalho experimental, e pesquisas conceituais, que teriam como finalidade definir conceitos, (re)interpretar ideias, apresentar novas teorias etc. Os limites entre as primeiras e as segundas, contudo, nem sempre são tão claros (SALDANHA; O'BRIEN, 2013, p. 15-16).

Nesse terreno, conforme assinalam, merecem destaque ainda outros tipos de pesquisa, entre as quais estariam as exploratórias, as avaliativas, a pesquisa-ação e as etnográficas.

Segundo as autoras (SALDANHA; O'BRIEN, 2013, p. 16), as pesquisas exploratórias ou fenomenológicas, diferentemente das experimentais, que procuram responder a um “o quê” ou “que efeitos têm determinada coisa sobre uma dada prática”, exploram, de um viés mais interpretativo, uma experiência real ou o aparecimento de um determinado fenômeno.

Já as pesquisas avaliativas, explicam as referidas estudiosas, buscam medir o valor e os efeitos de uma iniciativa implementada (avaliação somativa) ou a sua entrega (avaliação formativa ou processual).

Todavia, as pesquisas podem pretender ir além do estabelecimento de relações, como se via no empirismo, ou da avaliação, sendo o seu objetivo máximo o de levar a mudanças em uma certa situação. Esse é o caso da pesquisa-ação. Para Saldanha e O'Brien (idem), o diferencial desse tipo de estudo é a abordagem de problemas reais detectados a partir de uma perspectiva colaborativa em que todos os sujeitos se envolvem da mesma forma; há ainda um apagamento dos limites entre os pesquisadores e os pesquisados, com vistas a atuarem em conjunto em prol da solução de um dado problema.

Finalmente, as autoras falam das pesquisas de tipo etnográfico, cuja realização se dá com base na compreensão, descrição e interpretação feitas com grupos culturais.

Como é possível depreender do exposto, as descrições apresentadas, de uma ótica mais geral por Lara e Molina, de um lado, e especificamente para o campo da tradução por Saldanha e O'Brien, de outro – que aqui configuram apenas dois exemplos das muitas classificações já realizadas – evidenciam confluências e sobreposições entre os tipos de pesquisa, o que dificulta uma nítida separação entre eles. Além disso, convém considerar que uma pesquisa pode contemplar várias etapas e lançar mão de recursos e técnicas (como a aplicação de questionários, a realização de diários de campo, por exemplo) que estão ou podem estar presentes em mais de um tipo de estudo, como ocorre no presente caso.

Assim, e apesar de reconhecer a dificuldade inerente ao enquadramento de nossa pesquisa, tencionamos uma classificação. Se considerarmos que nosso ponto de partida é a experiência real que teve lugar no Laboratório de Tradução da Unila, poderíamos entender que nessa etapa inicial estamos realizando um **estudo de caso**, a partir de uma abordagem observacional ou, talvez mais propriamente, de uma **observação participante**, já que a apreensão dos aspectos problemáticos presentes na tradução foi

feita por nós enquanto parte do grupo de trabalho que atuou no projeto de tradução do livro de Hugo Blanco.

Como apontam Lara e Molina (2011, p. 133-135), entre as características dos estudos de caso está o fato de objetivarem a descoberta em si, enfatizarem a interpretação em contexto, retratarem a realidade de forma completa e profunda, usarem uma variedade de fontes de informação, tratando de representar os distintos pontos de vista presentes na situação pesquisada, e ter em conta a experiência do pesquisador de modo a permitir aos demais questionarem se a dada situação em estudo se aplica(ria) também a outros contextos.

Mónico et al (2017, p. 726) também nos ajudam a entender esta primeira etapa da pesquisa como um tipo de observação participante posto que tais estudos servem ao “propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições ‘qualitativas’ de tipo ‘narrativo’ (...) que permitem obter informação relevante para a investigação em causa”. Tal abordagem foi bastante útil para o tipo de trabalho que buscamos realizar, pois possibilitou um contato mais próximo com o grupo pesquisado e, conseqüentemente, maior espontaneidade na situação. Contudo, há nesse tipo de abordagem também algumas desvantagens. É possível que o pesquisador interfira, ainda que inconscientemente, no comportamento dos pesquisados; por outro lado, existe a dificuldade de se estabelecer um limite acerca de quanto se participa e quanto se pesquisa (MÓNICO ET AL, 2017, p. 730).

No segundo momento de nossa pesquisa, que se dá com a reflexão, a elaboração e a aplicação do material de ensino com fundamento no enfoque por tarefas, como detalhamos melhor a seguir, entendemos que o estudo passa a se constituir também como uma **pesquisa-ação**, termo cunhado por Lewin (1946), e que diz respeito a estudos nos quais os participantes buscam agir sobre sua própria prática com vistas a transformá-la. Trata-se de um tipo de estudo que lança mão de técnicas variadas, como, por exemplo, diários de campo, registros em vídeo ou fotográfico e a observação (SUÁREZ PAZOS, 2002).

Como assiná-la Tripp (2005, p. 445), no campo educacional, a pesquisa-ação se constitui como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Entretanto, cabe salientar que para que seja considerada como tal, além da identificação do problema e da realização do planejamento, em nosso caso com a reflexão e elaboração das unidades didáticas propostas, deve-se implementar, descrever e avaliar a própria prática a fim de se aprender com o próprio processo. Ademais, a pesquisa-ação precisa ser participativa e colaborativa.

Nessa direção é que compreendemos que a testagem do material, bem como a descrição do seu desenvolvimento – a partir, inclusive, de gravações dos encontros autorizadas pelos participantes, a análise dos produtos e resultados das atividades realizadas e dos problemas surgidos, assim como da observação de seu funcionamento, percepções apoiadas também no *feedback* dos voluntários – em um curso-piloto era necessária, pois assim poderia haver uma contribuição mais significativa para o campo da formação de tradutores, especialmente no par linguístico por nós tratado.

Quanto à metodologia específica de análise dos dados reunidos das aulas, optamos pela observação dos encontros e das atividades produzidas pelos estudantes, tendo como parâmetros principais dificuldades e problemas de tradução (Nord, 2005), especialmente aqueles relacionados aos pontos de foco do estudo, por exemplo, usos de pronomes e seus efeitos em cada uma das línguas, conforme registro e gêneros textuais, vistos da perspectiva de uma mudança de tratamento desses aspectos ao longo do curso.

Neste ponto, com uma visão um pouco mais clara a respeito dos tipos de pesquisa a que este trabalho se vincula, podemos passar a alguns dos aspectos metodológicos mais específicos adotados na concepção de nosso material.

4.2 O enfoque por tarefas

Como havíamos adiantado em 1.2, o chamado **enfoque por tarefas** constitui, não apenas no ensino de línguas, mas especialmente no caso da tradução, um marco metodológico de suma importância, que questiona, como nos ensina Hurtado Albir (2005), a cisão entre metodologia e conteúdo, ao mesmo tempo em que reivindica a incorporação de processos cognitivos, tendo em conta as contribuições tanto das teorias de ensino quanto das teorias de aprendizagem. Em outros termos, seu principal objetivo é fazer com que o desenho curricular tenha um caráter integrador “capaz de incluir todos os elementos que o compõem: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação”⁸¹ (HURTADO ALBIR, 2019, p. 59). Sua operacionalização busca ainda responder de perto às necessidades dos aprendizes, colocando-os no centro do processo, seguindo os pressupostos das teorias construtivistas, ao fomentar sua participação ativa na construção do conhecimento e na concepção do próprio currículo.

⁸¹ No original: “capaz de incluir todos los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación” (HURTADO ALBIR, 2019, p. 59).

Nesse sentido, o enfoque por tarefas apresenta-se como um dispositivo teórico-metodológico eficaz na elaboração de materiais de ensino que persigam uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes. Isso supõe, na perspectiva de Hurtado Albir (2000), enfrentar desafios que são, por um lado, de ordem pedagógica, a partir de um processo de aprendizagem que seja prático (o chamado “aprender fazendo”), que leve os aprendizes a percorrer processos (de um ponto de vista cognitivo-construtivista, entendendo a importância de sua própria atuação nesta dinâmica), e que a aprendizagem seja holística (o que significa abandonar um ensino fragmentado e apostar na convergência de saberes relativos ao fazer tradutório e à capacidade de “aprender a aprender” e de trabalhar colaborativamente, ser empáticos e autônomos, utilizar ferramentas, entre outros); e, por outra parte, desafios que são de ordem social, isto é, que façam com que os aprendizes adquiram competências profissionais que os habilitem para adaptar-se a mudanças e ao mercado de trabalho.

Como a própria denominação indica, o enfoque tem como cerne a “tarefa”, mais especificamente, a **tarefa de tradução**, definida por Hurtado Albir (1999, p. 59) como “uma unidade de atividades na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho”⁸².

Segundo orienta a pesquisadora catalã, as tarefas podem ter diferentes tipos e classificações e “servem para que o estudante adquira conhecimentos e habilidades, e desenvolva atitudes que lhe possibilitem adquirir as competências para levar a cabo a tarefa final com êxito”⁸³ (HURTADO ALBIR, 2015, p. 13). Conforme expõe (HURTADO ALBIR, 1999, p. 48), há autores como Nunan (1989) que as distinguem entre tarefas de ensaio (relacionadas ao mundo real e às necessidades dos estudantes) e pedagógicas (relativas ao mundo da sala de aula e atreladas ao processo de aprendizagem); Long (1985) e Estaire e Zanón (1990) que optam pela distinção entre tarefas pedagógicas ou possibilitadoras (direcionadas à realização das tarefas finais) por um lado, e tarefas de comunicação ou finais (que, como o nome aponta, reúnem e operacionalizam os conhecimentos antes trabalhados na consecução de uma tarefa que culmina o processo), por outro; Hurtado Albir

⁸² No original: “una unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación, que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 49).

⁸³ No original: “sirven para que el estudiante adquiriera conocimientos y habilidades, y desarrolle actitudes que le possibiliten adquirir las competencias para llevar a cabo la tarea final con éxito” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 13).

(2019), por sua vez, inclina-se pela distinção entre tarefas preparatórias ou possibilitadoras e tarefas finais; e Lasnier (2000) as separa em tarefas de aprendizagem (centradas no desenvolvimento de uma capacidade ou conteúdo disciplinar), de integração (que ativam todos os componentes de uma competência) e integralizadoras (aquelas que articulam o princípio-chave na Formação por Competências, ou seja, a integração, e ativam uma ou várias competências, conectando competências específicas e gerais ao mobilizar os conhecimentos procedimentais, declarativos etc. a elas relacionados).

Tomando a divisão desse último autor, Hurtado Albir (2020, p. 398) esclarece que “as tarefas finais são formadas por tarefas de integração, que ativam os componentes de uma competência (ou pelo menos um desses componentes), ou por tarefas integralizadoras de tradução, que ativam no mínimo uma competência específica e uma competência geral”. Essa última proposta teria a vantagem de coadunar em uma tarefa de cunho global, integralizadora, os conhecimentos e práticas levados a cabo previamente, por meio uma situação contextualizada e mais complexa que faria com que os aprendizes acionassem diversas competências ao mesmo tempo.

Quanto à sua elaboração, as tarefas podem se valer de distintos materiais e recursos, entre os quais estão textos tanto na língua-fonte como na língua-alvo, traduções para análise, cotejo, correção e revisão, textos de apoio, fichas com informações conceituais ou para completar, gravações de processo tradutório etc. Para cada tarefa, que pode ser realizada dentro ou fora da sala de aula, de maneira individual, em pares ou coletivamente, de acordo com Hurtado Albir (2020), devem ser definidos os objetivos, o material a ser utilizado (o que inclui tanto os textos a serem traduzidos como os outros textos paralelos), o desenvolvimento (com suas atividades e fases previstas), a avaliação e eventuais comentários adicionais. Ainda podem ser propostos projetos de tradução, normalmente vinculados a tarefas mais complexas ou de maior envergadura, como traduzir um filme, por exemplo, e que, como afirma a autora, requerem um maior e mais detalhado sequenciamento.

Da reunião das tarefas em uma proposta de trabalho resulta a **unidade didática**, entendida por Hurtado Albir (2020, p. 396) como “uma sequência de tarefas em que se confere uma grande importância às tarefas preparatórias, isto é, às tarefas de aprendizagem que ajudam a apreender princípios ou estratégias e que preparam para a tarefa final”. Na elaboração, divisão e encadeamento das unidades, deve-se considerar “por um lado, a existência de um conteúdo disciplinar semelhante e, por outro, a realização de atividades

de aprendizagem e de tarefas integralizadoras que visem à integração de competências” (HURTADO ALBIR, 2020, p. 395).

O que vimos discutindo até então nos deixa claro como a tarefa, dentro de tal enfoque, constitui-se como o eixo organizador do processo de aprendizagem e, nesse caráter, dota o desenho curricular de coerência, organicidade e continuidade que se veem materializados na unidade didática.

Concretamente para nossa pesquisa, e coincidindo com Hurtado Albir (2020), entendemos que a orientação a um modelo mais guiado, como o proposto por dito enfoque, apresenta algumas vantagens com relação a outras abordagens de ensino de tradução, menos pautadas, como a relatada em nossa experiência no Laboratório de Tradução da Unila que, apesar de se dar em um contexto de aprendizagem mais situada, em um projeto real no formato de oficina, alternativamente à sala de aula tradicional, deixava, dada a sua imprevisibilidade, certas lacunas no processo de formação, que nos interessava preencher. Em primeiro lugar, porque o enfoque por tarefas permite planejar os passos que precisam ser seguidos, ou que se entendam necessários, no processo de aprendizagem, com base nos objetivos almejados, sem que isso signifique abdicar de situações que se assemelhem ou que efetivamente digam respeito à futura vida profissional (tarefas autênticas) dos educandos. Em segundo lugar, porque sua metodologia ativa se funda em uma pedagogia que também coloca o aprendiz no centro do modelo, fazendo com que se envolva em todas as etapas, e o leva a percorrer uma série de etapas em direção à aquisição da competência tradutória. Nessa linha, os estudantes não só assimilam princípios (de um ponto de vista mais teórico), mas também os colocam em prática, aprendendo a solucionar problemas e a refletir sobre as estratégias empregadas em sua resolução. Como seu desenho curricular é mais flexível e está aberto a alterações, possibilita a incorporação de outras metodologias, como estudos de caso, a aprendizagem por problemas e a própria tradução colaborativa, articulando formas de ensinar, de aprender e de negociar soluções entre os sujeitos, docentes e discentes, envolvidos na formação (HURTADO ALBIR, 2019, p. 60).

4.2.1 Aspectos metodológicos gerais considerados no desenho de nosso material

Afiliando-nos ao defendido por Hurtado Albir (2005, 2020), concordamos que a abordagem educacional da tradução precisa partir de dois blocos: por um lado, o de conteúdos (ou arcabouço tradutológico), isto é, a concepção da tradução enquanto prática

comunicativa, a noção da competência tradutória e sua aquisição e as tarefas que o tradutor realizará em seu contexto profissional; e, por outro, o de aprendizagem (ou arcabouço pedagógico) que, como vimos no capítulo 1, diz respeito às concepções, teorias e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem que subjazem nossa atuação.

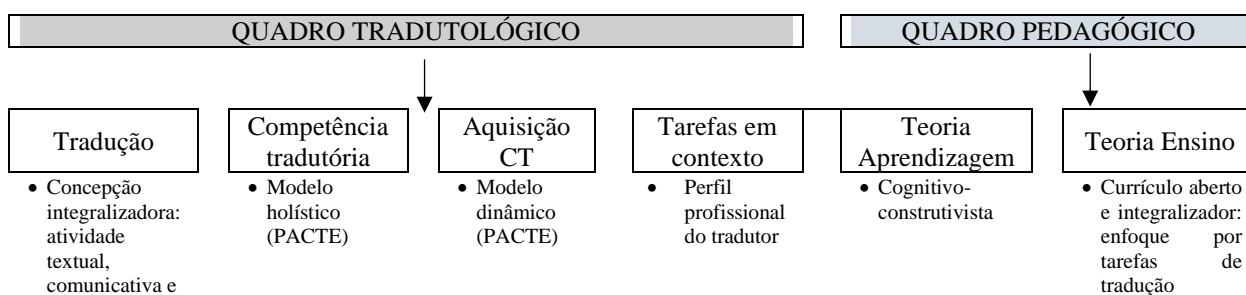


Figura 9: quadro teórico da didática da tradução de Hurtado Albir (2005, p. 34), ampliado com base em Hurtado Albir (2020, p. 385).

Também nos referimos naquele ponto (ver 1.2) a determinados aspectos que, de acordo com Hurtado Albir (2005), devem estar presentes na elaboração de propostas de formação pensadas para tradutores, e que voltamos a reproduzir no quadro abaixo:

1. Análise das necessidades dos aprendizes	→	<i>Para quem e em quais circunstâncias</i>
2. Definição de objetivos	→	<i>Para quê</i>
3. Seleção de conteúdos	→	<i>O quê</i>
4. Sequenciamento de objetivos e conteúdos	→	<i>Quando</i>
5. Seleção de uma metodologia	→	<i>Como</i>
6. Realização de uma avaliação	→	<i>Com que resultado</i>

Quadro 8: aspectos do desenho curricular segundo Hurtado Albir (2005, p. 32).

Nesta seção, interessa-nos explorar um pouco mais cada um desses elementos que, de maneira paralela e sob denominações nem sempre coincidentes, também são adotados por outros autores, como Kelly (2005), outra importante referência neste trabalho. Ao longo das próximas páginas, trataremos de ir explicitando como as duas estudiosas entendem os aspectos básicos que constituem o currículo e como suas definições dialogam e se complementam. Começemos com a pesquisadora catalã.

Hurtado Albir (2005, p. 33) aponta que um desenho curricular adequado deve ser aberto e contar com a participação dos estudantes na sua confecção, os conteúdos devem estar interrelacionados e levar em conta as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, bem como o contexto em que se dá. **A análise das necessidades dos aprendizes,**

segundo expõe, propicia dados que fundamentam o planejamento curricular, tais como a idade, os conhecimentos prévios e os diferentes estilos de aprendizagem.

Tomando a definição de Delisle, Hurtado Albir compreende os **objetivos de aprendizagem** como a “descrição da intenção de uma atividade pedagógica, e que especifica as mudanças a longo prazo que devem ocorrer no comportamento do estudante”⁸⁴ (DELISLE, 1993, p. 21). Para entender onde os objetivos de aprendizagem devem conduzir, vale a pena voltarmos à própria noção de aprendizagem. De acordo com Oster (2003, p. 81), trata-se de “um processo de construção de conhecimentos e destrezas que parte de uma reestruturação de conhecimentos e representações prévios dos estudantes, aproveitando e elaborando estratégias cognitivas e de aprendizagem que estes já tenham assimilado”⁸⁵. Um processo, nos termos desse autor (OSTER, 2003, p. 81), que diria respeito ao papel e à autonomia dos próprios aprendizes, no sentido de que serem capazes de decidir seus próprios objetivos (para quê); poderem avaliar seus próprios avanços e corrigir formas de trabalhar e estratégias empregadas (o quê); aplicarem o planejamento consciente em sua aprendizagem e identificarem de que forma e que meios são necessários para esse fim (como).

Ampliando um pouco essa visão, é pertinente também trazer à baila o que Luckesi (2013) chama de **objetivos de ensino**, os quais estariam preocupados com o estabelecimento do que o estudante deveria aprender e, de modo especial, a como o educador precisa proceder para fazer com que a aprendizagem de fato aconteça. Assim, ambos os objetivos, de aprendizagem e de ensino, podem ser vistos como as duas caras de uma mesma moeda, posto que o primeiro coloca ênfase naquilo que caberá aos estudantes fazerem durante e como parte de seu processo de aprendizagem; já com o segundo, a ênfase é dada à atuação docente e à metodologia utilizada com vistas concretizar os propósitos pedagógicos.

Ainda sobre os objetivos de aprendizagem, Hurtado Albir (2005, p. 33) explica que devem supor a competência pretendida, um trabalho voltado para as estratégias, a fim de que os estudantes estejam aptos a “aprender a aprender”, e ainda a aquisição de valores e atitudes. Além disso, esclarece que os objetivos podem variar tanto com relação aos seus tipos (podendo ser conceituais, procedimentais e atitudinais), aos níveis (podendo ser classificados em objetivos globais voltados para o ensino; gerais, que indicam os resultados

⁸⁴ No original: “la description de l’intention visée par une activité pédagogique et qui précise les changements durables de comportement devant opérer chez un étudiant” (DELISLE, 1993, p. 21).

⁸⁵ No original: “un proceso de construcción de conocimientos y destrezas que parte de una reestructuración de conocimientos y representaciones previos de los estudiantes, aprovechando y elaborando estrategias cognitivas y de aprendizaje que estos ya han asimilado” (OSTER, 2003, p. 80)

que um processo de aprendizagem deve alcançar; específicos, que definem especificamente o que os estudantes serão capazes de fazer; e ainda intermediários, que contribuiriam com o cumprimento dos objetivos específicos); e quanto à sua importância (podendo ser considerados secundários quanto a objetivos principais, associados a outros objetivos, de reciclagem quando se propõem a revisar objetivos antes trabalhados, e derivados).

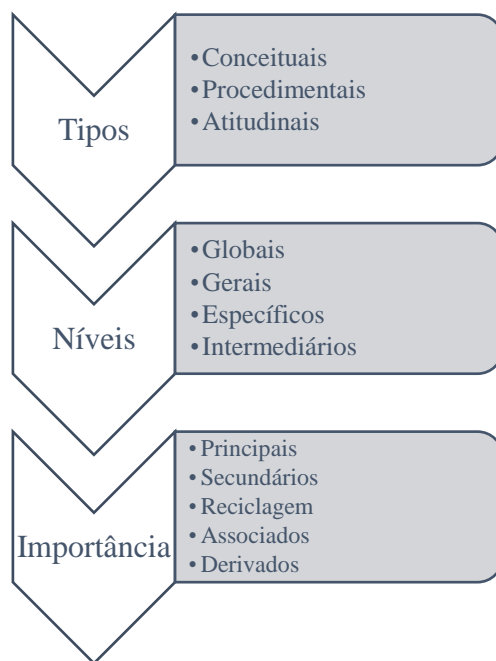


Figura 10: objetivos de aprendizagem segundo tipos, níveis e importância (HURTADO ALBIR, 2005, p. 33).

A seleção de **conteúdos** é definida por Hurtado Albir (2005, p. 34) como o conjunto de conhecimentos e saberes que se espera que os estudantes adquiram. Estes, por sua vez, podem ser conceituais (um saber algo), operacionais ou procedimentais (um saber fazer) e atitudinais (como e para que saber fazer isso).

No que concerne ao **sequenciamento**, a pesquisadora defende que se estabeleça uma progressão na aprendizagem e em que momento cada conteúdo será trabalhado. Essa ordenação se refletirá, conseqüentemente, na **metodologia**, ou seja, no planejamento e na execução das atividades, no papel que corresponde a cada um dos sujeitos que fazem parte da formação e nos materiais utilizados (HURTADO ALBIR, 2005, p. 34). Também diz respeito à forma como as tarefas aparecem dispostas nas unidades didáticas, explicando que a sequência de aprendizagem deve ser entendida como “um agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar possuindo características semelhantes” (LASNIER, 2000, p. 211 apud HURTADO ALBIR, 2020, p. 395). Portanto, cada unidade

didática deverá contar com os elementos básicos que conduzam a um processo efetivo de aprendizagem que parta das especificidades da situação de formação, além de poder permitir que se promovam as adaptações necessárias, inclusive ao longo do percurso, a essa finalidade perseguida.

Por último, a **avaliação** tem como finalidade obter dados sobre o processo de aprendizagem e, deste modo, permitir a tomada de decisões. Hurtado Albir (2005, p. 34) defende que a avaliação deve ser cuidadosamente planejada, com claros critérios quanto aos objetivos, considerando a periodicidade de sua aplicação e os instrumentos empregados (testes, exercícios, atividades etc.), e ser acorde aos parâmetros estabelecidos para a sua correção.

A respeito desse aspecto, apelamos uma vez mais a Luckesi (2013), quem esclarece que precisamos, enquanto educadores, distinguir o ato de examinar, isto é, aquele que tem como característica principal a classificação e a seletividade do educando, do ato de avaliar, que corresponde ao diagnóstico e está marcado pela inclusão. Para tanto, de acordo com esse autor, é indispensável “aprender a avaliar”, no sentido de despir-nos dos modelos tradicionais e investir não apenas nos conhecimentos teóricos concernentes à avaliação, mas, especialmente, em poder aplicá-los em nossa práxis cotidiana. Assim, será fundamental estarmos atentos aos instrumentos empregados e à sua adequação aos objetivos propostos, bem como aos dados que esses instrumentos nos trazem sobre as necessidades de nossos estudantes e sobre a nossa própria condução do processo.

Outro importante ponto a ser considerado a respeito desse tópico é a função que tem a avaliação. Conforme Taras (2010, p. 126), “o foco nas funções da avaliação foi iniciado em parte por Bloom et al. (1971), que investigaram as consequências da avaliação e concluíram que elas são tão importantes quanto os processos ou propósitos”. As avaliações se subdividiriam, segundo Taras, em três funções principais: a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica busca aferir os conhecimentos prévios dos aprendizes, por exemplo, para analisar as necessidades do público e pensar formas de atendê-las. Trata-se de um ponto de partida essencial não apenas na identificação e mapeamento do perfil do alunado, mas no planejamento e na proposição de encaminhamentos futuros.

Já a avaliação formativa é aquela aplicada no decorrer de um curso com o fim de controlar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. A partir dela é possível observar se as metas propostas foram ou não alcançadas, não só do ponto de vista do

educador, que tem a possibilidade de reorientar e aperfeiçoar suas práticas, mas do próprio estudante, que consegue verificar onde ainda precisa melhorar.

Por último, a avaliação somativa, normalmente usada ao final de uma etapa de formação, visa basicamente a classificar os estudantes segundo o aproveitamento que tiveram, o que pode ocorrer de diversas maneiras, como, por exemplo, a realização de exames, finais ou não.

É importante ter em conta que, por terem funções diferentes, essas avaliações não são excludentes, pelo contrário, devem ocorrer de maneira articulada. Para Hurtado Albir (2020), o campo da didática da tradução apresenta desafios que devem ser encarados nesse âmbito, já que a avaliação precisa dar conta não só dos conhecimentos adquiridos, mas das habilidades e das atitudes dos aprendizes. Nesse sentido, a autora entende ser fundamental (HURTADO ALBIR, 2020, p. 402-403):

- i) dar relevância à avaliação formativa, já que ela, ao produzir dados que nutrem a prática docente e discente, se constitui como uma avaliação para a aprendizagem;
- ii) avaliar não só o produto, mas também o processo, as habilidades e as atividades, com base no estabelecimento de procedimentos e instrumentos;
- iii) promover a autoavaliação do estudante, incitando a sua autorreflexão sobre sua aprendizagem;
- iv) estabelecer um *continuum* entre a aprendizagem e a avaliação, a partir de tarefas similares tanto nas avaliações formativas como nas somativas;
- v) desenvolver uma avaliação com critérios, a partir do uso de descritores em consonância com os componentes das competências trabalhadas;
- vi) desenvolver uma avaliação autêntica, com atividades “reais” comparáveis às que os tradutores encontrarão na vida profissional;
- vii) aplicar uma avaliação dinâmica, que operacionalize estratégias diferentes e situações de aprendizagem distintas e que possibilite a realização de triangulações, propiciando dados que possam ser observados a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Em seu planejamento, a avaliação deveria supor quatro perguntas (HURTADO ALBIR, 2020, p. 404): o que se avalia (que competência/nível), quando (em qual momento do processo de aprendizagem), como (a partir de que instrumentos, como traduções, relatórios, exercícios de análise, portfólios etc.) e quem (o professor, o próprio estudante, seus pares).

Em suma, da perspectiva de Hurtado Albir, é somente após esse percurso, e com a resposta a cada uma das perguntas orientadoras que víamos no quadro 8 acima (para quem e

em quais circunstâncias, para quê, o quê, quando, como e com que resultado), que o desenvolvimento do desenho curricular poderá ser efetuado adequadamente.

Na ótica de Kelly (2005, p. 3), por sua vez, o desenho curricular também deveria compor-se de uma série de passos. É o que observamos na figura abaixo, que representa o processo e interrelações do currículo, conforme a autora:

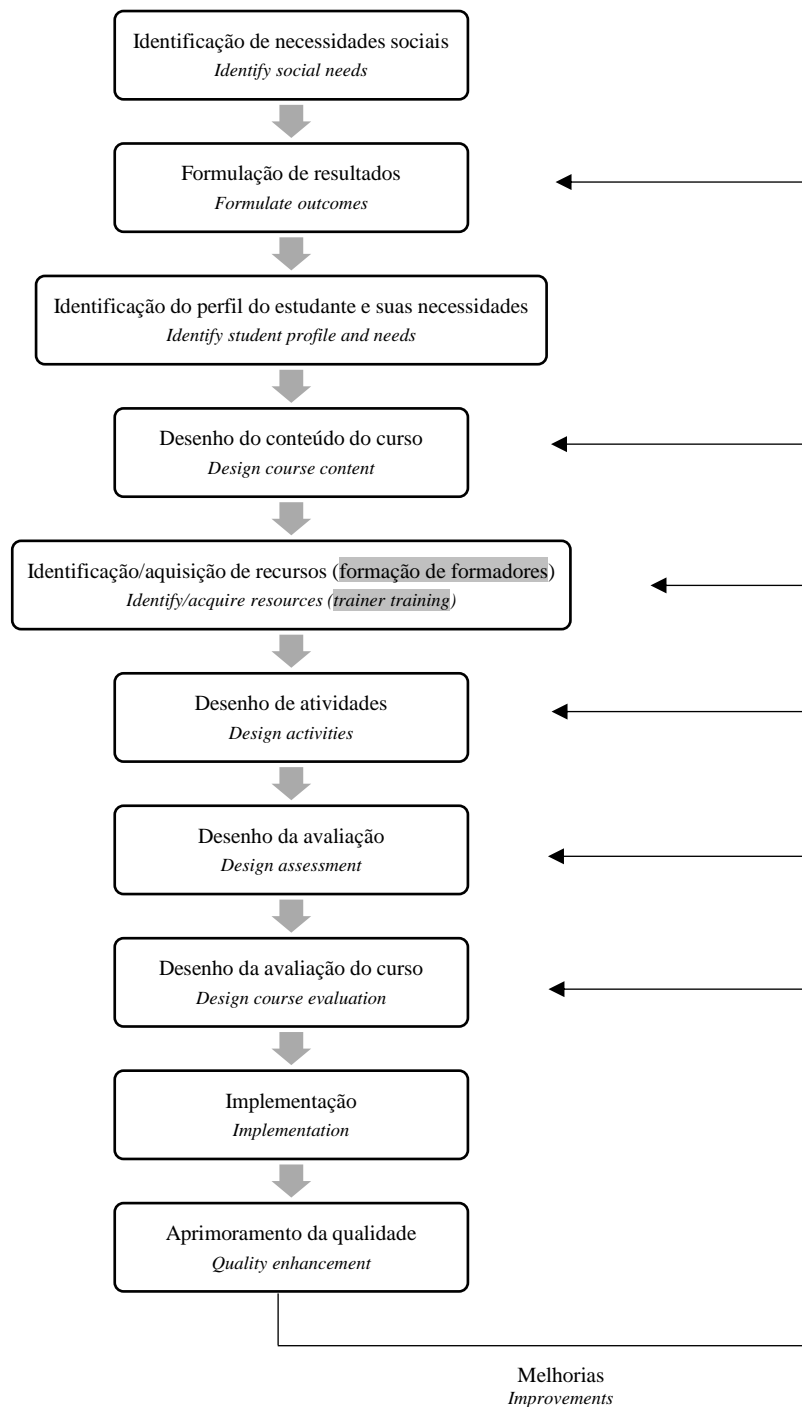


Figura 11: processo de elaboração do desenho curricular de Kelly (2005), tradução nossa.

Segundo sua proposta, é preciso discutir inicialmente a **identificação das necessidades sociais**, o que significa considerar o contexto e em que tipo de formação a aprendizagem se dará, bem como a formulação dos **objetivos de ensino** e os **resultados de aprendizagem** esperados. Para a estudiosa da Universidade de Granada (KELLY, 2005, p. 21), embora pareça bastante óbvio, nem sempre os objetivos do educador e da instituição com respeito ao ensino e aos resultados que dele devem decorrer (ou objetivos de aprendizagem, nos termos em que expunha Hurtado Albir) são explicitamente formulados. Neste ponto, assim como Hurtado Albir, Kelly enfatiza a importância para a tradução e a formação de tradutores do conceito de competência, o que deve ser esclarecido nos objetivos e resultados no programa de curso.

Na sequência, discutirá o papel dos participantes do processo de formação, discentes e docentes, e como ambos impactam diretamente na forma como o currículo é ou deve ser desenhado. Aqui Kelly (2005) destaca a **identificação do perfil dos estudantes e de suas necessidades**, de maneira correlata ao que faz Hurtado Albir no primeiro aspecto tratado pela autora catalã. Para isso, reafirma, por um lado, a importância de considerar os conhecimentos prévios, as características pessoais, os estilos ou formas de aprendizagem, as motivações e expectativas quanto à formação, o grau de homogeneidade/heterogeneidade do alunado. Por outro lado, aborda o perfil dos próprios docentes, seus conhecimentos e experiências prévias, os estilos e abordagens de ensino, suas expectativas e motivação e a importância da coordenação e do grupo de trabalho (KELLY, 2005, p. 42).

O quarto item elencado pela pesquisadora é o **desenho do conteúdo do curso**, que encontra eco no terceiro aspecto tratado por Hurtado Albir, a seleção de conteúdos. Kelly entende ser preciso ter em conta alguns outros fatores, além do perfil e das necessidades dos aprendizes, mais concretamente referindo-se a se a formação será em um contexto acadêmico ou não, em nível de graduação ou de pós, a duração do curso etc.

Em seu item cinco, a autora vai tratar da **identificação/aquisição de recursos**, desde os mais tradicionais de que dispõe o professor (lousa e giz), até os ligados às mais novas tecnologias e que requerem uma especial competência instrumental em seu manejo por parte do docente. Incluem-se aqui, a título de exemplo, aqueles recursos que possibilitam o contato e o trabalho de maneira remota, sincronicamente ou não.

No próximo aspecto abordado, Kelly vai se dedicar ao **desenho das atividades**. É onde se coloca a questão do método efetivamente, razão pela qual podemos relacionar este aspecto ao item cinco do percurso de Hurtado Albir, a “metodologia”. Neste ponto,

Kelly discorre sobre os diferentes tipos de atividades e exercícios, em grupo ou individuais, e sobre seu formato, se feitos dentro ou fora do espaço da sala de aula, com que tipo de acompanhamento e em que estágios/etapas da formação. Para a estudiosa, o desenho das atividades deve ser pensado de forma alinhada com os resultados pretendidos, com os estudantes e com os recursos disponíveis (KELLY, 2005, p. 96).

A seguir, a pesquisadora nos falará sobre o **sequenciamento**. Este item estaria, na perspectiva de Kelly, vinculado tanto ao desenho dos conteúdos como ao desenho das atividades. De maneira semelhante ao que faz Hurtado Albir, a catedrática britânica vai discutir a necessidade de uma progressão e de uma adequação aos estágios de cada grupo. Também discutirá a primazia ou não da teoria sobre a prática, e a necessidade de que as habilidades/conhecimentos linguísticos devam preceder a formação dos tradutores ou se sua aquisição pode dar-se simultaneamente ao processo de ensino-aprendizagem (KELLY, 2005, p. 111). Tratará das abordagens por tarefas e por projetos de tradução, apresentando-os como complementares, e enfatizará a importância de critérios para a seleção de textos, que abranjam um realismo profissional com relação ao contexto de aprendizagem (com textos autênticos, discussões sobre ética na profissão, situações reais do trabalho do tradutor, o mercado de trabalho); considerem uma progressão pedagógica (tipos e gêneros textuais presentes no âmbito profissional, conhecimento de discursos mais prototípicos, textos e materiais que reflitam a evolução e desenvolvimento do conteúdo e se valham dos conhecimentos prévios dos educandos, que motivem o seu interesse e que sejam condizentes ao seu nível de formação, no sentido de que os textos e as atividades possam efetivamente ser realizadas por eles); e, finalmente, possibilitem a participação e envolvimento dos estudantes no processo.

O tópico final discutido por Kelly (2005, p. 130) reúne quatro itens do desenho curricular: o **desenho da avaliação**, a **avaliação do curso**, a **implementação** e o **aprimoramento da qualidade**. Tal como Hurtado Albir, também esta autora apresenta a importância dos tipos de avaliação, e critica métodos tradicionais, por exemplo centrados na noção de erro. Destaca a função formativa da avaliação e o papel do discente no processo de aprendizagem. Também aponta a necessidade de exames mais realistas e advoga pela incorporação de outros métodos de avaliação que possam, inclusive, funcionar de maneira combinada, como a avaliação entre pares, a autoavaliação e a criação de portfólios; e afirma a importância de critérios claros e bem definidos. Não menos relevante para a autora será a avaliação do próprio docente e do programa do curso.

Nesse quesito, na mesma esteira de Hurtado Albir, coloca como fundamental a reflexão sobre como, o que e quem avalia e com base em quais parâmetros.

A partir do que aqui apresentamos e da coerência e detalhamento dos percursos metodológicos sugeridos por essas duas importantes figuras dos Estudos da Tradução, resulta fácil compreender por que suas reflexões são tão centrais e foram a base de nossa proposta. Porém, a observação de materiais e manuais de ensino de tradução também teve um papel crucial em nosso trajeto. É o que relatamos a seguir.

4.2.2 Manuais e propostas consultadas

Para e durante a elaboração de nossas unidades didáticas, tivemos em conta diversos manuais e propostas voltadas para o ensino da tradução. Sua leitura atenta foi chave pois, com a análise de seus distintos aspectos, pudemos definir com maior precisão como seria nosso material.

No capítulo 1 (vide 1.2) anunciávamos brevemente a existência de algumas proposições didáticas de interesse, concretizadas e/ou coordenadas por pesquisadores renomados entre os quais estavam Hurtado Albir, González Davies, Colina, Diaz Fouces, Gomes e Esqueda. Na presente seção, abordamos com maior detalhamento o que cada um desses trabalhos apresenta, e por que e como entendemos serem relevantes para o presente estudo.

Enseñar a traducir: teoría y fichas prácticas, dirigido por **Hurtado Albir** (1999), é seguramente não só um dos primeiros trabalhos mais sistemáticos em torno da didática da tradução, mas segue sendo um dos mais influentes no campo. Como a própria autora esclarece, tal proposta vem cobrir um vazio quanto às necessidades dos futuros profissionais e à ausência de materiais destinados à sua formação (HURTADO ALBIR, 2001, p. 167).

Nesse sentido, e com fulcro em uma visão cognitivo-construtivista, traça objetivos de aprendizagem e uma metodologia específica para um conjunto de cinco matérias, a saber: ensino de línguas para tradutores, iniciação à tradução (tradução geral), tradução entre línguas maternas, tradução especializada (técnica, jurídica, literária e audiovisual) e interpretação. Estes objetivos, por sua vez, encontram-se divididos em cinco blocos, segundo explica Hurtado Albir (2001, p. 167): os metodológicos (que servem para apreender os princípios e estratégias básicas relacionadas ao processo de tradução e à equivalência em cada caso), os contrastivos (que seriam necessários apenas na iniciação à tradução e tratam da busca de soluções para as diferenças fundamentais entre o par de

línguas de trabalho), os profissionais (relativos aos fundamentos de estilo do tradutor profissional) e os textuais (concernentes aos problemas de tradução de distintos tipos referentes aos funcionamentos textuais).

Tendo como fio condutor a tarefa, como já dizíamos, suas unidades didáticas são confeccionadas sempre com um objetivo específico ou intermediário que conduz à realização da(s) tarefa(s) final(is) (vide estrutura representada na figura a seguir). Não há, contudo, uma correlação estrita entre unidade e objetivo, já que um dado objetivo não necessariamente se esgota no trabalho de uma determinada unidade, podendo reaparecer em outras se a sua importância ou dificuldade assim o demandar (HURTADO ALBIR, 1999).

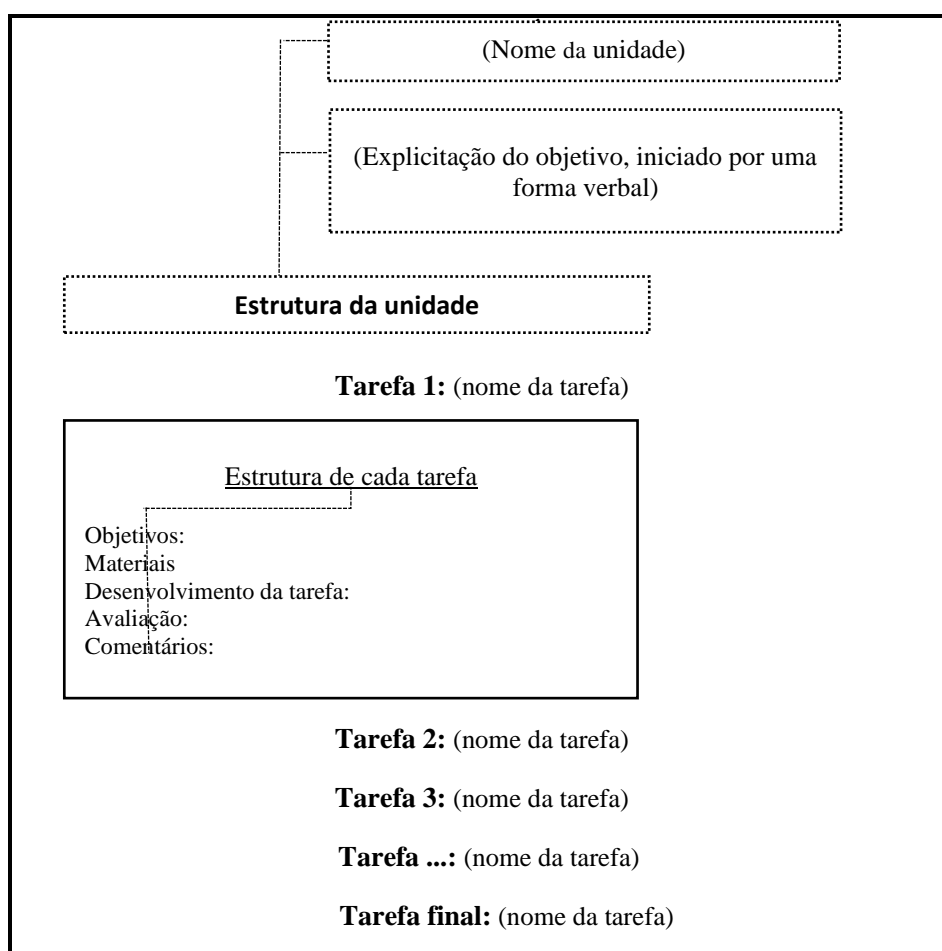


Figura 12: estrutura da unidade didática completa segundo Hurtado Albir (1999), traduzida e reorganizada por nós na imagem acima.

Para além da importante reflexão teórico-metodológica que embasa e encabeça a primeira parte do volume de *Enseñar a traducir* – cujos quadros tradutológicos e pedagógicos podem ser revisados em 4.2.1 acima –, entendemos que a proposta de Hurtado Albir nos é especialmente útil por apresentar exemplos variados de unidades

didáticas, com explicitação clara de como foram elaboradas, das fases de cada tarefa e das características dos materiais utilizados. Isso permite que suas ideias possam ser replicadas, repensadas e readequadas a distintas línguas e situações de aprendizagem.

Na proposta coordenada por **González Davies** (2003) encontramos uma série de sequências didáticas que igualmente se fundamentam no enfoque por tarefas e se desenvolvem, conforme a autora, em “cadeias de atividades relacionadas e coerentes [que] incidem no processo de aquisição e na melhora da competência tradutória e, portanto, no produto dos alunos”⁸⁶ (GONZÁLEZ DAVIES, 2003, p. 13).

Ao longo dos seis capítulos de *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*, a então equipe da Universidade de Vic, formada por González Davies, Bartrina, Cánovas, Cotoner, Espasa, Godayol e Solà, se dedica a pensar o ensino da tradução a partir de um trabalho mais prático do que teórico, no qual se aborda, respectivamente, a tradução de textos audiovisuais, científicos, de informática, jurídicos e econômicos, literários e da psicopedagogia, consideradas as particularidades de cada caso. Sua importância para o campo de formação de tradutores reside numa metodologia ativa que tem como protagonista do processo de aprendizagem o próprio aluno e aposta em um trabalho colaborativo na busca por respostas que os tornem agentes da construção de seu próprio conhecimento.

Cada um dos capítulos da coletânea apresenta a mesma estrutura: um texto introdutório de pequena extensão destinado ao professor, no qual se busca contextualizar o tipo de tradução especializada em foco, uma proposta geral, o sequenciamento das tarefas e a indicação de bibliografia específica, bem como de sites de interesse. As tarefas apresentadas, por sua vez, contêm especificações quanto aos objetivos, tempo previsto para sua realização, tipo de agrupamento dos discentes, materiais, e as distintas atividades que as conformam. A figura a seguir retrata a organização geral das tarefas:

⁸⁶ No original: “cadenas de actividades relacionadas y coherentes inciden en el proceso de adquisición y en la mejora de la competencia traductora y, por lo tanto, en el producto de los alumnos” (GONZÁLEZ DAVIES, 2003, p. 13)

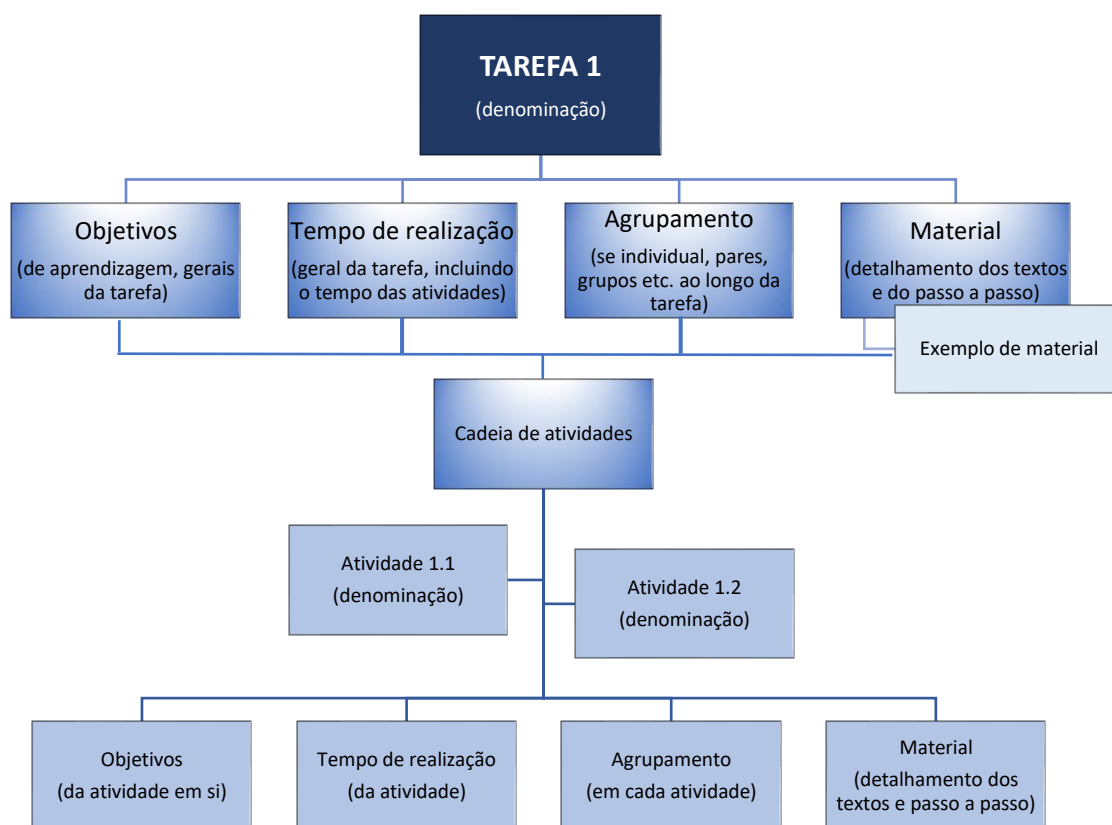


Figura 13: organograma do sequenciamento das tarefas, elaborado por nós com base na descrição do volume coordenado por González Davies (2003).

Mais do que propor um método acabado, os autores apresentam ideias e sugestões desenvolvidas e aplicadas por eles em sala de aula com as quais se busca o aperfeiçoamento das competências linguística, enciclopédica e tradutória; a capacidade de identificar e solucionar problemas; e uma aproximação aos conhecimentos e habilidades exigidas pela própria profissão (como ter habilidades para lidar com recursos tecnológicos e informáticos, por exemplo).

Ademais, apresentam propostas de avaliação, a partir de dois modelos de rubrica, um mais detalhado, que tem um objetivo mais pedagógico, no qual se descreve inclusive a pontuação atribuída pelo avaliador; e outro mais global, pensado como mais próximo do âmbito profissional, com uma descrição holística e que parte de graus de aceitabilidade. Na concepção adotada pelos estudiosos, tem-se em conta o *background* do estudante, suas experiências prévias, motivações e distintas formas de aprendizagem. É por todas essas razões, e pela forma como demonstra a operacionalização do trabalho, que o volume constitui uma de nossas inspirações na confecção do material.

Colina (2015), por sua vez, visa a apresentar uma metodologia mais sistemática que se fundamente em pesquisas e estudos da área, unindo no ensino da tradução o trinômio teoria, pesquisa e prática. O diferencial de *Ensino de tradução: da pesquisa à sala de aula*, segundo sustenta a autora, está em seu público-alvo final, os professores de tradução e os formadores de professores, ao tratar de substituir abordagens que primem pelo uso de materiais mais gerais e genéricos (que sejam passíveis de aplicação a inúmeros contextos e sujeitos) por uma perspectiva em que os materiais e as aulas sejam elaborados pelo próprio docente. Para tanto, apresenta exemplos de organização dos conteúdos em aulas, atividades e avaliações que surgem atrelados a uma discussão e aplicação às aulas das pesquisas empíricas (advindas dos estudos processuais) e teóricas (relativas a abordagens funcionalistas da tradução, à noção de competência tradutória, aos estudos descritivos da tradução e, conseqüentemente, à própria concepção da tradução).

Em seu primeiro capítulo estão explicitados os propósitos do livro, como o trabalho se situa nos Estudos da Tradução e como busca contribuir com o campo.

Seu segundo capítulo faz um percurso pela pesquisa teórica e empírica que justifica e fundamenta a metodologia adotada no volume. Centra-se em especial da teoria do escopo, segundo a qual o princípio dominante de toda tradução deve ser o seu propósito, e na ideia de que é a função comunicativa da tradução que guiará o tradutor em suas decisões. Percorre ainda outros modelos teóricos de ensino e aprendizagem, a partir da noção de competência tradutória e de estudos empíricos sobre a aquisição da CT; do papel do tradutor enquanto membro de um grupo de profissionais capaz de atuar dentro dos parâmetros exigidos por sua profissão; da noção de identidade do tradutor, que abarca a conscientização sobre a finalidade da tradução, os participantes, as competências necessárias e demais exigências da encomenda de tradução; do ensino de línguas para tradutores; e dos modelos de compreensão do texto que envolvem os conhecimentos e estruturas prévias.

No terceiro capítulo, Colina discute a elaboração de um programa de introdução à tradução (com a especificação da finalidade da disciplina, de como será desenvolvida e seus critérios de avaliação) e seus componentes, buscando demonstrar como elaborar materiais que articulem as pesquisas teóricas e empíricas com vistas, respectivamente, i) à introdução do alunado à tradução encarada como prática comunicativa; ao estudo das características que diferenciam os tradutores dos demais aprendizes de línguas; ii) à análise de atividades, tipos e gêneros textuais comuns no trabalho do tradutor; iii) à ênfase nos aspectos contextuais do ofício e a tradução como processo; e iv) à revisão e edição como etapas importantes do trabalho do tradutor. Também chama a atenção para os papéis

que ocupam o professor e os educandos no processo de aprendizagem. A figura a seguir ilustra alguns dos componentes em torno dos quais se poderia organizar um curso introdutório, conforme a autora.



Figura 14: representação da organização dos componentes de um curso introdutório de tradução, elaborado por nós com base em Colina (2015).

O quarto capítulo do livro, mais metodológico, apresenta-se como um guia para elaborar atividades e aulas dentro de uma perspectiva comunicativa do ensino da tradução. Nele encontramos exemplos de atividades, *brief* de traduções e um passo a passo para sua execução, destinado ao professor.

Inicialmente, são abordadas as técnicas didáticas gerais, entre as quais estariam o *brainstorming*, as discussões na língua-alvo, a criação de um ambiente informal e descontraído que favoreça a realização e a aceitação de *feedback* e o fomento das discussões entre pares e em grupos. Logo, trabalham-se as atividades de tradução como “uma estrutura organizacional comum que enfatiza em diferentes graus os vários componentes da competência tradutória e assume diferentes formas de acordo com as exigências impostas pelo texto em questão” (COLINA, 2015, p. 162), definição que, como notamos, aproxima-se à de tarefa em outras propostas vislumbradas. Tais atividades de tradução, de acordo com Colina (2015, p. 162-163), respondem a objetivos distintos e

poderiam subdividir-se em atividades pré-tradutórias (que possibilitariam, por exemplo, a consideração de fatores pragmáticos importantes tanto para o texto-fonte como para a tomada de decisões no texto-alvo); seções de compreensão (que compensam falhas e dificuldades, estimulam a compreensão global e a importância da compreensão para a tradução, bem como destacam o papel dos conhecimentos prévios para a leitura); seções de foco linguístico (que salientam a importância de se questionar a transferência e a equivalência no nível da palavra, destacam a precisão e os níveis hierárquicos com respeito a decisões em cada texto, e se centram em unidades menores e nos problemas estritamente linguísticos); e atividades pós-tradutórias (que estimulam a discussão, análise e reflexão, animando os aprendizes a aplicarem conceitos e habilidades). Embora com menor ênfase, o capítulo também oferece exemplos de aulas teóricas e de que forma estas podem e devem ser incorporadas às atividades.

O capítulo final da obra questiona os modelos tradicionais de avaliação e propõe uma nova abordagem vinculada a estudos sobre avaliação mais recentes, tanto no âmbito do ensino de línguas como no da própria tradução. Em seu percurso, Colina (2015, p. 231) vai discutir as diferenças entre as avaliações segundo a sua função (se somativa ou formativa), o seu objeto (o produto ou as habilidades), a opção por testes (de rendimento ou de proficiência) ou por avaliação (normativa ou criterial). Também afirma que a avaliação deve estar diretamente pensada em razão do programa do curso e do processo de ensino, do que foi ensinado e de como, advoga pela preeminência da avaliação processual sobre a avaliação do produto, e fornece exemplos de formatos de avaliações e critérios de pontuação.

Para nosso trabalho, interessa-nos, em especial, seu debate acerca do planejamento do curso, bem como a forma como busca operacionalizar as descobertas dos estudos empíricos em sua prática pedagógica, que prima por uma tradução comunicativa. De maneira mais estrita, acreditamos serem muito valiosas suas orientações sobre a preparação de aulas e atividades dentro da perspectiva adotada, a discussão dos modelos de avaliação e o destaque dado ao acompanhamento do processo de aprendizagem.

Ainda com respeito aos manuais e materiais estrangeiros, recorreremos por último ao trabalho de **Diaz Fouces** (1999) que, apesar de contemporâneo ao de Hurtado Albir acima mencionado, tem, como antes havíamos dito (ver 1.2), pioneirismo no que tange ao par português-espanhol. Isto já constituiria razão suficiente para que seja um referente importante em nossa tese. Entretanto, seu interesse não radica unicamente nesse aspecto.

Em *Didáctica de la traducción (portugués-español)* temos contato com um trabalho de enorme fôlego no qual o autor nos apresenta inicialmente o quadro teórico em que se apoia e, na sequência, o desenvolvimento de um programa de formação de 240 horas/aula, subdividido em oito blocos (como se observa na figura abaixo, por nós elaborada), levado a cabo ao longo de dois anos letivos (60 semanas).

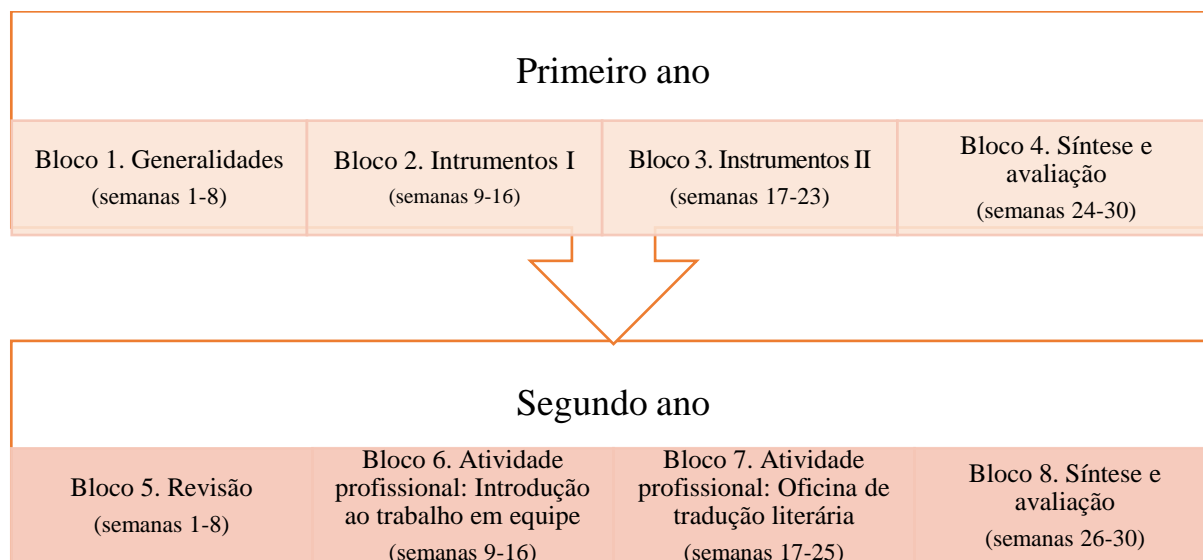


Figura 15: programa de formação proposto por Diaz Fouces (1999), organizado por nós na imagem acima.

Diaz Fouces mobiliza ao longo de seu percurso discussões acerca da noção de competências (DELISLE, 1980) e de competências do tradutor profissional (ROBERTS, 1984). Aborda ainda estudos sobre o processo (sobretudo a partir de Lörcher, 1991) e o produto tradutório (em especial a partir de Neubert e Shreve, 1992), a teoria do escopo (REISS, VERMEER, 1984), o enfoque racional (a partir de Kussmaul, 1995) – no sentido de que o tradutor esteja consciente do funcionamento dos procedimentos e habilidades envolvidos em sua atividade – e integralizador – que incorpore o aspecto funcionalista da tradução (NORD, 1992) e igualmente as dimensões contextuais (HATIM, MASON, 1990, 1997).

O volume discute também a importância de que se explore um conjunto de textos e tipologias bastante amplo e diverso, para que os discentes tenham um panorama mais geral durante sua formação, sem descuidar de noções fundamentais, como a de registro, imbricadas nesse processo. Apresenta uma separação bastante útil para pensar a docência e a forma de transpor à prática o estipulado no currículo, qual seja, a distinção entre “modelos teóricos” de aprendizagem utilizados (como a chamada aprendizagem por

descoberta, de John Dewey, e a construção do conhecimento pelo próprio indivíduo, a partir da ótica de Jean Piaget); “métodos” (como a forma de organização da atividade, por exemplo, a partir de um trabalho indutivo ou dedutivo, ativo ou passivo e segundo a forma de trabalho, ou seja, individual, em grupos, em pares etc.); e “técnicas de formação” (que dizem respeito às indicações pedagógicas, à ordem em que devem ser levadas a termo as atividades, em síntese, ao modo como se materializa o método a partir da proposição de exercícios, estudos de caso, *role playing* etc.). Finalmente, o autor discorre sobre como pensa o sistema de avaliação e correção e estabelece parâmetros, justificando os critérios que assume a partir das características de sua situação de ensino.

Como se observa pela figura seguinte, o trabalho em cada unidade se estrutura em torno de objetivos e conteúdos ordenados em uma série de lições que acompanham o detalhamento do objetivo específico e do procedimento para sua execução em cada caso. Na sequência, aparecem descritas as distintas atividades que conformam cada lição, as quais podem estar subdivididas em exercícios; em determinadas ocasiões, são oferecidos textos de exemplo para o que se propõe. Ao final, há indicação de leituras aos discentes.

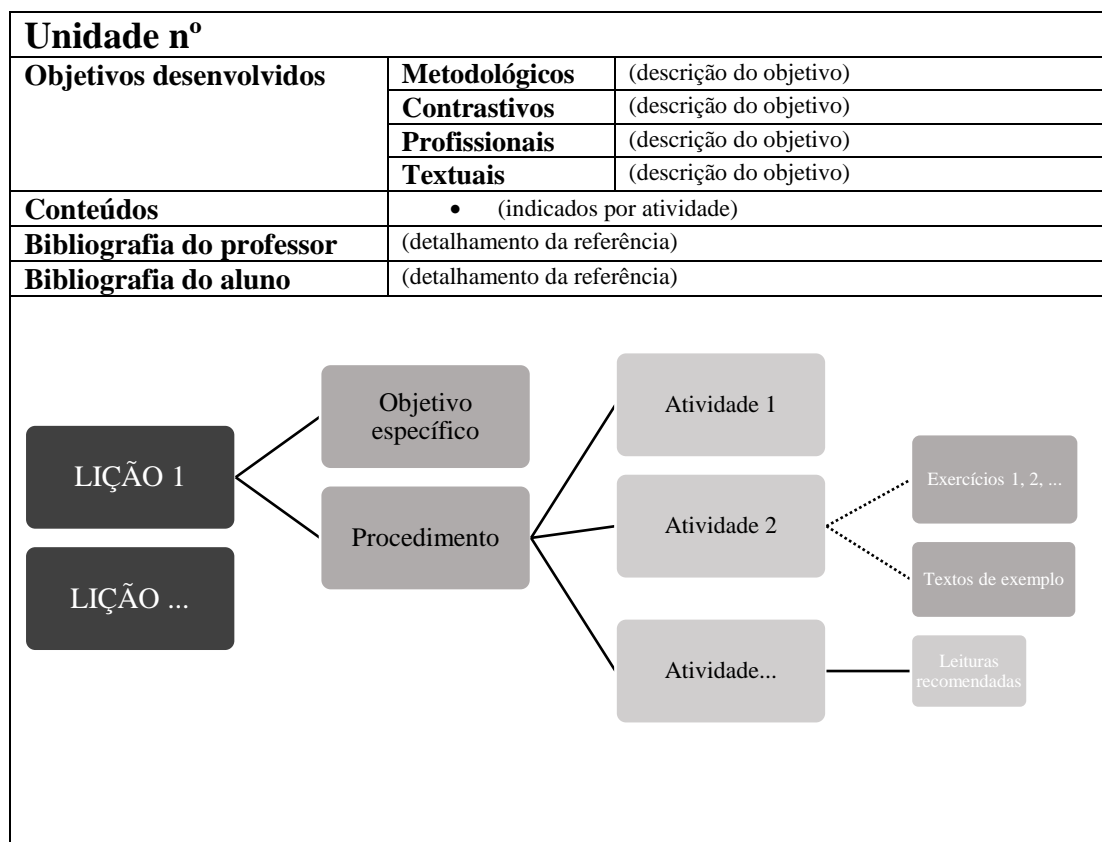


Figura 16: estrutura da unidade didática em Diaz Fouces (1999), representação nossa.

Salientamos de sua reflexão a série de problemas que, segundo informa Diaz Fouces (1999, p. 46-47), teriam sido identificados na combinação português-espanhol, entre os quais estariam os falsos cognatos, o decalque, o empréstimo, a tradução literal e a hipnose da língua-fonte. Neste ponto, consideramos válido tecer um par de considerações. Em primeiro lugar, não nos parece muito clara a concepção de problema que subjaz à lista proporcionada pelo autor. Como desdobramento disso, está o fato de que determinados itens dessa lista, como o decalque ou os empréstimos – que, da nossa concepção, seriam mais bem classificados como técnicas/procedimentos/modalidades de tradução – poderiam ser resultado de outros elementos nela presentes, como a própria hipnose, o que denotaria certa sobreposição entre os distintos aspectos vistos como problemas.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, a proposta do autor está calcada em quatro: os metodológicos (relativos ao processo de tradução), os contrastivos (vinculados aos elementos da comparação em termos linguísticos entre o português e o espanhol), os profissionais (voltados para os aspectos sociológicos da profissão, como as associações, convenções a serem seguidas, ferramentas etc.) e os textuais (referentes a tipos textuais, registro, gêneros etc.); os quais estão distribuídos ao longo de treze unidades didáticas. De especial interesse para nosso estudo são os objetivos contrastivos que aparecem explicitados nas seguintes unidades:

- Unidade 1 (elementos de contrastividade): discute a semelhança formal entre as línguas e a impossibilidade da tradução palavra-por-palavra;
- Unidade 3 (estilísticas da língua portuguesa e espanhola): reivindica concretamente a importância da revisão ortográfica, gramatical etc.;
- Unidade 4 (elementos de linguística contrastiva português-espanhol): aborda as diferenças nas convenções de escrita, na organização lexical e na sintaxe contrastiva em cada língua;
- Unidade 6 (vocabulário específico da informática e peculiaridades das variedades do português): trabalha a partir da apresentação de dicionários especializados da área de informática, corretores ortográficos, sites de consulta em ambas as línguas e a observação de algumas particularidades das variedades do português;
- Unidade 8 (organização textual nas duas línguas): trata da identificação de características dos diferentes tipos textuais nas duas línguas;
- Unidade 12 (fraseologia em português e espanhol): expõe a dificuldade de se realizar a transferência cultural de frases feitas, ditados e expressões populares etc.

e formas de lidar com elas (como o uso de notas de tradução, em seus diferentes tipos, por exemplo).

Entre todas, destacamos a Unidade 4, que tem como seu único objetivo o contrastivo. Nela o autor discorre sobre as diferenças com relação a convenções que envolvem o uso de siglas, símbolos, divisão de palavras, pontuação, emprego de maiúsculas e minúsculas etc.; o léxico, abrangendo campos semânticos, fraseologia e falsos cognatos; e, no que tange à comparação sintática, as diferenças na expressão da restrição, da exclamação e interrogação, da negação, da simultaneidade, da obrigação e da projeção (DIAZ FOUQUES, 1999, p. 88).

Não obstante, diferentemente do que acontece nas demais unidades, na Unidade 4 não há uma lição concreta, mas a indicação de que o objetivo contrastivo deve estar presente em todo o programa de curso, no trabalho com os distintos textos. No que toca às questões propriamente linguísticas, sugere-se o estudo de gramáticas e manuais, além de compêndios de exercícios sobre falsos cognatos, materiais em ambos os idiomas e voltados para públicos luso e hispano-falantes. Apesar da defesa de que o contraste é um aspecto de suma importância no trabalho com a combinação português-espanhol, não há, pelo menos nessa unidade de objetivo contrastivo exclusivo, exemplos que se debrucem sobre o tratamento da comparação linguística em nível mais estrito. Pode-se supor, a partir das indicações realizadas, que a consulta a materiais de referência seria, ao menos em grande medida, suficiente para dirimir possíveis complicações que a proximidade/distância entre as duas línguas viesse a ocasionar, o que, de nosso ponto de vista, termina simplificando a complexidade que a comparação apresenta, sobretudo no nível estrutural e do funcionamento – reduto de grande parte dos problemas de tradução de nosso par, ao menos na variedade brasileira do português, como defendem muitos estudiosos do campo com os quais coincidimos.

Vemos, pois, que o diálogo com a obra Diaz Fouces é muito frutífero pois suscita uma série de provocações que buscamos responder a partir do conjunto de reflexões aqui desenvolvido e da materialização de nossa proposta didática, que pretende contribuir e, esperamos, complementar o trabalho tão esmerado do autor, com a combinação linguística que nos ocupa.

Em solo nacional, assinalamos duas propostas mais recentes que também foram fundamentais em nosso processo de construção das unidades didáticas. Com o objetivo de trabalhar a compreensão leitora com vistas à aquisição da competência tradutória no par português-francês, **Gomes** (2019) estabeleceu em uma série de objetivos de aprendizagem em um material didático que faz parte de sua pesquisa de doutoramento. O

material foi aplicado por ela em um curso de extensão universitária de 60 horas (de setembro a dezembro de 2018), para um grupo de cinco estudantes do curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba.

Fundamentado no trabalho de Hurtado Albir (1999, 2008) e numa metodologia ativa com base no enfoque por tarefas, na formação por competências e nas teorias cognitivo-construtivistas, o material de Gomes está conformado por um total de cinco unidades. A primeira é diagnóstica. As três seguintes são de aprendizagem propriamente ditas, nas quais são trabalhadas, respectivamente, as estratégias de compreensão leitora, as diferenças lexicais, morfosintáticas e textuais na combinação linguística em foco, e o desenvolvimento da compreensão leitora em francês com foco na tradução. A unidade final é avaliativa e contempla a autoavaliação do estudante e a avaliação do curso.

Cada unidade é composta por tarefas (individuais, em pares e em grupos), que convergem para a consecução de um objetivo específico e estão articuladas em uma sequência preparatória que culmina numa tarefa final. As tarefas se apresentam estruturadas em fichas, seguindo o modelo de Hurtado Albir (1999), e contemplam momentos diferentes do trabalho. Ao início de cada unidade, há uma ficha de apresentação que esclarece a sua organização global, com os itens observados na figura abaixo.

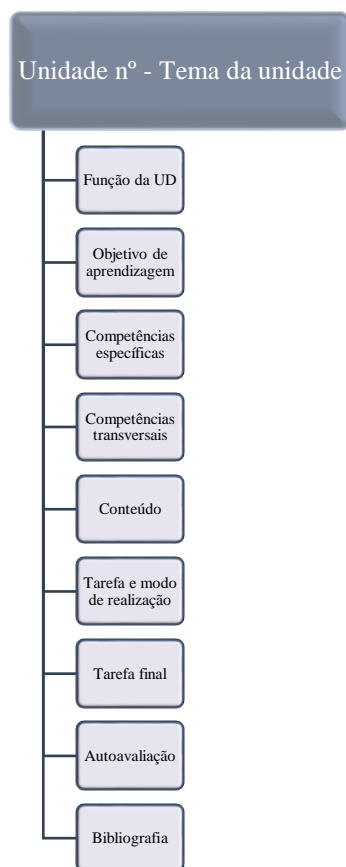


Figura 15: itens da ficha de apresentação da unidade didática proposta por Gomes (2019, p. 135)

Integram as unidades outras fichas, algumas destinadas a explicações mais teóricas introduzidas a cada conteúdo novo (denominadas “Saiba Mais!”), outras à realização de traduções e à reflexão acerca de algum aspecto específico da atividade (intituladas “Momento Tradução”), outras propõem a realização da tarefa final de integração e buscam ativar as várias competências, específicas e transversais, trabalhadas ao longo da unidade, e fichas de avaliação.

Além do preciosismo com que nos relata a criação e a aplicação de seu material, um aspecto a ser sublinhado da proposta de Gomes (2019), e que aqui nos interessa também para a nossa, é sua defesa de um trabalho mais sistemático voltado para a contrastividade entre as línguas na formação dos tradutores, defesa essa alicerçada na análise dos dados da percepção de seus aprendizes, consignados nos diferentes instrumentos por ela utilizados (avaliação diagnóstica, testes, caderno de comentários, autoavaliação e avaliação da disciplina) –. Segundo argumenta, este trabalho deveria ser introduzido desde os primeiros estágios de aprendizagem da língua estrangeira pelos futuros profissionais da tradução, a fim de que adquiram “uma percepção consciente das diferenças e semelhanças” entre as línguas, o que seria um importante passo em direção à competência tradutória (GOMES, 2019, p. 173).

A última obra de que queremos tratar neste tópico foi organizada por **Esqueda** e publicada recentemente, em 2020. No volume encontramos diferentes propostas didáticas de professores das universidades federais de Uberlândia (Esqueda, Costa, Silveira, Jesus, Paschoal e Silva), Ouro Preto (Gonçalves), Paraíba (Campos) e Minas Gerais (Alves), que têm em comum o fato de se basearem, em sua concepção e desenvolvimento, na noção de competência tradutória. Embora saibamos que as subcompetências que conformam a CT atuam em conjunto, cada um dos capítulos do livro busca explorar uma subcompetência em específico. Finalmente, nesta caracterização inicial, convém dizer que apesar de os capítulos trabalharem com a combinação português-inglês, as proposições neles contidas podem ser igualmente pensadas para outros pares linguísticos.

No capítulo 1 de *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória*, Gonçalves e Esqueda discutem a subcompetência de conhecimentos sobre a tradução (conhecimentos teóricos e metateóricos) e propõem uma prática, a partir da tradução de acrósticos, coadunada à reflexão sobre o fazer tradutório, na qual se inclui a exposição dos discentes à metalinguagem específica do campo. Apresentam detalhadamente o passo a passo da atividade, com seus objetivos, desenvolvimento e os

resultados esperados. Concordando com os autores, também acreditamos que a identificação, em sua própria prática, de técnicas, métodos e estratégias utilizadas parece ser útil e contribuir com a resolução de problemas por parte dos futuros tradutores. Tal reflexão fez com que, na elaboração de nossa proposta, não pudéssemos ignorar os conhecimentos sobre tradução como parte do trabalho.

No capítulo 2, Costa aborda a subcompetência extralinguística e os conhecimentos culturais e temáticos, colocando ênfase nos problemas relativos a itens culturalmente marcados, utilizando, para tanto, piadas e outros exemplos que evidenciam tal noção. Seu texto apresenta: i) objetivos e materiais empregados (passando pela discussão do gênero) empregados; ii) o planejamento do conteúdo (a discussão sobre a atividade didática proposta – subdividida, por sua vez, em etapa prévia que estabelece a organização e divisão das tarefas internamente entre os grupos de trabalho e, em especial, a análise textual, nos moldes de Nord –, a etapa em sala de aula – que envolve a apresentação e discussão dos grupos – e a etapa posterior – relativa ao envio de relatório de pesquisa e da própria tradução pelos grupos responsáveis); iii) o desenvolvimento das atividades (que inclui a proposta das traduções, o material de consulta e a análise dos problemas); e, finalmente, iv) os resultados esperados. Entendemos que o proposto no trabalho desenvolvido pelo autor em questão encontra enorme ressonância em nossa pesquisa, sobretudo pelo forte destaque que Costa dá à colaboração em tradução, à exposição e à reflexão conjunta sobre o processo e aos procedimentos empregados.

O capítulo 3 traz à tona a subcompetência instrumental, voltada para os recursos, fontes de documentação e tecnologias usadas pelo tradutor. No caso concreto, discutem-se os conhecimentos sobre terminologia e o manejo da Linguística de Corpus, bem como o uso e compilação de corpora e de memória de tradução na resolução de problemas. Para tanto, Silveira, Jesus e Campos se valem de um texto técnico, da área de cardiologia. O capítulo detalha os objetivos e materiais, a proposta didática e o desenvolvimento do projeto de tradução (especificando a proposta e o texto-fonte, a exploração de textos paralelos, da terminologia e de corpora), e a aplicação de sistemas de memória de tradução e outros recursos, como o SmartCat.

O capítulo 4, a cargo de Paschoal, vai tratar da subcompetência bilíngue. Partindo de um viés em torno dos conhecimentos sobre as diferenças entre as línguas, o autor aborda o aspecto verbal (especificamente o perfectivo e o imperfectivo no inglês) e sua contrastividade com respeito ao português no trabalho de tradução do conto de Oscar Wilde, esmiuçando as dificuldades e suas diferentes interpretações e nuances. Apresenta duas atividades nas quais

propõe a tradução de trechos do conto, a anotação de opções tradutórias em determinados fragmentos, a identificação de tempos/modos verbais empregados, a reflexão sobre os motivos das escolhas tradutórias relacionadas com o aspecto linguístico observado e a leitura da sugestão de tradução e dos respectivos comentários feitos pelo docente. Embora discordemos de abordagens que apresentem uma tradução “pronta”, exceto quando acompanhada de ressalvas, por considerar o risco iminente de induzir os estudantes a tomarem essa tradução como “modelo de correção”, ainda que involuntariamente, concordamos com o autor no que se refere à necessidade de centrar esforços na observação e na percepção consciente das diferenças entre as línguas por parte dos aprendizes. Entendemos, tal como ele, que tais esforços contribuem no sentido de obter maior exatidão ou, como preferimos, naturalidade, na recriação do texto na língua-alvo.

Finalmente, o capítulo 5 aborda a subcompetência estratégica, central no modelo do grupo PACTE, por ser responsável pela articulação entre as diversas subcompetências em prol da resolução de problemas. Silva e Alves propõem três tarefas, com as instruções específicas para seu desenvolvimento (*brief* de tradução, preparação e avaliação), buscando acionar as distintas subcompetências trabalhadas nos capítulos anteriores para tratamento e solução dos problemas de tradução. Os autores ainda discutem o quão valioso é o registro do processo tradutório (que pode se dar de distintos modos, como a captura de tela, a gravação dos movimentos de teclado e mouse, verbalizações etc.), ao possibilitar uma maior aproximação e compreensão dos problemas, a partir do (auto)monitoramento, tanto pelo docente quanto pelo aprendiz. Os pesquisadores assinalam que, muitas vezes, a maior dificuldade está na própria identificação dos problemas. Como dissemos em outras oportunidades, o trabalho com línguas próximas, como é o caso do par português-espanhol, é mostra dessa dificuldade de reconhecimento de problemas tradutórios, o que não implica a sua inexistência. Ademais, defendem Alves e Silva, é pouco provável que um determinado texto apresente um só tipo de problema, daí a necessidade, como também apostamos em nosso material, de que se mobilizem distintos conhecimentos, das distintas subcompetências, em sua resolução.

4.2.3 Focalizando nossa proposta

Como esclarecemos, no desenho das unidades didáticas que compõem nosso material tivemos dois pontos de partida: os trabalhos desenvolvidos por Hurtado Albir

(2005) e por Kelly (2005), embora outras propostas, especialmente as descritas na seção precedente, também tenham contribuído com este percurso de pesquisa.

Em nosso caso concreto, inicialmente podemos dizer que a **identificação das necessidades sociais** está dada pela própria inexistência de um material que aborde as especificidades do par português-espanhol, numa perspectiva comparativa de seu funcionamento, voltado para futuros tradutores.

Para pensar o **perfil** e as **necessidades dos destinatários**, consideramos aqui como público-alvo em especial graduandos brasileiros que tivessem já algum conhecimento, pelo menos intermediário, da língua espanhola, especial, mas não somente, dos cursos de Letras ou Tradução, com interesse e/ou experiência em tradução. Ajustes à proposta inicial estavam previstos e poderiam ser empreendidos a partir de um delineamento mais preciso das idiosincrasias dos sujeitos da formação.

Partindo de nosso **objetivo de ensino**, isto é, a sensibilização dos estudantes para os contrastes relacionados ao funcionamento linguístico-discursivo de nosso par de línguas, foi definido um **objetivo geral de aprendizagem**, qual seja, a apropriação por parte dos aprendizes das discussões em torno a um funcionamento específico, relativo à categoria de pronomes, em diálogo com questões relevantes ao campo dos Estudos da Tradução e do ofício do tradutor, a fim de poderem aplicá-los em sua prática tradutória. Conseqüentemente, as unidades elaboradas contaram com objetivos específicos próprios, como demonstraremos no próximo capítulo.

Em termos de **seleção e desenho curricular**, tivemos em conta o contexto da formação, isto é, nossa proposta de oferta de um curso de extensão universitária de 66 horas (aula+atividade), em formato remoto, a universitários brasileiros. Na questão dos **recursos** e sua importância na formação de tradutores, dada a modalidade da oferta e a imprevisibilidade decorrente do contexto da pandemia da Covid-19, foi necessário propor adaptações ao material, no sentido de nos aproveitarmos da melhor forma possível desse formato virtual. Assim, era fundamental incluir na formação as possibilidades que o acesso simultâneo a consultas (corpora, buscadores, recursos etc.) poderia propiciar e, também, o potencial do trabalho em conjunto na realização de tarefas síncronas e assíncronas, ainda que a distância, a partir de salas virtuais e drives compartilhados na nuvem, realidade cada vez mais comum na práxis tradutória.

Quanto aos **conteúdos** selecionados, pensamos concretamente nos conhecimentos e saberes que são acionados a cada unidade e que, em nosso caso, são, por um lado, de

ordem contrastiva, e, por outro, de ordem tradutológica, mas que perpassam todas as subcompetências.

Com base em um trabalho mais exaustivo, buscamos desenvolver a subcompetência bilíngue, especificamente os seguintes conteúdos linguístico-discursivos: i) a presença/ausência de pronomes pessoais retos de sujeito; ii) a expressão da posse; iii) o uso e a distribuição de pronomes de complemento verbal e a expressão da involuntariedade; e iv) a expressão da impessoalidade e da voz passiva.

Uma vez que as subcompetências que constituem a competência tradutória não funcionam de maneira isolada, mas, pelo contrário, como já reiteramos, atuam conjuntamente, propomos trabalhar também a subcompetência estratégica, ao se considerar que os conteúdos linguístico-discursivos abordados se constituem como “problemas de tradução” em nosso par e, portanto, requerem conhecimentos, procedimentos, habilidades etc. para resolvê-los; a subcompetência extralinguística, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros em cada uma das línguas e aos aspectos culturais inerentes ao fazer tradutório; a subcompetência de conhecimentos sobre tradução, na abordagem de questões como a tradução colaborativa, a importância da discussão em torno de problemas e dificuldades e dos princípios e parâmetros de revisão em tradução, bem como as noções de registro, de tradução subordinada, de procedimentos técnicos de tradução, de funcionalismo em tradução, de naturalidade etc.; e, finalmente, a subcompetência instrumental, com foco no uso de dicionários e fontes de consulta e no trabalho com corpora e ferramentas de tradução e edição.

A **metodologia** e o **desenho das atividades** por nós pensados se concretiza não apenas nos tipos de atividades e práticas sugeridas, mas também na própria forma de sua execução (individualmente, em grupos em pares; dentro e fora dos encontros com a turma) e nos tipos e gêneros textuais contemplados. De um prisma socioconstrutivista, as tarefas tiveram sempre como finalidade a construção coletiva do conhecimento e a promoção da autonomia dos aprendizes. Ainda dentro do desenho curricular, outra questão que se levanta é o **sequenciamento**. Como se observará no próximo capítulo, organizamos o trabalho com o tema geral dos pronomes a partir de uma progressão que se inicia com os pronomes pessoais de sujeito e se conclui com as orações passivas e impessoais. Entretanto, convém explicitar que cada um dos aspectos linguísticos-discursivos focalizados não aparece apenas na unidade didática dedicada ao seu trabalho. Como sustenta Hurtado Albir, dependendo da complexidade dos objetivos e, entendemos, do próprio tópico, fazia-se

necessária a remissão a questões antes discutidas, como forma de fixar, revisar e aprofundar determinados conteúdos, para assim poder avançar no trabalho.

Cada um dos temas de funcionamento linguístico-discursivo é introduzido sempre a partir da observação e/ou da prática proposta ao grupo. Com isso, buscamos valorizar os conhecimentos prévios do aluno, fomentando a indução e a dedução dos princípios e fazendo com que sua aprendizagem seja o mais significativa possível. A teoria se apresenta, portanto, em um segundo momento, como forma de sistematizar essas observações, impressões e descobertas iniciais. Utilizamos textos autênticos e uma diversidade de gêneros para refletir também a pluralidade de situações com as quais os futuros tradutores podem se enfrentar. Almejávamos que o trabalho partisse de demandas e contextos que pudessem vir a tornar-se projetos reais de tradução, se não o fossem, contribuindo deste modo com uma experiência autêntica do que é ou pode ser o ofício.

Quanto à **avaliação**, adotamos diferentes formas ao longo do percurso formativo, através de uma abordagem que convida o estudante a ser protagonista e a engajar-se em seu próprio processo de aprendizagem, o que é feito por meio da articulação entre diferentes tipos de avaliações, segundo a sua função em cada caso. Pretendíamos, assim, que a avaliação fosse dialógica e inclusiva, na medida em que os discentes pudessem participar ativamente de seu processo (avaliação entre pares, autoavaliação etc.) e adquirir maior consciência sobre a tomada de decisões, seus progressos e dificuldades. Da perspectiva docente, os dados obtidos na avaliação funcionam como importante subsídio e permitem direcionar melhor as ações e decisões pedagógicas, bem como, se for o caso, reorganizar o trabalho e propor alterações.

Em nossa proposta, valemo-nos de avaliações diagnósticas (a partir da primeira unidade, em que se busca reunir informações sobre o público de nosso curso, e de uma atividade diagnóstica inicial e final de tradução, como detalharemos mais adiante, pela qual pretendemos ter mais subsídios para observar se houve algum impacto decorrente do curso acerca dos aspectos contrastivos por nós tratados) e, sobretudo, da avaliação formativa, que pretende dar maior acompanhamento aos estágios do processo de aprendizagem, tanto pelo próprio aprendiz como pelo professor. Como o pensamos como um curso de difusão universitária, a avaliação somativa, com base em níveis de pontuação e classificação, se tornou, para nós, menos relevante, e o aproveitamento no curso se daria através da percepção do próprio processo, por meio de escalas descritivas e qualitativas. De maneira holística, também levamos em consideração o conjunto de entregas das tarefas (portfólio) dos estudantes.

Dentre as atividades propostas, empregamos vários instrumentos, tais como exercícios, comentários, revisões entre pares, análises de textos e exemplos, comparações dos usos encontrados em cada uma das línguas; a realização de traduções completas ou parciais, comentadas e/ou justificadas; a proposição de explicações com base em casos, conjugada à aplicação da teoria; a revisão e negociação de soluções finais, baseadas no trabalho colaborativo e em critérios previamente definidos; a síntese dos pontos abordados durante as unidades; e a reflexão sobre o próprio processo e desempenho (autoavaliação).

No que tange aos **resultados pretendidos**, objetivamos que nossos sujeitos pudessem aperfeiçoar a subcompetência bilíngue, no sentido de que determinadas questões contrativas, em primeira instância, declarativas, se tornassem mais acessíveis (automáticas/operacionais) para eles, a partir da sua incorporação na práxis tradutória. Entendemos que a consciência acerca de determinados processos e aspectos relacionados ao funcionamento do par linguístico que nos ocupa pode impactar a tradução, contribuindo, conseqüentemente, com o desenvolvimento de sua competência tradutória como um todo. A figura a seguir busca resumir os aspectos considerados no desenho de nosso material.

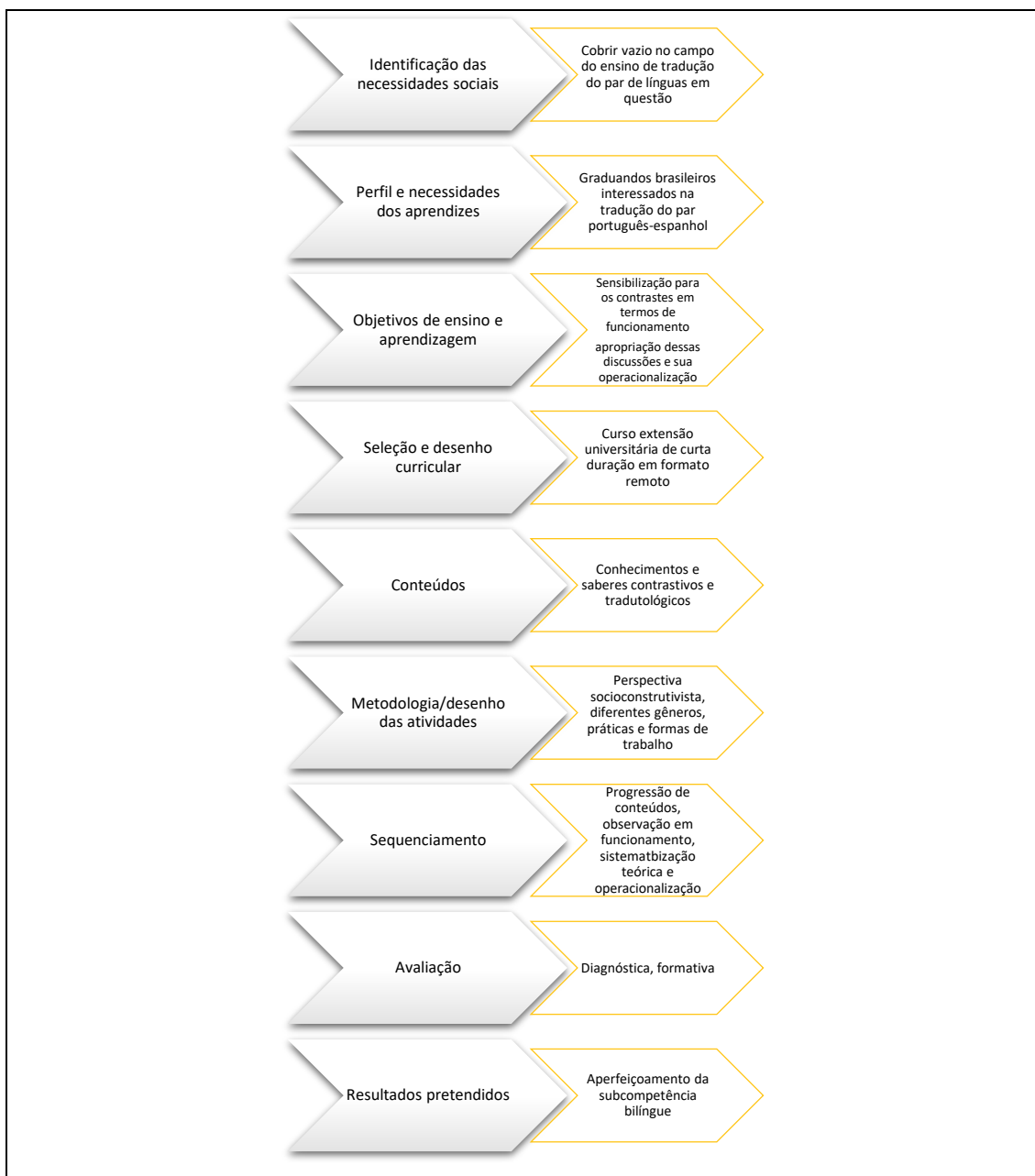


Figura 16: resumo dos aspectos considerados em nosso design curricular.

O design de nossa proposta se vê materializado em cinco unidades didáticas. Cada **unidade** se organiza a partir de um quadro de apresentação geral destinado ao professor (vide figura abaixo), no qual se especificam, respectivamente: o objetivo geral de aprendizagem perseguido, as competências trabalhadas ao longo da unidade, a organização da sequência (com suas tarefas e correspondentes atividades, objetivos específicos, materiais, modo de trabalho e de desenvolvimento), a forma de avaliação, as referências e as sugestões de leitura e materiais complementares. No capítulo cinco a seguir indicamos detalhadamente como esses campos aparecem completados nas respectivas unidades.

UNIDADE nº - Nome				
Objetivo geral de aprendizagem:...				
Competências trabalhadas:...				
Organização da sequência:...				
ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO
Tarefa 1: (Nome da tarefa)				
1				
2				
Tarefa 2: (Nome da tarefa)				
1				
2				
3				
Tarefa ...: (Nome da tarefa)				
1				
2				
Tarefa integralizadora (Unidades X e Y): (Nome da tarefa)				
Final				
Avaliação:...				
Referências:...				
Sugestões de leituras e materiais complementares:...				

Figura 17: estrutura geral da unidade didática adotada em nosso material.

As tarefas que norteiam cada unidade – e que podem ser preparatórias ou intermediárias, nos termos de Hurtado Albir – conduzem a uma tarefa final integralizadora, por meio da qual desejamos operacionalizar o conjunto de conteúdos e competências trabalhados. As tarefas são constituídas por uma série de atividades interligadas entre si que buscam levar os discentes a uma observação inicial da problemática linguístico-discursiva a ser tratada, em torno da qual se estruturará e aprofundará o trabalho. O passo seguinte é a discussão teórica sobre a dada questão contrastiva (seção “funcionamentos em contraste”). Os discentes, então, são chamados a realizarem exercícios práticos, individualmente, em grupos, em pares, que envolvem a análise, a discussão, a tradução e/ou a revisão, com base em diferentes materialidades linguísticas. Além disso, em cada unidade são igualmente abordadas questões importantes dos Estudos da Tradução e do ofício do tradutor (seção “temas tradutológicos”). As tarefas integralizadoras, por fim, conjugam o que foi tratado sempre em duas unidades (unidades 2 e 3, por um lado, e unidades 4 e 5, por outro), e sugerem projetos e ideias passíveis de serem transpostas ao “mundo real”, isto é, que possam ir além do âmbito

pedagógico, conformando o conjunto de trabalhos, como um portfólio, desses futuros tradutores. A estrutura adotada, com algumas variações, seja na quantidade de tarefas e atividades, seja na própria ordem em que surgem (podendo aparecer primeiro tarefas relativas ao tema tradutológico, por exemplo, e depois tarefas relacionadas ao funcionamento linguístico-discursivo), é a seguinte:

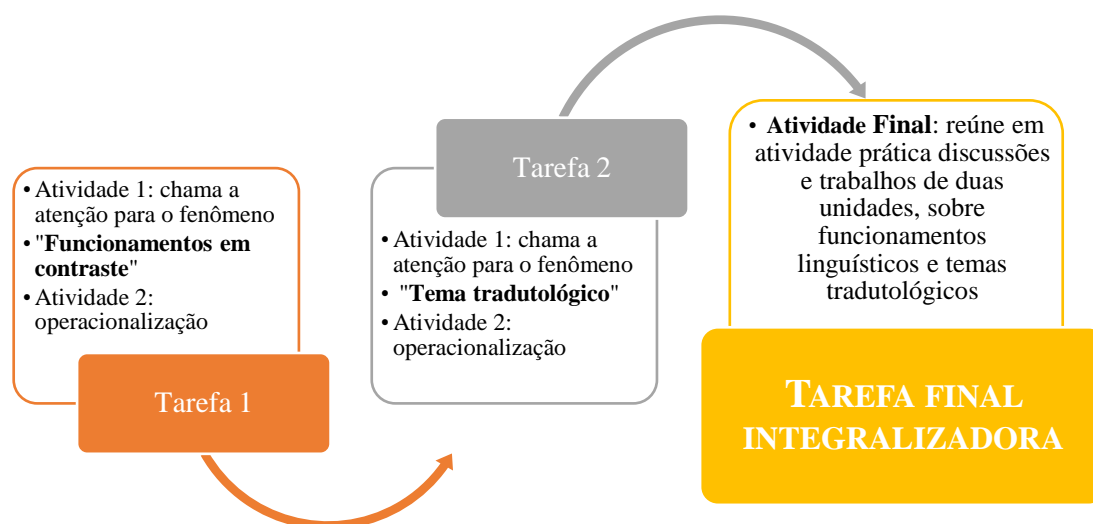


Figura 18: estrutura das tarefas adotada em nosso material.

De nosso ponto de vista, e para concluir este capítulo, entendemos que um aspecto adicional a destacar em nossa proposta é o potencial, conforme acreditamos, de poder ser também empregada no ensino-aprendizagem de estudantes hispano-falantes. Isso acontece porque, considerando as características do perfil exigido aos profissionais, especialmente no Brasil, onde, em geral, os tradutores recebem demandas para tradução direta ou inversa, optamos por incluir em nosso material o trabalho analítico, de tradução e de revisão de textos nas duas direções, partindo tanto da língua espanhola como da portuguesa.

CAPÍTULO 5

NOSSO MATERIAL E SUA APLICAÇÃO

Como destacamos em seções anteriores, a seleção dos temas abordados em nossas unidades didáticas teve como base o registro de campo da tradução levada a cabo pela equipe do Laboratório de Tradução da Unila no projeto Hugo Blanco, as observações de nossos sujeitos durante os encontros de trabalho e, também, a experiência nas oficinas de temas contrastivos que, enquanto professores responsáveis por essa ação de extensão, realizamos. Neste capítulo, trataremos de apresentar nossa proposta de ensino, iniciando pelo programa do curso e as unidades que constituem o material. Ato contínuo, explicitamos como se deu a sua aplicação no curso-piloto e concluímos este tópico com a análise dos dados obtidos a partir dessa aplicação, parte integrante de nossa pesquisa-ação.

5.1 O programa do curso e as unidades didáticas

Antes de adentrarmos à apresentação de cada uma das unidades que conformam a proposta, convém deter-nos no **PROGRAMA DO CURSO**. Ele se configura como um instrumento importante de diálogo com o docente que irá utilizá-lo, especialmente considerando que em nossa ideia inicial o material seria objeto de um teste-piloto em que outro colega faria a sua aplicação, enquanto nós atuaríamos apenas como observadores. Esse maior distanciamento crítico, em conjunto com os apontamentos feitos, inclusive pelos aprendizes, nos permitiria então realizar alterações e aprimoramentos necessários à proposta, para uma segunda aplicação nossa.

Além disso, embora fôssemos acompanhar todo o processo, o material deveria ser o mais autoexplicativo possível, para que não ocorressem intervenções ou estas fossem mínimas de nossa parte. Apesar de não termos tido a possibilidade de concretizar as duas etapas que prevíamos, com teste-piloto prévio à nossa aplicação própria, sobretudo em razão do contexto da pandemia de Covid-19, ainda assim nos pareceu válido manter no programa uma descrição detalhada da proposta, posto que isso nos permitiria observar se havia falhas nas indicações ou se esclarecimentos eram necessários.

Deste modo, o programa foi organizado em três partes. A primeira, denominada “**Primeiros passos**”, trata de apresentar nossas motivações para a criação do material, justificando a importância de uma abordagem comparativa da tradução no par português-espanhol e apresenta nossos objetivos. Como se observará, essa primeira parte discorre sobre

nossa experiência enquanto integrante do Laboratório de Tradução da Unila. Outrossim, evidencia a questão da competência tradutória, em especial, mas não apenas, a partir da noção de subcompetência bilíngue, considerando a importância de voltarmos o olhar para as especificidades do contraste mais aprofundado no nível do funcionamento linguístico-discursivo entre o português e o espanhol, que ultrapasse as listas de palavras e de falsos cognatos. De um ponto de vista da sua operacionalização, enfatizamos o lugar que ocupa em nossa proposta o enfoque por tarefas, como quadro teórico-metodológico fundamental para levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem mais pautado e que coloca o aprendiz no centro do modelo, integrando teoria e prática em tarefas que convergem para a consecução de objetivos determinados.

A segunda parte do programa apresenta o “**Plano de ensino**” em si, com o detalhamento da ementa, carga horária, público-alvo, objetivos de ensino e de aprendizagem, conteúdo, metodologia, forma de avaliação e bibliografia geral. A ementa formulará de modo resumido os objetivos do curso, sobremaneira no que diz respeito ao trabalho com as tendências do funcionamento de cada uma das línguas relativos aos temas selecionados, com vistas ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue e, conseqüentemente, da competência tradutória como um todo. A carga horária projetada é de 66 horas, distribuídas igualmente entre os encontros e os trabalhos fora da sala de aula; e o público-alvo são estudantes brasileiros interessados na tradução entre nosso par linguístico, com um nível de conhecimento ao menos intermediário da língua espanhola. Os objetivos de ensino concernem ao que o professor pretende concretizar, neste caso, a sensibilização dos estudantes para os contrastes entre as duas línguas em termos do funcionamento, e como isso está pensado em cada unidade; e os objetivos de aprendizagem, ao que se espera que os estudantes consigam fazer ao final da formação a partir da apropriação das discussões acerca dos aspectos contrastivos abordados e dos temas dos estudos da tradução, detalhados na figura abaixo. No campo conteúdo de cada unidade se especificam tanto os conteúdos relativos ao funcionamento das duas línguas como aqueles relativos aos Estudos da Tradução. A metodologia sugerida, em linhas gerais, parte de um primeiro contato do aprendiz com a materialidade linguística e da observação de determinada questão, seguida da discussão teórica e de práticas, com mobilização da teoria em uma série de tarefas intermediárias que culminam em tarefas integralizadoras, as quais se assemelham ou podem se transformar em propostas reais de tradução. A forma de avaliação convida, com base em distintas práticas, à reflexão sobre o percurso formativo e

também sobre o curso. Na bibliografia geral apresentamos os textos que fazem parte do material, ao longo das unidades, e que subjazem à sua concepção.

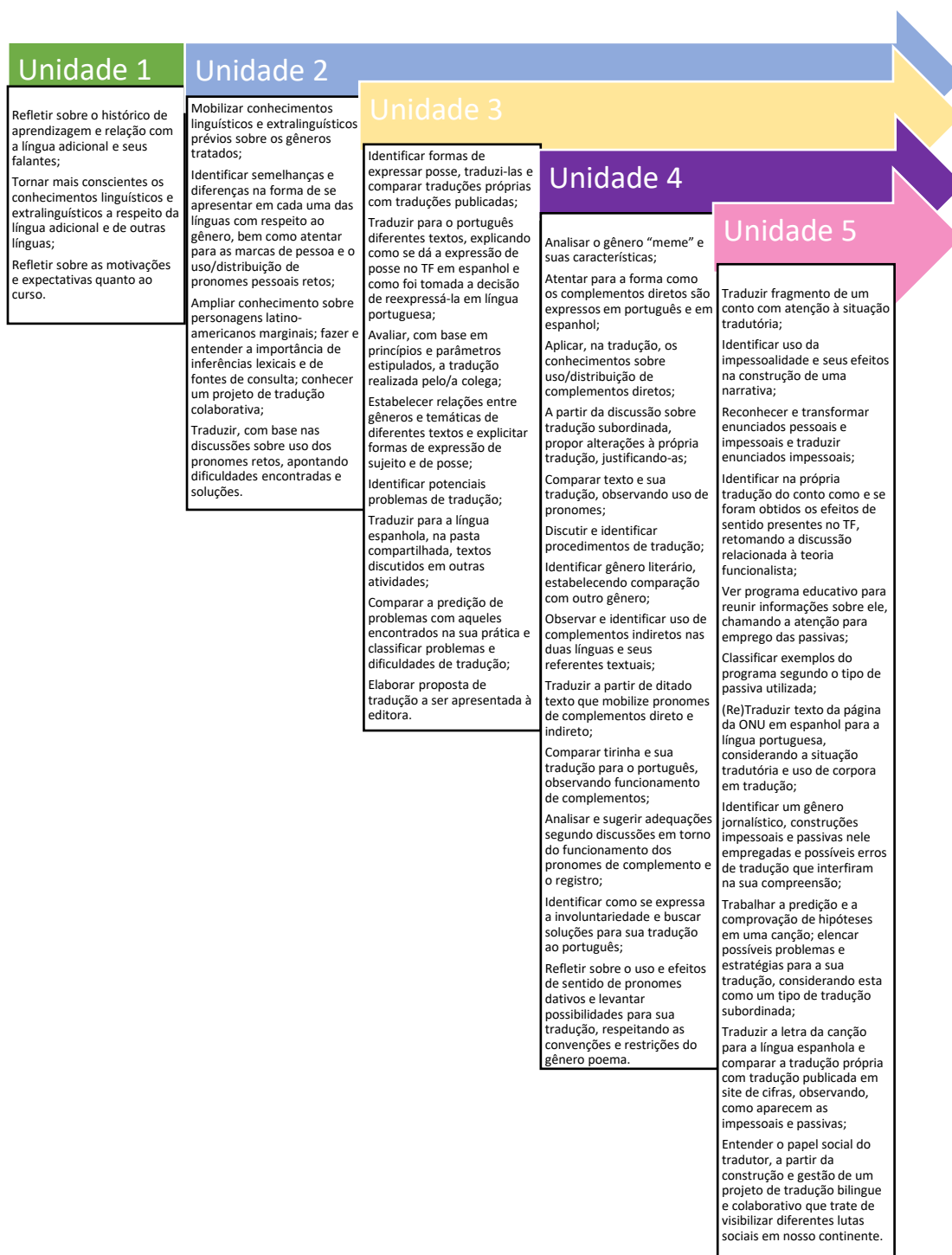


Figura 19: objetivos específicos de aprendizagem de cada uma das unidades.

A terceira e mais sucinta parte do programa traz “**Alguns conselhos**” que consideramos relevantes, já que um melhor aproveitamento das tarefas dependerá, em

grande medida, da observação de certos aspectos na condução feita pelo professor aplicador. Neste ponto, explicamos que cada uma das unidades é antecedida por uma espécie de guia, mas que suas indicações devem ser encaradas como sugestões que devem adaptar-se a cada situação pedagógica. O programa completo é o que se vê a seguir:

PARA AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

1) PRIMEIROS PASSOS

Nossas motivações

Este material foi criado como parte de uma dupla constatação e também de nossa experiência pessoal no ensino de tradução no par português-espanhol.

Por um lado, e apesar de reconhecermos o avanço nos estudos sobre a aquisição da competência tradutória, observa-se que a sua aplicação no campo da didática da tradução ainda é restrita e, no que diz respeito ao par que nos ocupa, ainda mais (DIAZ FOUQUES, 1999). Por outro lado, embora existam muitos trabalhos que discutam as comparações nesta combinação linguística, tanto de um ponto de vista da análise contrastiva mais tradicional como aqueles estudos que pretendem uma comparação mais acurada no nível do funcionamento, em nenhum caso encontramos propostas que se voltassem especificamente para o ensino da tradução.

Atuando em uma ação extensionista na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), o Laboratório de Tradução da UNILA, constatávamos em projetos reais de tradução algumas necessidades de nossas/os estudantes que, apesar de nem sempre tratadas de maneira sistemática no decorrer da sua realização, nos evidenciavam a urgência na criação de um material que se voltasse para esse fim. Essas necessidades, apesar de nem sempre serem identificadas por elas/eles como problemas de tradução, eram frequentes nos textos traduzidos e diziam respeito a algumas marcas de pessoa, relacionadas aos usos/distribuição de pronomes em ambas as línguas.

Desses antecedentes é que surgiu a ideia de nossa pesquisa de doutorado e, a partir dela, este conjunto de unidades didáticas que não pretende ser um manual ou instrumento prescritivo de como ou do que deva ser feito por professoras/es de tradução de nosso par de línguas em sala de aula. Trata-se, pois, de uma proposta que teve seu gérmen no trabalho prático e colaborativo no Laboratório e contou com a contribuição valiosa de colegas, em especial, da professora Larissa Fostinone Locoselli, na seleção e concepção de algumas ideias e atividades iniciais, ainda que estas tenham sido objeto de revisões e modificações neste material.

Assim, o que apresentamos a seguir constitui um recorte, dentre os muitos possíveis no trabalho comparativo entre o português e o espanhol, mas que busca responder a uma demanda real que se relaciona ao nosso ofício enquanto professoras/es de tradução desse par. Vale dizer que a sequência dos conteúdos seguiu a ordem em que também os discutimos com nossas/os estudantes, em oficinas, de modo menos pautado. Evidentemente, como todo o material, trata-se de um conjunto de sugestões ou, se se preferir, pontos de partida.

Por que uma abordagem comparativa da tradução?

Antes de tentarmos responder à pergunta que encabeça este item, valeria a pena estabelecer uma separação mais clara entre o que a tradução pedagógica e a pedagogia da tradução. Segundo Hurtado Albir (1999), a primeira seria a que se utiliza da tradução como recurso para o ensino de línguas enquanto a segunda estaria preocupada com o ensino da tradução com fins profissionais. Parece claro, especialmente para professores de língua, que muitas vezes atuamos também em cursos de tradução, que a tradução pode ser muito útil ao ensino de uma língua adicional. Também não há dúvidas de que a/o tradutor/a precisa conhecer muito bem as suas línguas de trabalho. A pergunta que fica, então, é como deve ser feita, no âmbito do ensino da tradução, a abordagem às línguas que considere as especificidades da sua comparação e, ao mesmo tempo, as necessidades do ofício do tradutor.

Como assinala Colina (2015), o foco no ensino do sistema em lugar de suas formas de uso fez com que o ensino de línguas estivesse durante muito tempo separado da prática

comunicativa. Em nosso caso, buscamos, não só uma abordagem comparativa que se detenha a olhar mais de perto uma série de funcionamentos linguístico-discursivo que, às vezes, unem e outras vezes separam nossas línguas de trabalho. Deixamos de lado, ainda, pressupostos calcados em imaginários e visões superficiais sobre tal contraste, que se vincula sobretudo a listas de palavras e falsos cognatos. De nossa perspectiva, pretendemos verificar como o português e o espanhol atuam a partir da consideração da tradução como uma operação entre textos que respondem a convenções culturais específicas, em gêneros variados e que têm funções determinadas e, portanto, efeitos de sentido e níveis de equivalência diversos, segundo a finalidade de cada tradução.

Apesar de nosso foco estar na subcompetência bilíngue, que tem como meta aperfeiçoar os conhecimentos sobre as duas línguas e, de um ponto de vista dos conhecimentos sobre o seu funcionamento, torná-los inicialmente declarativos para que possam se tornar gradativamente operacionais, entendemos que todas as demais subcompetências são, em maior ou menor medida, também mobilizadas a cada unidade didática. Como não podia ser diferente, já que as subcompetências atuam de maneira integrada, prevemos um trabalho também com o conhecimento enciclopédico (subcompetência extralinguística), a identificação e resolução de problemas (subcompetência estratégica), de aspectos relativos à profissão (subcompetência de conhecimentos sobre tradução) e o uso de recursos e ferramentas (subcompetência instrumental). Isso significa salientar a relevância da discussão teórica em torno também dos estudos da tradução e da sua operacionalização nas distintas tarefas propostas.

Do propósito deste material

Como anunciávamos, a presente proposta nasce da necessidade de se preencher uma lacuna relativa ao ensino da tradução em nosso par de línguas. Nesse sentido, para atender a essa necessidade, buscamos conjugar em nosso material o tratamento aos aspectos do funcionamento do português e do espanhol sem desassociá-los da prática tradutória e, ao mesmo tempo, não descuidando de temas importantes dentro do campo dos estudos da tradução. Reconhecemos que atender esse "delicado equilíbrio entre teoria y práctica" que, como defende Diaz Fouces (1999, p. 17), deve estar na base da docência em tradução, implica mover-nos em um terreno bastante escorregadio, ao precisarmos fazer determinadas seleções que pressupõem um trabalho teórico não tão exaustivo, já que nosso foco é principalmente o trabalho por parte da/o estudante, e, ainda, determinadas escolhas que deixarão de fora outros temas igualmente relevantes.

Para as/os professoras/es, oferecemos um instrumental com o qual possam articular e estabelecer um diálogo com sua própria prática pedagógica. A/O docente verá que os critérios metodológicos adotados e que subsidiaram a concepção deste material são explicitados ao longo do seu desenvolvimento. Esperamos com isso favorecer uma prática de ensino mais reflexiva e questionadora do nosso próprio fazer, que tenha como objetivo último contribuir para o desenvolvimento da competência tradutória (CT) de nossas/os estudantes.

Entendemos por CT um conhecimento especializado que diferencia os profissionais dos não-tradutores/sujeitos bilíngues e que, de acordo com Hurtado Albir (2017, p. 36), parte das seguintes hipóteses iniciais:

- 1) é qualitativamente diferente da competência bilíngue;
- 2) é um conhecimento especializado;
- 3) compreende conhecimentos declarativos e procedimentais/operacionais, embora seja predominantemente procedimental;
- 4) é um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para traduzir;
- 5) é um sistema interativo e hierárquico de subcompetências, que intervêm em cada ato tradutório;
- 6) é objeto de variações dependendo da tradução (se direta ou inversa), da combinação linguística; do campo de especialidade, da experiência do tradutor, e do contexto específico da tradução.

<p>Concordamos ainda com Jean Delisle (1980, p. 16 <i>apud</i> HURTADO ALBIR, 1999, p. 21) quando afirma que <i>"enseñar a traducir es hacer comprender el proceso intelectual mediante el cual un mensaje determinado se traslada a otra lengua, situando al aprendiz de traductor en el centro de la operación traductora para hacerle captar su dinámica"</i>. Nessa direção, confiamos que a formação deve atribuir o papel central ao aluno, e ser construída a partir da interação entre pares, professores e profissionais da tradução, de forma colaborativa. Nesse modelo de ensino-aprendizagem, a/o professor/a não é aquela/e que detém as respostas, mas sim a pessoa que, em conjunto com as demais, ajuda a pensar formas e indicar caminhos para encontrá-las, fomentando a autonomia do alunado. Seguimos Kiraly (2000, p. 49) em sua proposta de ensino de tradução, quem aposta em uma abordagem socioconstrutivista conforme a qual:</p> <p>Os objetivos primários da formação do tradutor incluirão a crescente conscientização dos estudantes em relação aos fatores envolvidos na tradução, o que os auxiliará a desenvolver sua própria identidade de tradutor, bem como a construir colaborativamente ferramentas adaptadas individualmente que permitirão a cada aluno desempenhar a função de mediação linguística no interior da comunidade, quando graduados. (tradução nossa)</p> <p>Como a/o docente observará, nosso percurso se dá por meio do chamado "enfoque por tarefas" que, como explica Hurtado Albir (1999, p. 47), é ao mesmo tempo <i>"un marco metodológico, pero también un diseño curricular; su interés se cifra en que se concibe a este de una manera integrada, imbricando resultados y procesos, objetivos y medios, y redefiniendo los papeles del profesor y del alumno"</i>. As tarefas que compõem cada unidade são constituídas por uma série de atividades interligadas entre si que buscam conduzir as/os discentes a uma observação inicial da problemática de funcionamento em torno do qual se estruturará o trabalho. Após uma discussão mais detalhada sobre o dado funcionamento, as/os discentes são chamados a realizarem exercícios práticos, individualmente ou não, que envolvem a análise, a discussão, a tradução e/ou a revisão, com base em diferentes materialidades linguísticas.</p> <p>As tarefas visam, portanto, que as/os estudantes possam estar mais aptos a atuarem no mercado trabalho, a partir da ampliação e do desenvolvimento de "conhecimentos e habilidades necessárias para saber traduzir" (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8). Acreditamos em uma formação que conceba o papel social de tradutoras/es, enquanto mediadoras e produtoras/es de sentido, daí que muitos dos materiais abordados tratarão de interperlar essas/es futuras/os profissionais a uma prática que seja não só reflexiva, mas também socialmente comprometida.</p> <p>Nas tarefas integralizadoras, sugerem-se propostas e projetos passíveis de serem transpostos ao "mundo real", isto é, que possam ir além do âmbito pedagógico e serem efetivados pelo grupo como parte de sua vida e prática profissional.</p> <p>Finalmente, reforçamos que este conjunto de unidades foi pensado para um curso introdutório de prática da tradução, mas prevê, por parte do seu público estudantil, algum grau de conhecimento de ambas as línguas, a fim de que possa acompanhar as diferentes discussões acerca do funcionamento do português e espanhol. Para as/os docentes, deixamos o convite para sua livre utilização e adequação segundo o diagnóstico e as necessidades de seu contexto de ensino e, ainda para se aventurarem também na pesquisa-ação, que só tende a aprimorar constantemente o nosso ofício.</p> <p>2) PLANO DE ENSINO</p> <p>EMENTA: com foco no desenvolvimento da competência tradutória no par português brasileiro-espanhol, especialmente da subcompetência bilingue, objetiva-se trabalhar a prática da tradução escrita organizada em torno do principal eixo contrastivo de funcionamento das duas línguas, a saber, as marcas de pessoa, expressas, entre outros, em</p>	<p>pronomes e mecanismos de coesão, com reflexos em aspectos do funcionamento sintático e textual dessas duas línguas, e diversas consequências de registro e outros relevantes no trabalho de tradução. Serão objeto de discussão os usos pronominais na função de sujeito, de complemento verbal, de possessivo e de dativo, e também o seu emprego na construção da voz passiva e da impessoalidade, assim como os efeitos de sentido obtidos em cada caso.</p> <p>CARGA HORÁRIA: 66 horas (carga horária de aula + carga horária de trabalho).</p> <p>PÚBLICO-ALVO: elaborado em língua portuguesa, o material está pensado para o ensino da tradução a estudantes brasileiros, em especial, mas também pode ser utilizado com estudantes hispano-falantes. Em qualquer caso, é necessário um nível de conhecimento intermediário de ambas as línguas de trabalho.</p> <p>OBJETIVOS DE ENSINO: sensibilizar as/os estudantes para os contrastes relacionados ao funcionamento linguístico-discursivo de cada uma das línguas relacionado às marcas de pessoa, fazendo com que tais conhecimentos que, em primeira instância, serão declarativos possam ser incorporados por elas/es em sua prática tradutória, tornando-se paulatinamente procedimentais/operacionais.</p> <p>Os textos utilizados no material são autênticos e têm como finalidade promover a aprendizagem e a reflexão sobre determinados temas importantes em nosso par de línguas. A partir desse trabalho mais exaustivo, busca-se desenvolver a subcompetência bilingue (HURTADO ALBIR, 2017, p. 39-40) dos sujeitos, isto é, aquela relativa aos conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas, inclui a habilidade específica de controlar a interferência quando da passagem de uma língua a outra e que compreende os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais. Para tanto, são abordados os seguintes conteúdos linguístico-discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a presença/ausência de pronomes pessoais retos de sujeito: Unidade 2 - a expressão da posse, por meio de pronomes possessivos e dativos, em cada uma das línguas: Unidade 3 - o uso e a distribuição de pronomes de complemento verbal, a expressão da involuntariedade e seus efeitos de sentido: Unidade 4 - a expressão da impessoalidade e da voz passiva em cada uma das línguas: Unidade 5 <p>Uma vez que as subcompetências que conformam a competência tradutória não funcionam de maneira isolada, mas, pelo contrário, atuam de forma conjunta, são trabalhadas paralelamente ao longo do material também:</p> <p>A subcompetência estratégica, que se refere aos conhecimentos procedimentais que garantem a eficácia do processo de tradução e a identificação e solução de problemas, tem papel central na articulação entre todas as subcompetências: em todas as unidades, ao se considerar que os conteúdos linguístico-discursivos abordados se constituem como "problemas de tradução" em nosso par, e que em cada caso se adotam distintas formas de resolução, individual e coletiva.</p> <p>A subcompetência extralinguística, relacionada aos conhecimentos declarativos sobre aspectos culturais, enciclopédicos e temáticos: em todas as unidades, especialmente no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros em cada uma das línguas e, em especial, na Unidade 4, quando se discute a noção de registro e equivalência.</p> <p>A subcompetência de conhecimentos sobre tradução, relacionada aos conhecimentos declarativos sobre o que é a tradução e os aspectos relativos à profissão (processos necessários, métodos empregados, conhecimentos sobre tipos de problemas e dificuldades, parâmetros de revisão, por exemplo): presente em todas as unidades, na Unidade 2 (ao se</p>
<p>tratar da tradução colaborativa e a importância do gênero na tradução), na Unidade 3 (a partir da discussão sobre problemas e dificuldades e também sobre princípios e parâmetros de revisão em tradução), na Unidade 4 (quando se discute a questão do registro, a tradução subordinada e os procedimentos de tradução) e na Unidade 5 (ao se abordar a tradução funcional).</p> <p>A subcompetência instrumental, conhecimentos sobretudo procedimentais a respeito de fontes de documentação, recursos e ferramentas empregadas na tradução (dicionários, glossários, buscadores etc.): focalizada na Unidade 2 (a partir da discussão de uso de dicionários e fontes de consulta), na Unidade 4 (com a discussão dos procedimentos de tradução) e na Unidade 5 (com base na discussão da importância de corpora para a tradução natural).</p> <p>OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM: Apropriar-se das discussões em torno de determinados funcionamentos linguístico-discursivos importantes no par português-espanhol, em diálogo com questões relevantes ao campo dos estudos e do ofício da tradução, a fim de aplicá-los à prática tradutória.</p> <p>Objetivos específicos: UNIDADE 1 Refletir sobre o histórico de aprendizagem e relação com a língua adicional e seus falantes; Tornar mais conscientes os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos a respeito da língua adicional e de outras línguas; Refletir sobre as motivações e expectativas quanto ao curso.</p> <p>UNIDADE 2 Mobilizar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios sobre os gêneros tratados; Identificar semelhanças e diferenças na forma de se apresentar em cada uma das línguas com respeito ao gênero, bem como atentar para as marcas de pessoa e o uso/distribuição de pronomes pessoais retos; Ampliar conhecimento sobre personagens latino-americanos marginais; fazer e entender a importância de inferências lexicais e de fontes de consulta; conhecer um projeto de tradução colaborativa; Traduzir, com base nas discussões sobre uso dos pronomes retos, apontando dificuldades encontradas e soluções.</p> <p>UNIDADE 3 Identificar formas de expressar posse, traduzi-las e comparar traduções próprias com traduções publicadas; Traduzir para o português diferentes textos, explicando como se dá a expressão de posse no TF em espanhol e como foi tomada a decisão de reexpressá-la em língua portuguesa; Avaliar, com base em princípios e parâmetros estipulados, a tradução realizada pelo/a colega; Estabelecer relações entre gêneros e temáticas de diferentes textos e explicitar formas de expressão de sujeito e de posse; Identificar potenciais problemas de tradução; Traduzir para a língua espanhola, na pasta compartilhada, textos discutidos em outras atividades; Comparar a predição de problemas com aqueles encontrados na sua prática e classificar problemas e dificuldades de tradução; Elaborar proposta de tradução a ser apresentada à editora.</p> <p>UNIDADE 4 Analisar o gênero "meme" e suas características;</p>	<p>Atentar para a forma como os complementos diretos são expressos em português e em espanhol; Aplicar, na tradução, os conhecimentos sobre uso/distribuição de complementos diretos; A partir da discussão sobre tradução subordinada, propor alterações à própria tradução, justificando-as; Comparar texto e sua tradução, observando uso de pronomes; Discutir e identificar procedimentos de tradução; Identificar gênero literário, estabelecendo comparação com outro gênero; Observar e identificar uso de complementos indiretos nas duas línguas e seus referentes textuais; Traduzir a partir de ditado texto que mobilize pronomes de complementos direto e indireto; Comparar tirinha e sua tradução para o português, observando funcionamento de complementos; Analisar e sugerir adequações segundo discussões em torno do funcionamento dos pronomes de complemento e o registro; Identificar como se expressa a involuntariedade e buscar soluções para sua tradução ao português; Refletir sobre o uso e efeitos de sentido de pronomes dativos e levantar possibilidades para sua tradução, respeitando as convenções e restrições do gênero poema.</p> <p>UNIDADE 5 Traduzir fragmento de um conto com atenção à situação tradutória; Identificar uso da impessoalidade e seus efeitos na construção de uma narrativa; Reconhecer e transformar enunciados pessoais em impessoais e traduzir enunciados impessoais; Identificar na própria tradução do conto como e se foram obtidos os efeitos de sentido presentes no TF, retomando a discussão relacionada à teoria funcionalista; Ver programa educativo para reunir informações sobre ele, chamando a atenção para emprego das passivas; Classificar exemplos do programa segundo o tipo de passiva utilizada; (Re)Traduzir texto da página da ONU em espanhol para a língua portuguesa, considerando a situação tradutória e uso de corpora em tradução; Identificar um gênero jornalístico, construções impessoais e passivas nele empregadas e possíveis erros de tradução que interfiram na sua compreensão; Trabalhar a predição e a comprovação de hipóteses em uma canção; elencar possíveis problemas e estratégias para a sua tradução, considerando esta como um tipo de tradução subordinada; Traduzir a letra da canção para a língua espanhola e comparar a tradução própria com tradução publicada em site de cifras, observando, como aparecem as impessoais e passivas; Entender o papel social do tradutor, a partir da construção e gestão de um projeto de tradução bilingue e colaborativo que trate de visibilizar diferentes lutas sociais em nosso continente.</p> <p>CONTEÚDOS: Unidade 1: Conhecendo o terreno Chama a atenção para a relação, contato e processos de aprendizagem da língua adicional.</p> <p>Unidade 2: Iniciando o percurso Funcionamentos em contraste: I) a presença/ausência de pronomes pessoais retos de sujeito e seus efeitos de sentido. Temas tradutológicos: gênero e naturalidade; inferência lexical, fontes de consulta e tradução colaborativa.</p> <p>Unidade 3: Na caminhada</p>

<p>Funcionamentos em contraste: II) formas de expressar a posse, uso de pronomes possessivos e dativos e efeitos de sentido. Temas tradutológicos: revisão em tradução; problema e dificuldade em tradução.</p> <p>Unidade 4: Acelerando o passo Funcionamentos em contraste: III) o uso e a distribuição de pronomes de complemento direto; IV) o uso e distribuição de pronomes de complemento indireto; V) a expressão da involuntariedade e seus efeitos de sentido. Temas tradutológicos: tradução subordinada; procedimentos de tradução; registro e equivalência em tradução</p> <p>Unidade 5: Avançando no trajeto Funcionamentos em contraste: VI) a expressão da impessoalidade; VII) a expressão da voz passiva em cada uma das línguas e os efeitos de sentido de ambos recursos linguístico-discursivos. Temas tradutológicos: teoria funcionalista da tradução; corpus e tradução.</p> <p>METODOLOGIA: De maneira geral, as práticas propostas surgem de uma materialidade linguística específica que apresenta a problemática discutida na unidade. Assim, a estrutura seguida é a da amostragem por meio de exemplificação e da comparação de distintos gêneros (entre os quais estão contos, histórias em quadrinhos, relatos autobiográficos, narrativas, memes, programas educativos etc.) através da indução, da dedução e da comparação. Na sequência, cada aspecto inicialmente observado é tratado mais detalhadamente na seção "funcionamentos em contraste" de cada unidade. A etapa seguinte se caracteriza pela mobilização dos conteúdos discutidos através do trabalho e da reflexão (análise de textos e exemplos, comparação entre línguas, traduções, revisões etc.), que pode ser efetuado mediante novas atividades ou a retomada de atividades antes realizadas. Além disso, são abordadas na seção "tema tradutológico" de cada unidade questões importantes dos estudos da tradução e do ofício do tradutor. Alguns desses temas voltam a ser mobilizados em unidades subsequentes (como a reflexão sobre problemas/dificuldades e o trabalho sistemático com a revisão) a fim de promover um reforço a seu respeito. Ao final de cada duas unidades, isto é, após o término da Unidade 3 e da Unidade 5 (executa-se a Unidade 1, diagnóstica), propõe-se uma tarefa integradora, que recupera de maneira prática as discussões e a operacionalização dos conteúdos e conhecimentos nos respectivos blocos (Unidades 2 e 3, de um lado; e Unidades 4 e 5, de outro). As tarefas integradoras têm como característica o fato de poderem ser utilizadas pelas/os estudantes em projetos reais, como é o caso da apresentação de propostas de tradução a editoras e a elaboração de um blog que, ao mesmo tempo, visibilize produções com as quais essas/esses futuras/os profissionais encontrem afinidade e funcione como portfólio de divulgação de seu trabalho.</p> <p>FORMA DE AVALIAÇÃO: são adotadas diferentes formas de avaliação ao longo do percurso de formação, através de uma abordagem socioconstrutivista que convida a/o estudante a ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, o que é feito, sobremaneira, através da avaliação formativa. Além disso, a avaliação busca ser dialógica e inclusiva, na medida em que os sujeitos participam ativamente de seu processo, tanto na avaliação entre pares, como na própria autoavaliação contínua, que leva a uma maior consciência sobre a tomada de decisões, os avanços alcançados, necessidades de aperfeiçoamento e, da perspectiva de quem ensina, sobre como tais percepções devem impactar em novas decisões pedagógicas e na reorganização do trabalho. Sendo assim, são propostas diferentes atividades que permitem estabelecer um diagnóstico mais preciso e avaliar o processo de aprendizagem, tais como a análise de textos e exemplos e a dedução/inferência/comparação a partir da observação e reflexão acerca dos usos encontrados em cada uma das línguas; a realização de traduções completas ou parciais, comentadas e/ou justificadas; a proposição de explicações com base em casos concretos,</p>	<p>em aplicação da teoria; a revisão e negociação de soluções finais, baseadas no trabalho colaborativo e em critérios previamente definidos; a síntese dos pontos abordados durante as unidades; e reflexão sobre o próprio processo e desempenho (autoavaliação).</p> <p>BIBLIOGRAFIA: ARAJÓ JÚNIOR, Benivaldo José de. As formas passivas. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. <i>Espanhol e português brasileiro: estudos comparados</i>. São Paulo: Parábola editorial, 2014. ARAJÓ JÚNIOR, Benivaldo José de. <i>Limites precisos ou fronteiras que desaparecem? As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE em português brasileiro e no espanhol (e-book)</i>. Rio de Janeiro: ABH, 2014b. AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. <i>TradTerm</i>, São Paulo, v. 5.1, p. 99-128, 1998. BAKHTIN, M. M. (2003 [1979]). Os gêneros do discurso. In: <i>Estética da criação verbal</i>. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Original: 1979), p. 261-306. BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. (1994 [1928]). Los elementos de la construcción artística. In: <i>El método formal en los estudios literarios</i>. Introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, p. 207-226. (Original ruso: 1928). BARBOSA, H. G. <i>Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta</i>. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1990. BECHARA, Evanildo. <i>Moderna gramática portuguesa</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000 BERBER SARDINHA, T. <i>Linguística de Corpus</i>. Barueri, SP: Manole, 2004. BRUNO, Fátima Cabral. La impersonalidad en Español y en Portugués brasileiro. <i>SIGNOS/ELE</i> (Revista de español como lengua extranjera), [S.L.], n. 1-2, dec. 2013. ISSN 1851-4863. Disponible em: https://r3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1509 CINTRÃO, H. P. Gilberto Gil e Haroldo de Campos; in(con)fluências, transcrição da canção. <i>Revista de Letras</i>, São Paulo, v.47, n.1, p.129-153, jan./jun. 2007. COLINA, Sonia. <i>Ensino de tradução: da pesquisa à sala de aula</i>. Diretrizes para professores. Trad. Marileide Esqueda, Paula Godói Árbex, Sandra Farias, Silvana Maria de Jesus, Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUIU, 2015. COSTA, Claudia de Lima; ALVAREZ, Sonia E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. <i>Rev. Estud. Fem.</i>, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 579-586, ago. 2013. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000200009&lng=en&nrn=iso. Consultado el 26 jul. 2020. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007. CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: CASTILHO, A. (org.) <i>Gramática do português culto falado no Brasil</i>. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 47-96. DELISLE, Jean. L'analyse du discours comme méthode de traduction. <i>Cahiers de Traductologie 2</i>. Université d'Ottawa (Translation: An Interpretive Approach. University of Ottawa Press, 1988) [apud HURTADO ALBIR, 1999]. DÍAZ FOUQUES, Oscar. <i>Didáctica de la traducción (Portugués-Español)</i>. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1999. DI TULLIO, A. <i>Manual de gramática del español</i>. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.ª ed. DI TULLIO, A.; MALCUORI, M. <i>Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay</i>. Montevideo: ANEP. ProLEE, 2012. ESQUEDA, M. D. (2019). Tecnologías da tradução e a pedagogia colaborativa. <i>TradTerm</i>, São Paulo, v. 34, out./2019, p. 48-80. FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. <i>Espanhol e português brasileiro: estudos comparados</i>. São Paulo: Parábola editorial, 2014. FANJUL, ADRIÁN. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. <i>Espanhol e português brasileiro: estudos comparados</i>. São Paulo: Parábola editorial, 2014, p. 29-50. FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. In: <i>Berkeley Linguistic Society 5</i>, 1979, p. 63-76.</p>
<p>7</p> <p>FIRTH, F. R. Modes of Meaning. In: <i>Papers in Linguistics 1934-1951</i>. London, Oxford University Press, 1957, p. 190-215. GONZÁLEZ, N. T. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. <i>Revista Rile Filología Hispánica</i>, Pamplona, Espanha, v. 14, n.2, p. 243-263, 1998. GONZÁLEZ, N. T. M. (2008) Português brasileiro e espanhol: linguas inversamente assimétricas. In: CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. (orgs.) Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño. <i>SIGNOS ELE</i>, n. 1-2, p. 1-7. GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Los dativos. IN: Bosque, I.; Demonte, V. <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i>. v. 2, 1999, p. 973-1023. HALLIDAY, M. A. K. (1973). <i>Explorations in the Functions of Language</i>. London: Arnold. HATIM, B.; MASON, I. (1995 [1990]). <i>Teoría de la traducción</i>. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel. HOUSE, J. (2001). How do we know when a translation is good? In: STEINER, E.; YALLOP, C. <i>Exploring translation and multilingual text production: beyond content</i>. Berlin e New York: Mouton de Gruyter, p. 127-160. HURTADO ALBIR, Amparo. (Dir.) <i>Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes</i>. Madrid: Edelsa, 1999. HURTADO ALBIR, Amparo. (ed.). <i>Researching Translation Competence by PACTE Group</i>. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. KATO, M.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: CASTILHO, A. (org.) <i>Gramática do português culto falado no Brasil</i>. Campinas: Editora da Unicamp, 2009, p. 19-42. KIRALY, D. (2000) <i>A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice</i>. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome Pub. MATTE BON, FRANCISCO. <i>Gramática comunicativa del español</i>. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 1995. NEVES, Maria H. de M. <i>Gramática de usos do português</i>. São Paulo: Editora Unesp, 2000. NORD, Christiane. Applications of the model in translation training. In: <i>Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis</i>. 2nd Edition. Rodopi: Amsterdam/New York: 2005 (1987), p. 155-190. NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. <i>Mutatis Mutandis</i>, Colombia, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. PARRA GALIANO, SILVIA. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. <i>TRANS</i>, Málaga, n. 11, p. 197- 214, 2007. Disponível em: http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3108. Acesso em: 04 nov. 2019. PERINI, M. <i>Gramática descritiva do português</i>. São Paulo: Ática, 2005. PICALLO, M. C.; RIGAU, C. El posesivo y las relaciones posesivas. IN: Bosque, I.; Demonte, V. <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i>. v. 1, p. 1855-1930. REISS, K.; VERMEER, H. J. (1996 [1984]). <i>Fundamentos para una teoría funcional de la traducción</i>. Trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; Heidrun Witte. Madrid: Akal (<i>Grundlegung einer allgemeinen Translations-theorie</i>. 2.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991 [1.ed. 1984]). REUILLARD, Patrícia C. R. Competência tradutória: a conversão do tradutor em revisor. <i>Revista de Letras</i>, Fortaleza, vol.2, n. 33, p. 65-74, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2134/1610. Acesso em: 31 out. 2019. SÁNCHEZ ARROBA, María Elena. Presencia del sujeto pronominal en el español de Cuba. En: <i>Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH</i> (2010), p. 140-149. SOUZA, G. T. (1999) <i>Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Voloshinov/Medvedev</i>. São Paulo: Humanitas, p. 85-136.</p>	<p>8</p> <p>TAGNIN, S. E. O.; TEXEIRA, E. Linguística de Corpus e Tradução Técnica - Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. In: <i>TradTerm</i>, São Paulo, v. 10, 2004, p. 313-358. TAGNIN, S. E. O. <i>O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas</i>. São Paulo: Disal, 2005. TITFORD, C. Sub-titling - constrained translation. <i>Lebende Sprachen</i>, Berlin, v. 27, n.3, p.113-116, 1982. VINAY, J. P.; DARBELNET, J. Introduction. In: _____. <i>Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for translation</i>. Amsterdam: John Benjamins, 1958, p. 7-50.</p> <p>3) ALGUNS CONSELHOS</p> <p>Os quadros que antecedem cada unidade explicam detalhadamente o desenvolvimento de cada tarefa, mas são também sugestões, inclusive os materiais, já que o professor poderá ou não realizar todas as etapas, a depender do grupo É importante pedir aos alunos que não se adiantem nas tarefas porque em determinadas ocasiões haverá atividades que preveem a formulação de hipóteses e a sequência deve ser seguida a fim de se obter o melhor resultado possível dentro do percurso pedagógico pensado.</p>
<p>9</p>	<p>10</p>

Quadro 9: programa completo de nosso material.

As **UNIDADES DIDÁTICAS** de nosso material, cinco no total, além da numeração correspondente, também estão identificadas com um título. Optamos por nomes que não dessem pistas sobre os conteúdos/temas de cada unidade, pelo tipo de trabalho que, como explicamos adiante, buscávamos desenvolver. Por entender que o ensino-aprendizagem prevê muitas etapas e que antes de iniciar uma corrida (metáfora adotada para a aprendizagem da tradução), é preciso uma preparação, escolhemos nomes que indicassem o avanço paulatino nesse processo.

Reforçamos que a cada unidade partimos sempre de uma aproximação aos temas, sejam de tipo contrastivo, sejam relacionados aos tópicos dos Estudos da Tradução, em que convocamos os aprendizes a serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Particularmente, acreditamos que a promoção de inferências, deduções e descobertas realizadas pelos próprios discentes com base na análise de distintos textos, muitas vezes até com a quebra de expectativas acerca das observações feitas sobre cada uma das línguas, resulta bastante significativa da experiência pedagógica e do movimento de construção contínua de conhecimentos que nos propomos realizar.

Indicamos que as explicações teóricas encontradas em cada uma das unidades é fruto de estudos e, muitas vezes, de elaborações coletivas que se iniciaram antes mesmo da elaboração de nosso material. Os tópicos contrastivos apresentados ao longo das unidades, por exemplo, são resultado da retomada, aprofundamento e ampliação de nossas explicações elaboradas em conjunto com a professora Larissa Locoselli para as oficinas do Laboratório. Além disso, diversos aspectos teóricos e atividades trabalhadas no conjunto de disciplinas de tradução português-espanhol da USP pensadas por nossa orientadora, Heloísa Cintrão, podem ver-se também refletidos no conjunto de nossas unidades (a seleção de recursos e fontes, estratégias para consulta de termos no Google, a proposta de revisão com ferramentas de edição do Word, a discussão em torno do registro e dialeto, a segmentação e alinhamento dos textos, para citar alguns exemplos). Não é demais agradecer a parceria de ambas nessa construção que buscou mobilizar tais estudos e práticas e colocá-los em diálogo com outras importantes discussões, como a tradução colaborativa, o papel do tradutor etc.

Convém elucidar algo que apenas deixamos indicado anteriormente, sobre a forma como as temáticas contrastivas aparece ao longo das unidades. Como havíamos assinalado no capítulo 3, os temas aqui selecionados podem ser encarados como um conjunto bastante amalgamado, o que supõe certa dificuldade quanto à sua separação. Nesse sentido, optamos

por focalizar em cada uma das unidades determinados aspectos, em lugar de abordar todos ao mesmo tempo, estando cientes de que essa distribuição responde a questões pedagógicas da sequência de trabalho por nós projetada, ao que os textos escolhidos proporcionavam em matéria de práticas e à nossa própria experiência, e não exatamente a uma linearidade ou progressão de conteúdos ou de graus de dificuldade. De nossa concepção, tais escalas podem variar segundo distintos fatores: diferentes aspectos do funcionamento das línguas podem se apresentar em um mesmo texto/material a ser traduzido, por exemplo; o que é difícil para um aprendiz, pode não ser para outro etc. Nessa direção, esclarecemos que determinados temas que poderiam aparecer juntos em uma mesma unidade, como no caso dos dativos, por exemplo, foram subdivididos em etapas diferentes; por um lado, aqueles relacionados à expressão da posse (unidade 3) e, por outro, os que expressam involuntariedade (unidade 4). Outro exemplo disso, desta vez com respeito aos temas tradutológicos, concerne ao trabalho com dicionários e fontes de referência (unidade 2) e os corpora (unidade 5) ou, ainda, a discussão em torno do gênero (unidade 2) e do registro (unidade 4) que também aparecem disjuntos, mas cuja separação foi pensada em razão do volume de conteúdos e do ensejo propiciado pelos textos utilizados. Evidentemente, essa organização é uma entre várias outras possíveis e igualmente válidas.

Antes de adentrarmos à descrição das unidades, fazemos um último esclarecimento. Em nossa aplicação-piloto empregamos um instrumento que não é parte do material elaborado, mas que é de peça-chave nesta pesquisa: trata-se das **Atividades diagnósticas inicial e final** (Apêndices B e C), que apresentam, entre outros elementos interessantes, distintos aspectos do contraste abordados no curso. O objetivo desses instrumentos era tentar medir, de uma maneira mais concreta, possíveis efeitos de nossa proposta didática sobre os aprendizes, para além da observação das tarefas integralizadoras e também dos dados obtidos na (auto)avaliação. Isso foi feito em duas etapas, antes do início do curso, com a realização da tradução de quatro textos curtos a partir de uma situação determinada; e ao final do curso, com a autorrevisão da tradução primeira, à luz dos conteúdos trabalhados ao longo da formação.

A **Unidade 1**, intitulada “Conhecendo o terreno”, foi criada para ajudar-nos a delinear melhor o perfil do alunado (Apêndice F). Seu objetivo geral de aprendizagem propõe um olhar mais introspectivo, com vistas a fomentar uma reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos dos próprios aprendizes. Deste modo, foram elaboradas duas tarefas, com base em perguntas que variam entre os seguintes tipos: abertas (nas quais se espera que os respondentes discorram sobre suas experiências pessoais acerca

do contato com as línguas de trabalho), de múltipla escolha (com opções, por exemplo, sobre as formas de aprendizagem), escalonadas (que indicam o grau, segundo a percepção dos discentes, de proficiência na língua adicional com respeito às habilidades de falar, escrever, ler e compreender) e dicotômicas (por exemplo, quando se indaga sobre o conhecimento de outras línguas além do português e do espanhol).

Na PRIMEIRA TAREFA são apresentadas duas atividades, ambas individuais. Com a Atividade 1, busca-se traçar um histórico sobre o processo de aprendizagem e a relação com a língua adicional; já a Atividade 2 tem como pretensão, a partir da autorreflexão, fazer com que os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos se tornem mais conscientes. A SEGUNDA TAREFA tem apenas uma atividade e por meio dela se deseja conhecer as motivações e as expectativas dos estudantes no curso. Como forma de avaliação, sugere-se, ao final, o compartilhamento das experiências e do percurso reflexivo.

Na **Unidade 2**, “Iniciando o percurso”, o objetivo geral de aprendizagem perseguido é, por um lado, a identificação de semelhanças e diferenças quanto ao uso de pronomes pessoais de sujeito nas duas línguas e, por outro, o reconhecimento da importância dos gêneros, da naturalidade e das fontes de referência e consulta para a tradução (Apêndice G). Como competências enfocadas estão a competência bilíngue (no trabalho em torno da presença/ausência de pronomes de sujeito), a subcompetência extralinguística (especialmente no que diz respeito à noção de gênero e de naturalidade), e as subcompetências estratégica e instrumental, no que tange à resolução de problemas, com o uso crítico de obras de referência, por exemplo. A unidade tem um total de três tarefas.

Com a PRIMEIRA TAREFA, tratamos de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de três atividades distintas. A Atividade 1, individual, busca fazer com que acionem conhecimentos linguísticos e extralinguísticos que possam contribuir na identificação de gêneros, o que é feito com dois vídeos que apresentam semelhanças quanto à sua temática mais geral (de apresentação pessoal), mas que diferem em seus propósitos. A Atividade 2 se centra na identificação e na comparação das formas como se dá a apresentação pessoal em cada um dos vídeos vistos, concretamente na observação do uso de pronomes pessoais de sujeito e marcas de pessoa em cada língua. Para tanto, utilizamos ainda a transcrição de outros dois materiais audiovisuais que haviam sido usados, embora de maneira distinta, nas oficinas elaboradas com a professora Larissa Locoselli para o grupo do Laboratório e que tinham sido compartilhados conosco pela colega Laura Sokolowicz em nosso grupo de estudos (vide 2.2.1). A primeira parte da atividade, de análise, é realizada individualmente. Depois da exposição e discussão do “Tema tradutológico a

respeito do gênero e da naturalidade”, realiza-se um trabalho em grupo de levantamento de gêneros que possam conter apresentações pessoais e depois sugere-se o compartilhamento das informações com toda a turma. A Atividade 3, por sua vez, propõe uma autoapresentação em língua materna com base em uma situação específica demarcada, e o cotejo com a produção textual de um colega. O texto elaborado nesta atividade deveria ser retomado mais adiante, em uma tarefa integralizadora.

Na SEGUNDA TAREFA prevê-se a aproximação ao trabalho de um ativista latino-americano e o conhecimento de um projeto de tradução. Na Atividade 1, propõem-se alguns passos que buscam chamar a atenção para os diferentes processos de leitura. O trabalho se inicia de maneira individual a partir de um fragmento da autobiografia de Hugo Blanco e, *a posteriori*, é feito em duplas, com base na comparação e o apontamento de itens lexicais desconhecidos e a atribuição de sentido. Depois de trabalhado o “Tema tradutológico da inferência lexical, das fontes de consulta e da tradução colaborativa”, por meio do qual se apresenta o projeto do Laboratório de Tradução da Unila que se encarregou de traduzir uma obra do personagem trazido no texto biográfico, requer-se ao final da Atividade 1 a comprovação das inferências realizadas, mas desta vez com o uso de duas fontes de consulta e a comparação das definições encontradas. A Atividade 2 propõe um olhar mais detido para o gênero autobiografia, com a análise de fragmentos e a observação da presença/ausência dos pronomes de sujeito. A segunda parte da atividade, em duplas, sugere uma discussão e comparação com as justificativas para o uso dos pronomes pessoais, com base nos conhecimentos prévios e deduções dos estudantes. A Atividade 3 pretende mobilizar as discussões e exercícios anteriores na tradução de exemplos extraídos também da autobiografia de Hugo. Solicita-se ainda aos discentes a indicação dos problemas e dificuldades com que tenham se deparado e como os solucionaram e que, num segundo momento, comparem sua proposta de tradução com a de dois colegas. Com essa atividade pretendíamos verificar se o uso dos pronomes de sujeito seria apontado pelos discentes como um problema de tradução. Tal questão seria objeto de retomada futura, após a discussão dos “Funcionamentos em contraste I: o sujeito verbal”. Usando distintas tiras cômicas, buscamos tratar como se expressa o sujeito verbal em cada uma das línguas e quais tendências são observadas para a presença ou não de pronomes pessoais. Em grande medida, aqui também nos valemos do material das oficinas do Laboratório de Tradução, com ampliações a partir de distintas leituras.

A TERCEIRA TAREFA busca colocar em prática, através de análises de diferentes tipos, as discussões sobre o gênero e a presença/ausência de pronomes de sujeito. Para tanto,

a Atividade 1 implica a leitura de um texto e de sua tradução, com a identificação do gênero (microconto) e, posteriormente, a partir de uma segunda leitura, a observação das marcas de sujeito em cada caso. A Atividade 2 fecha o círculo de trabalho, demandando um retorno, reanálise e proposição de alterações à tradução realizada na segunda tarefa (Atividade 3 anterior) pelos próprios discentes que, em duplas, devem fazê-lo com fundamento nas discussões acerca do funcionamento dos pronomes de sujeito e de seus efeitos de sentido em cada língua. O trabalho de revisão aqui é proposto sem pautas específicas, já que se pretende, quando da discussão sobre o tema da revisão em tradução na unidade subsequente, chamar a atenção para o fato de que a revisão profissional dispõe de critérios concretos. A avaliação é efetuada por meio da participação, tanto nas práticas individuais, como nas discussões em grupo, ao longo das tarefas e atividades propostas.

A **Unidade 3**, “Na caminhada”, tem como objetivo geral de aprendizagem a identificação da expressão da posse em cada uma das línguas (Apêndice H). Além disso, visa a dar a conhecer as noções de problema e dificuldade, bem como os parâmetros e princípios de revisão em tradução. Nesse sentido, mobiliza, em maior ou menor grau, as competências bilíngue, extralinguística, de conhecimentos sobre a tradução e estratégica. Está organizada em torno de duas tarefas intermediárias e uma tarefa final integralizadora.

A PRIMEIRA TAREFA trabalha a expressão da posse. Com a Atividade 1, individual, pretende-se a identificação de formas de expressar a posse, tanto no texto-fonte como em sua tradução para o espanhol, fomentando ainda a comparação da tradução de fragmentos própria, no que concerne aos trechos em que a posse se manifesta, com uma tradução profissional. Utilizamos como material uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, assim como a sua tradução publicada na Argentina, *Mónica y su pandilla*, textos que também tinham sido inicialmente usados com os estudantes do Laboratório. Somente após esse percurso dedutivo/analítico inicial é que é sistematizado o tema contrastivo, na parte de “Funcionamentos em contraste II: formas de expressar a posse”. A Atividade 2 pretende colocar em prática a discussão teórica antes realizada. Busca-se que os aprendizes possam traduzir para a língua portuguesa, explicar como se expressa a posse e justificar suas escolhas tradutórias. Isso é feito a partir de distintas histórias em quadrinhos. Na primeira parte da atividade, o trabalho é individual; na segunda parte, pede-se que um colega avalie a tradução feita, escrevendo um pequeno parágrafo em que discorra sobre as eleições do tradutor inicial, empregando ainda os parâmetros e princípios de revisão, a partir da discussão do “Tema tradutológico sobre revisão em tradução”, e ferramentas de edição do texto (sugestões de correção, alteração, comentários etc.).

Na SEGUNDA TAREFA, o foco é dado aos problemas e dificuldades em tradução. A Atividade 1, individual, também como modo de reciclar conteúdos, volta a tratar do gênero e das formas de expressão do sujeito e de posse, por meio do fragmento de um texto do líder indígena Ailton Krenak, mas avança no processo, ao requerer, ao longo da leitura do texto, o destaque de trechos considerados potencialmente problemáticos. A Atividade 2, igualmente individual, requer a tradução para a língua espanhola do fragmento de texto trabalhado na atividade precedente, o que deveria ser feito em pasta compartilhada no Drive do grupo e com base em uma instrução de situação tradutória específica. Também se pede um relato dos problemas encontrados e a comparação com a predição feita pelo próprio estudante, bem como a sua atenção a determinados fragmentos, sobre a forma como a posse se manifestava, e indaga-se se estes continuam ou não uma dificuldade em tradução. É quando entra em cena o “Tema tradutológico referente aos problemas e dificuldades”. A partir deste momento, na Atividade 3, propõe-se a retomada do relato feito na última atividade, a gravação de um áudio dos aspectos mais importantes e a classificação dos problemas e dificuldades. Finalmente, sugere-se uma discussão, em duplas, sobre a categorização empreendida.

A TAREFA INTEGRALIZADORA reúne o trabalho efetuado ao longo das unidades 2 e 3 em uma única atividade. Dispõe sobre uma proposta de tradução que deve ser elaborada em grupo pelos estudantes e apresentada a uma editora. Discorre-se sobre esse tipo de proposição e os contextos em que ela costuma se dar e uma série de fatores que devem ser considerados na sua formulação. Nesse sentido, são colocados em prática não só o trabalho colaborativo, mas também a discussão sobre o gênero e suas particularidades (com retorno à apresentação pessoal da primeira tarefa da unidade 2), e ainda a análise da viabilidade da proposta de tradução criada (a partir da tradução e revisão de um fragmento do texto escolhido) e a autogestão do trabalho (com a divisão de tarefas).

A unidade é concluída com a Autoavaliação, na qual se pede a indicação de atividades que os aprendizes considerem mais ou menos significativas, seguida de justificativa; a explicação, com suas próprias palavras, dos aspectos contrastivos trabalhados; a classificação, segundo as competências, do que acreditam serem capazes de fazer dentro dos conteúdos trabalhados e com que grau de facilidade/dificuldade; uma reflexão sobre o que consideram ter aprendido satisfatoriamente e o que precisariam aperfeiçoar; uma avaliação qualitativa de desempenho e um breve relato sobre como se sentiram ao longo de todo o processo até ali desencadeado.

A **Unidade 4**, “Acelerando o passo”, apresenta como objetivo geral de aprendizagem a identificação do uso e distribuição de complementos verbais em nosso par linguístico, especialmente com relação ao registro empregado (Apêndice I). O trabalho contrastivo toma por base novamente o realizado nas oficinas do Laboratório, com distintas modificações. Além disso, por meio da unidade também buscamos desenvolver uma reflexão em torno da tradução subordinada e dos procedimentos técnicos da tradução. Nesse sentido, as competências focalizadas são, além da bilíngue, que enfatiza o trabalho com os pronomes de complemento e a involuntariedade, também a extralinguística (em especial, a partir dos gêneros, como os memes, e dos conhecimentos de mundo a eles relacionados), a de conhecimentos sobre tradução, com foco na tradução subordinada e nos procedimentos técnicos, e a estratégica, relativa à resolução de problemas tradutórios. Trata-se da maior unidade, com seis tarefas. O tema contrastivo geral é desdobrado em uma sequência iniciada pelo trabalho com os complementos diretos, passando pelos indiretos e culmina com a expressão de involuntariedade.

Com a PRIMEIRA TAREFA abordamos o gênero “meme” e suas características, também a partir de uma perspectiva comparativa. A Atividade 1 propõe a análise individual de alguns aspectos desse gênero (quem enuncia, para quem, com que finalidade e o quê) e, num segundo momento, uma discussão em duplas sobre os elementos que permitem a sua identificação. A Atividade 2, em trios, propõe uma aproximação à forma como os complementos verbais são apresentados em cada língua no gênero em questão, mas sem entrar ainda nas categorias propriamente gramaticais, apenas chamando a atenção para como os verbos aparecem em cada caso e que elementos estão a eles ligados. A partir daí, discute-se em “Funcionamentos em contraste III: complemento direto” as diferenças encontradas na Atividade 2 quanto à presença, ausência, distribuição e forma dos complementos em cada caso. Vemos como há tendências que evidenciam um funcionamento, nos termos de González (1998), inversamente assimétrico entre nossas línguas no que diz respeito a essa categoria. Observamos ainda a presença de objetos diretos preposicionados em espanhol, outra diferença importante com relação ao português.

A SEGUNDA TAREFA trata justamente de mobilizar, a partir de um trabalho com histórias em quadrinhos, os conhecimentos acerca dos complementos diretos trabalhados no tópico contrastivo. A Atividade 1 supõe a análise e, em seguida, a tradução dos textos para a respectiva língua adicional. Discute-se na sequência o “Tema tradutológico sobre a tradução subordinada”, enfatizando a importância dos elementos gráficos e imagéticos na leitura e no sentido do texto e, a partir da consideração de suas restrições, que elementos

precisam ser observados para a realização desse tipo de tradução (são retomadas aqui as histórias em quadrinhos que figuravam na primeira parte da Atividade 1). A Atividade 2 demanda a revisão em duplas das traduções das histórias em quadrinhos efetuadas, promovendo um retorno aos parâmetros e critérios vistos na unidade 3.

Na TERCEIRA TAREFA buscamos aprofundar a análise e avançar no tema dos complementos, com a observação, mas não com um trabalho sistemático ainda, de textos em que se apresenta o complemento indireto. Assim, a Atividade 1 propõe a comparação individual de uma tira de Quino e uma de suas traduções publicada em português, chamando a atenção para como os pronomes de complemento aparecem em cada caso, sem deixar de lado os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os personagens e sobre o autor do texto. Antes de dar continuidade ao tema contrastivo, chamamos a atenção para como ocorre, nesse exemplo, o emprego de diferentes procedimentos de tradução. É o que tratamos no “Tema tradutológico sobre os procedimentos de tradução”. A Atividade 2, em trios, propõe mobilizar tal discussão sobre os procedimentos a partir do cotejo e da identificação de procedimentos na tradução de uma notícia do jornal *El País*, publicada no Brasil.

A QUARTA TAREFA se dedicará ao trabalho com os complementos indiretos. Na Atividade 1, fomentamos a identificação, primeiro individualmente, das características de um novo gênero, a partir do fragmento de um texto da escritora Carolina Maria de Jesus e, na sequência, a comparação de sua temática com um novo texto, uma charge. Na segunda parte da tarefa, em duplas, os estudantes recebem informações sobre a publicação do primeiro fragmento de texto analisado, da escritora brasileira, e são convidados a rever suas respostas iniciais na análise empreendida na primeira parte da atividade. Neste ponto, consideramos importante observar aspectos do estilo literário de Carolina e os conhecimentos prévios dos discentes sobre ela. A Atividade 2 chama a atenção para o uso do verbo “dar” nos dois textos trabalhados na atividade 1, em português e em espanhol. Em “Funcionamentos em contraste IV: complemento indireto” são sistematizadas as comparações e tendências no uso e distribuição de complementos indiretos em nossa combinação linguística. A Atividade 3 propõe a operacionalização dessas discussões, com a análise e a identificação de complementos em diferentes histórias em quadrinhos. A partir desses textos, buscamos também apresentar alguns cartunistas e seus trabalhos aos discentes. Na Atividade 4, os estudantes devem realizar a tradução para a língua portuguesa a partir de um ditado de texto em espanhol, com diversas ocorrências de pronomes de complemento direto e indireto.

Na QUINTA TAREFA vamos centrar-nos no registro. Inicialmente, na Atividade 1, propõe-se a análise de uma tira da cartunista argentina Maitena, também trabalhada em oficinas do Laboratório. Em seguida, sugere-se a comparação com sua tradução publicada em português, e a observação de como aparecem os pronomes de complemento nessa tradução, com respeito aos funcionamentos e tendências antes descritas. Passamos então ao “Tema tradutológico sobre registro e equivalência em tradução” para discutir, com respeito à análise feita na Atividade 1, como e se o texto traduzido se adequa em termos de registro e equivalência. A Atividade 2, em trios, tem como finalidade, com base na discussão efetuada, que sejam propostas alterações ou sugestões à tradução publicada, tendo em vista uma nova encomenda de tradução específica.

Finalmente, na SEXTA TAREFA atentamos não só para o registro, mas para outros usos dos pronomes átonos em espanhol, a partir de outras histórias em quadrinhos. A Atividade 1 trata de evidenciar um uso pronominal que não se enquadra no de complementos direto e indireto antes visto. Em “Funcionamentos em contraste V” trabalhamos a expressão de involuntariedade e dos dativos. A Atividade 2 propõe a análise e a tradução individual para o português de tiras cômicas em espanhol nas quais estão presentes esses usos pronominais, e depois a comparação com as traduções elaboradas por colegas. Finalmente, na Atividade 3, em duplas, trabalha-se a análise de outro gênero literário (neste caso, um poema) e, em seguida, a sua tradução, a partir da consideração do uso/distribuição dos pronomes em cada língua e da noção de registro acorde à situação tradutória apresentada.

A **Unidade 5** trabalha a identificação da expressão da impessoalidade e da voz passiva em cada uma das línguas ao longo de três tarefas de aprendizagem. Ademais, aborda a importância do uso de corpora, faz uma introdução à teoria funcionalista e discute a naturalidade em tradução. Todas as cinco subcompetências são invocadas ao longo do trabalho. A unidade se encerra com a tarefa final integralizadora (Apêndice J)

A PRIMEIRA TAREFA, por meio das Atividades 1 e 2 (individuais), trabalha um conto do escritor mexicano Juan Rulfo, a partir de sua leitura completa e também da tradução de um dos seus fragmentos, tendo em vista o seguinte propósito: o seu uso em um material didático. Além disso, busca chamar a atenção, na segunda atividade, para os recursos linguísticos empregados e os efeitos de sentido que dele se derivam na construção da atmosfera narrativa, no caso concreto, com o emprego de estruturas impessoais inicialmente e a nomeação das personagens, num segundo momento. Novamente aqui nos valemos de uma atividade realizada com o grupo do Laboratório, cujo texto havia sido compartilhado

pela colega Laura Sokolowicz em nosso grupo de estudos. Em “Funcionamentos em contraste VI: a expressão da impessoalidade” buscávamos elucidar como essa separação em dois momentos é feita no conto e apresentamos formas de construção de impessoalidade em cada uma de nossas línguas. A Atividade 3 propõe que em duplas os estudantes coloquem em prática a discussão teórica efetuada, com a identificação e a transformação de manchetes de notícias em enunciados impessoais e a sua tradução, consideradas as possibilidades discutidas no tópico teórico, para a respectiva língua adicional. Adentra-se no “Tema tradutológico sobre a tradução funcionalista”, advertindo os discentes sobre a importância da finalidade da tradução e da análise de uma série de fatores intra e extratextuais na sua realização. Na Atividade 4, portanto, indica-se o retorno à tradução do fragmento do conto de Rulfo, em que se reanalise o trabalho à luz da discussão sobre os aspectos contrastivos e seus efeitos de sentido, bem como atentando para os aspectos intra e extratextuais. A primeira análise é feita individualmente e depois sugere-se um trabalho em duplas de comparação e proposição de alterações com vistas a adequar o texto aos pressupostos da teoria funcionalista.

Na SEGUNDA TAREFA também tivemos por base um material elaborado coletivamente com os colegas do Laboratório, mas aqui proposta de maneira mais sistematizada. A Atividade 1 solicita aos estudantes determinadas informações, a partir da visualização do programa educativo argentino do Canal Encuentro intitulado “Los africanos en América”. Espera-se que, ao tomar nota, possam ir dando-se conta das formas empregadas, isto é, das construções passivas, e como ao utilizá-las deixa-se de dar destaque aos agentes e enfatiza-se quem sofre a ação. Em “Funcionamentos em contraste VII: a expressão da voz passiva”, retomamos o programa e discutimos as tendências para cada uma das línguas neste aspecto. Na Atividade 2, pede-se a identificação dos fragmentos extraídos também do programa, segundo o tipo de passiva empregada. A Atividade 3, em grupos, trabalha um novo gênero, presente na página em espanhol da ONU, uma espécie de testemunho, a partir da sua tradução para a língua portuguesa. Como se trata de um depoimento tomado de uma mulher negra brasileira, discute-se que o texto pode já ser resultado de uma tradução prévia, ainda que seja a transposição da oralidade em português para a modalidade escrita em espanhol. Abordamos então o “Tema tradutológico sobre corpus e tradução” e a sua importância na busca de soluções tradutórias adequadas, a observação de frequências e outras fontes de consultas com vistas a um texto mais natural, sempre com fundamento no propósito (*skopos*) da tradução, e sobre a importância de fazer uso crítico de tais recursos na realização de cada trabalho.

A TERCEIRA TAREFA tem como objetivo revisitar determinadas discussões em termos de comparação de nossas línguas em seus funcionamentos e de aspectos relativos aos Estudos da Tradução. Assim, na Atividade 1 propõe-se a identificação do gênero (texto jornalístico em espanhol) e das estruturas impessoais e passivas empregadas, bem como a sua tradução para o português, o cotejo e a discussão com um colega a respeito dos problemas identificados e das soluções utilizadas. A Atividade 2, em trios, trabalha a predição temática a partir do título de uma canção, a visualização do seu videoclipe e a comparação das inferências e, em uma segunda escuta, a previsão de problemas e dificuldades para a sua tradução. Na Atividade 3 retomamos a questão canção como um tipo de tradução subordinada. Com base nessa discussão, solicita-se aos estudantes que traduzam a letra da referida canção para a língua espanhola e revejam os problemas e dificuldades preditos. Em uma terceira etapa, os estudantes são convidados a comparar sua proposta tradutória com uma tradução encontrada em um site de cifras e a observar como a impessoalidade e a voz passiva se encontram presentes em cada caso. Finalmente, devem revisar a tradução própria com base nos critérios antes estudados.

Na TAREFA INTEGRALIZADORA (unidades 4 e 5), a atividade final chama a atenção para as distintas temáticas que foram trabalhadas ao longo das duas últimas unidades, ao debaterem, de diferentes ângulos, questões sociais importantes, o que leva à discussão do papel e atuação política da tradução e dos tradutores. A proposta sugerida é a criação de um blog bilíngue que reúna as traduções efetuadas pelo grupo referentes a essas temáticas. O blog deveria funcionar como um portfólio das equipes. Para tanto, será preciso retomar atividades anteriores, como a autoapresentação, assim como outras discussões efetuadas, como a da própria noção de tradução funcionalista e de tradução colaborativa, no trabalho em equipe.

A avaliação é feita com base nas análises e participação em cada uma das etapas do trabalho ao longo de toda a unidade e na capacidade de operacionalizar as discussões teóricas contrastivas e tradutológicas nas distintas tarefas.

Concluimos com uma Autoavaliação que segue os mesmos moldes do instrumento aplicado ao final da unidade 3.

5.2 O curso-piloto e a testagem de nossa hipótese

Em nosso estudo, como antes explicamos, prevíamos não apenas a elaboração do material de ensino, com base no enfoque por tarefas, mas também a sua testagem. Assim, apresentamos o modo como pensamos o curso-piloto (5.2.1), que contempla *grosso modo*

a situação pedagógica, o perfil dos voluntários e os instrumentos de coleta de dados. Além disso, trazemos o desenvolvimento detalhado do curso (5.2.2); a análise dos dados obtidos (5.2.3); e alguns problemas enfrentados ao longo dessa experiência (5.2.4).

5.2.1 Desenho do curso-piloto

Nosso curso-piloto foi projetado como um curso de difusão universitária oferecido no período de 05/02/2022 a 30/04/2022, com 66 horas (33 horas de aula + 33 horas de atividade), distribuídas em onze encontros remotos de três horas cada, realizados aos sábados, das 09h às 12h, e com previsão de três horas de trabalho extraclasse por semana.

Por se tratar de uma etapa prática da pesquisa que envolve seres humanos, submetemos a proposta ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, e obtivemos o parecer favorável em 15/12/2021 (Anexo I).

O curso ministrado por esta pesquisadora e coordenado por sua orientadora, denominado “Introdução à tradução espanhol-português”, foi vinculado formalmente ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), mas se constituiu como uma parceria entre o Laboratório de Tradução da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (do qual a ministrante é coordenadora) e o Laboratório de Tradução da FFLCH/USP.

Propusemos, assim, um trabalho de ensino da tradução no par português-espanhol por meio de aulas expositivas e, sobretudo, dialogadas, envolvendo aspectos do funcionamento linguístico-discursivo de nossas línguas, com base em atividades práticas de diversos tipos e aspectos teóricos dos estudos comparados e dos Estudos da Tradução. Os encontros ocorreram na plataforma Google Meet e a sala de aula virtual (para compartilhamento dos materiais e entrega de atividades) foi a da plataforma Moodle, disponibilizada pelo setor de extensão, da qual se pode ter uma prévia a seguir.

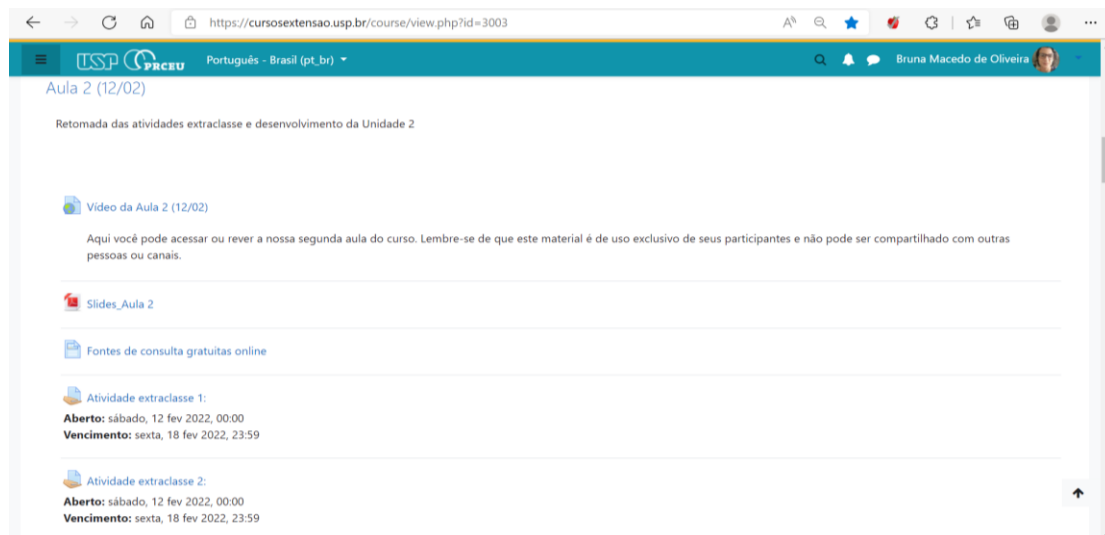


Figura 20: vista da sala de aula virtual na plataforma Moodle

O público-alvo do curso foram estudantes brasileiros de graduação, com um nível pelo menos intermediário de conhecimentos na língua espanhola (a partir da autodeclaração), interessados em tradução e que se inscreveram para participar da formação oferecida gratuitamente. Foram oferecidas 40 vagas, divididas entre os candidatos na proporção de 1/3 para cada uma das três instituições: a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana e a Universidade de Brasília.

A divulgação ocorreu por meio da página do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH/USP, do Setor de Comunicação (Secom) da Unila e das redes sociais do Instituto de Letras da UnB (Anexo II), mas também contamos com a divulgação por pares e colegas professores e com a colaboração da Seção de Alunos da Faculdade de Letras e do Departamento de Letras Modernas da USP.

As inscrições foram feitas por formulário do Google (Apêndice J) e foi solicitado o comprovante de vínculo institucional. As inscrições ocorreram até 18/01, o sorteio em 19/01, e os nomes dos selecionados foram enviados ao setor de extracurriculares para efetivação da matrícula. Foram recebidas 183 inscrições, das quais 154 eram válidas (já que houve candidatos de outras instituições, não graduandos e não brasileiros), distribuídas entre as três universidades da seguinte forma: 105 da USP, 33 da Unila e 16 da UnB.

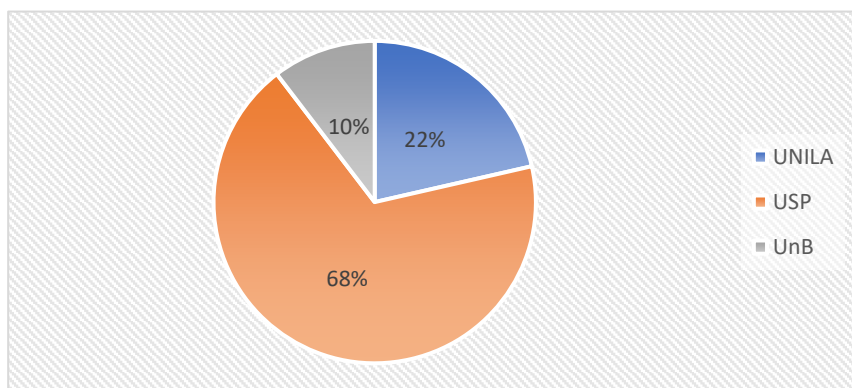


Gráfico 1: total de interessados por instituição

Entre os 40 sorteados, estavam 32 mulheres e 8 homens, naturais de seis estados, além do Distrito Federal: 21 pessoas de São Paulo, 14 do Distrito Federal, 1 de Goiás, 1 de Minas Gerais, 1 do Paraná, 1 do Rio de Janeiro, 1 do Rio Grande do Sul.

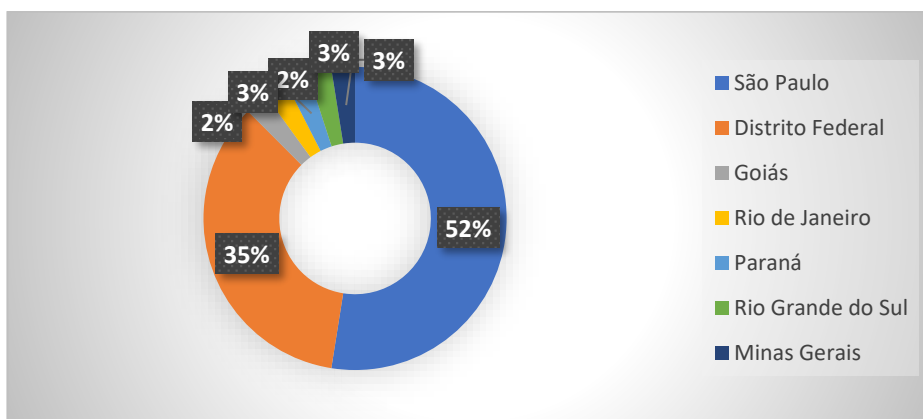


Gráfico 2: naturalidade dos participantes

Ainda sobre o perfil estudantil, constatamos que na UnB todos os sorteados eram estudantes de Letras, na sua maioria do Bacharelado em Tradução em Espanhol (8 estudantes), mas também havia estudantes de Licenciatura em Espanhol (1), Francês (1), Inglês (1) e Português (2), além de (1) estudante do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas.

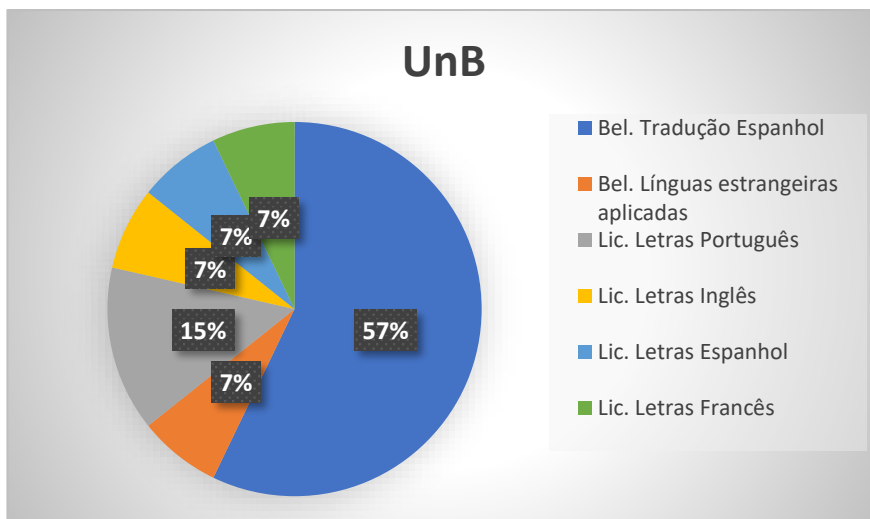


Gráfico 3: perfil alunos UnB

Entre os alunos da USP sorteados, tivemos um inscrito do curso de História e os demais pertenciam ao Bacharelado em Letras. A proporção é a que segue: a maioria dos estudantes cursavam a habilitação Português-Espanhol (5), mas também havia entre os sorteados discentes das habilitações em Português-Inglês (3), Português-Alemão (1), Português-Francês (1), Português (1) e do Ciclo Básico (1).

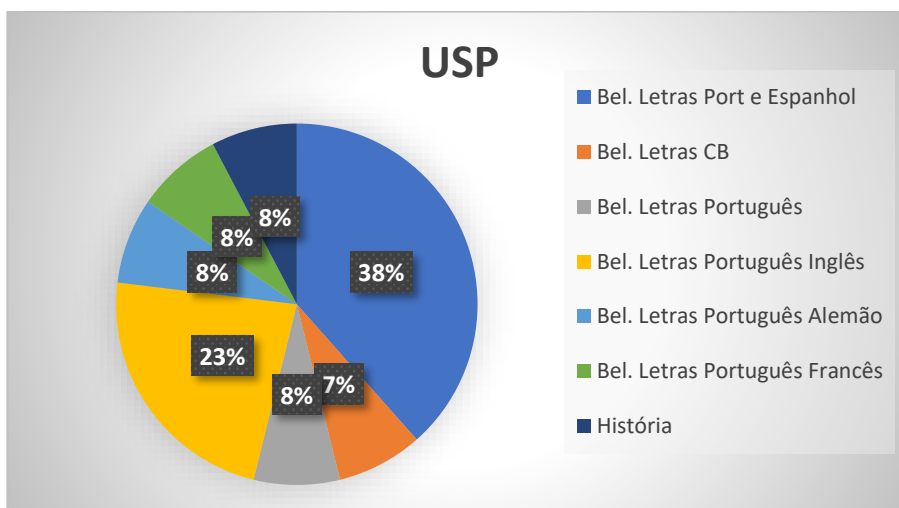


Gráfico 4: perfil alunos USP

Os estudantes da Unila apresentaram o perfil mais diverso entre todos os sorteados, embora, na sua maioria, também estivessem os estudantes de Letras, seis no total, cinco do Bacharelado em Letras, Artes e Mediação Cultural (Lamc) e um da Licenciatura em Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (Leple). Também houve estudantes sorteados dos bacharelados em Relações Internacionais e Integração

(2), em Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana (2), em Medicina (1), em Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (1) e em História – América Latina (1).

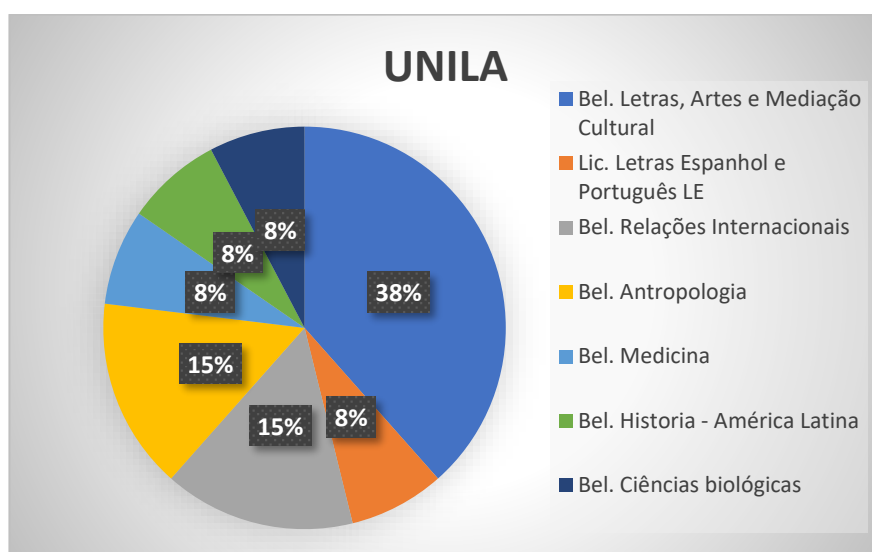


Gráfico 5: perfil alunos Unila

Como fica evidente pelos gráficos anteriores, os estudantes de Letras eram a maioria entre os sorteados no curso (32 dos 40), e, dentre esses, os estudantes de espanhol, dos bacharelados ou das licenciaturas, conformavam praticamente a metade desse quantitativo (15).

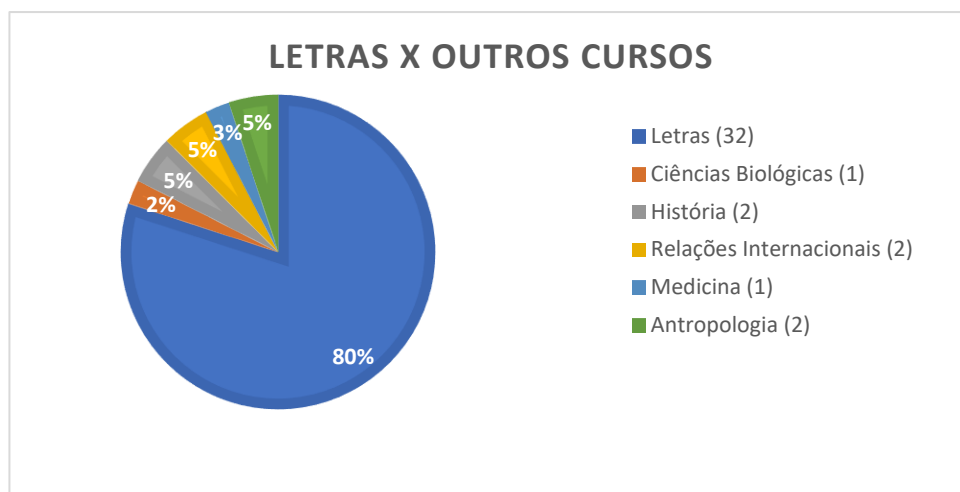


Gráfico 6: relação estudantes por curso das três instituições

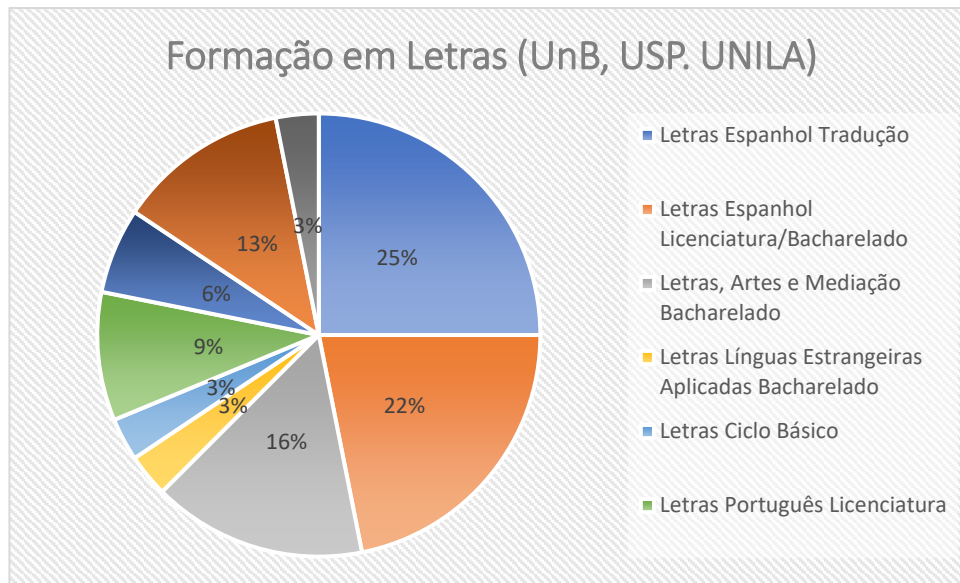


Gráfico 7: distribuição entre os participantes de Letras

No e-mail inicial enviado aos contemplados no sorteio (Apêndice K), além de informar que haviam sido selecionados, solicitamos que preenchessem dois formulários, ambos referentes à Unidade 1, a fim de que pudéssemos obter informações sobre o perfil linguístico do alunado (Apêndice L) e também conhecer as motivações e expectativas com relação ao curso (Apêndice M). Ademais, pedimos que realizassem a Atividade Diagnóstica Inicial (ADI) antes mencionada (Apêndice B), já que ela contemplava em seus textos aspectos da comparação importantes que iriam ser trabalhados ao longo do curso. Com a ADI, objetivávamos observar não só se os problemas referentes ao funcionamento selecionados por nós seriam identificados como tal pelos estudantes, mas também verificar, ao final do curso, com a Atividade Diagnóstica Final (ADF) (Apêndice C), se poderíamos encontrar indicadores de que a formação oferecida teria tido algum impacto sobre esses sujeitos.

No que diz respeito ao Formulário 1, sobre o perfil linguístico dos estudantes, obtivemos um total de 38 respostas. Apesar de o público-alvo desta oferta do curso serem apenas graduandos brasileiros, achamos importante incluir a pergunta sobre a língua materna dos participantes, já que poderia haver algum caso – especialmente considerando um possível público de regiões da fronteira Argentina/Paraguai/Brasil – em que outra língua que não o português fosse a primeira língua dos sujeitos. Contudo, todos os respondentes indicaram ter como língua materna o português (ou português brasileiro, como alguns especificaram).

Quanto à segunda questão do formulário, a respeito do contato com a língua espanhola, a grande maioria dos estudantes apontou ter tido estudos formais dessa língua (35 das 38 respostas). O contato através de amigos hispano-falantes (13 respostas), de viagens (6), experiências em um país cuja língua é o espanhol (5) e do autodidatismo (3) também foi observado entre as respostas. Estudos fora do Brasil, músicas e telenovelas, viver na região fronteiriça, convívio familiar ou aulas particulares apareceram entre as respostas, ainda que em menor medida.

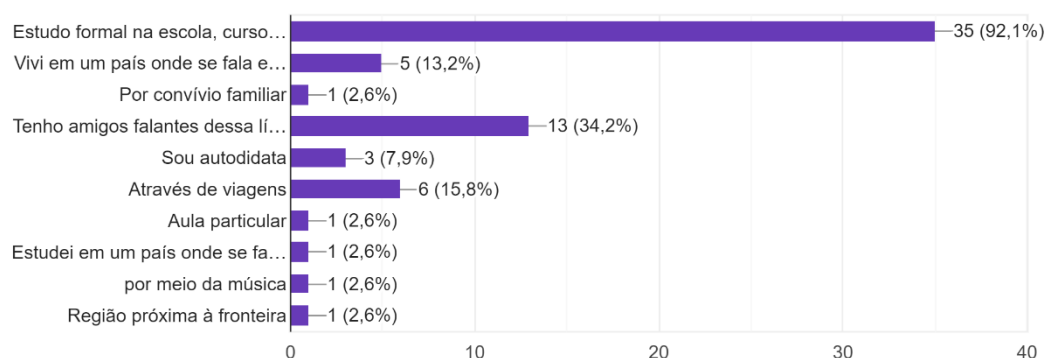


Gráfico 8: formas de contato com a língua espanhola

No que diz respeito à explicitação da experiência, metodologias de ensino e tempo de formação, verificamos diferentes respostas, com grande variação, especialmente quanto ao tempo de estudo (entre dois semestres até cinco anos, seja no ensino fundamental/médio/universidade, seja em centros de línguas ou escolas de idiomas). Livros didáticos, filmes, séries, materiais didáticos elaborados pelos próprios professores, canções, literatura, programas de televisão, estudos individuais com apoio de dicionários, viagens e convivência com amigos e familiares hispano-falantes foram alguns elementos indicados nas respostas. Alguns aspectos chamam a atenção, como as críticas ao pouco tempo de aula na escola básica ou a alta quantidade de alunos no ensino obrigatório, a importância de se aprender essa língua por entender-se latino-americano, o uso da tradução como forma de aprendizagem, entre outros. A seguir, transcrevemos as respostas dos estudantes⁸⁷ que autorizaram o uso de seus dados em nossa pesquisa (18 para este questionário).

Estudei durante um tempo no ensino fundamental, entretanto tive um aprofundamento quando comecei a estudar na UNILA e ter amizades com alguns hispanohablantes.

⁸⁷ Todas as respostas dos estudantes que se encontram transcritas ao longo de nossa tese foram reproduzidas literalmente, sem qualquer tipo de correção ou revisão de nossa parte. Buscamos suprimir, contudo, nomes próprios que pudessem identificar de algum modo nossos sujeitos.

<p>Na UNILA, nos primeiros quatro semestres como parte do ciclo básico comum. Em viagens por alguns países sul americanos, e pela proximidade com a fronteira. Fiz mobilidade acadêmica na Colômbia por um ano, sendo a experiência da imersão cultural muito produtiva na aprendizagem e fluência do idioma. Influência familiar, meu irmão é casado com uma peruana, e vive em Lima.</p>
<p>Estudei pouco formalmente, alguns semestres em um curso regular e fiz algumas aulas particulares antes de me mudar para o México, onde consegui uma bolsa de estudo para cursar uma especialização. Precisei tirar certificado mas estudei de forma autodidata. Tive muitas dificuldades enquanto estudava e trabalhava, principalmente em relação à escrita, que foram contornadas com a ajuda de amigas que revisavam o que escrevia e me corrigiam quando falava.</p>
<p>Sempre gostei muito de músicas em língua espanhola, então comecei a estudar sozinha formas de falar bem, depois de um tempo me matriculei em um curso de três anos em um centro de línguas público. Não gostava muito das metodologias, mas consegui adquirir um bom vocabulário.</p>
<p>Iniciei o curso de espanhol assim que ingressei na graduação (numa era pré-smartphone), pois vi que as oportunidades de bolsas de intercâmbio de meu curso eram numerosas em países em que se fala espanhol e estudar fora era um sonho que eu tinha. Como havia certa urgência de ter alguma fluência (já que planejava fazer o intercâmbio no 3º ano por conta do limite de créditos) e eu estava partindo do zero (não arranhava nem o portunhol), optei por aulas particulares e com uma professora excelente e fundamental para me adequar às expectativas de aprendizado. O método que ela usava era variado: tínhamos como base um livro didático (inicialmente Conexión, voltado a profissionais brasileiros, e depois os preparatórios para o DELE da Edelsa), mas ela trazia muito material próprio, textos de revistas etc.</p>
<p>Eu queria muito aprender uma segunda língua, no entanto não tive a oportunidade. Então assim que fiz o vestibular, decidi que iria cursar espanhol. Inicialmente, foi bem difícil, uma vez que eu não tinha muita base, porém estou me saindo bem. Estudo Letras Espanhol (licenciatura) na Universidade de Brasília desde 2018.2.</p>
<p>Inicialmente me interessou estudar a língua por motivos de viagem. Depois estudei numa escola de idiomas de uma universidade na Bélgica, quando fazia um mestrado; depois comecei a fazer algumas matérias de Espanhol na UnB.</p>
<p>Fui adolescente na época da banda RBD e, aprendi o idioma ouvindo as músicas. Quando as lançaram em português, eu comecei a comparar e não gostei. Daí traduzi minhas próprias versões das músicas e o idioma virou um amor pra mim. Mas só fui estudar mesmo a língua quando entrei na faculdade, aos 17 anos. Desisti do curso pouco tempo depois, não pelo idioma, mas porque eu não queria estudar licenciatura. Alguns anos depois eu descobri o curso de tradução (que foi criado 1 ano antes da minha entrada na UnB) e resolvi voltar. E hoje eu me sinto satisfeita e realizada com o que estudo.</p>
<p>O interesse começou por meio da cultura latino americana (música e televisão), mas o estudo formal se iniciou a partir do momento em que iniciei o curso de graduação - Letras Tradução Espanhol e há pouco tempo, comecei a ter aula particular da língua espanhola.</p>
<p>Iniciei os estudos de espanhol pelo Centro de Línguas, uma escola de idiomas vinculada à rede pública de ensino do Distrito Federal, aos 9 anos de idade, e segui estudando até os 16 quando conclui a formação possível dentro do Centro de Línguas. Espanhol não era a minha primeira opção, mas passei a gostar ainda no primeiro semestre de contato com a língua. O método é tradicional, com níveis que vão do Juvenil, Básico, Intermediário e Avançado.</p>
<p>Cursei os 4 semestres de língua espanhola da graduação em letras português/espanhol na USP. Busquei o espanhol pela identificação com as culturas latinoamericanas</p>
<p>A primeira vez que eu entrei em contato com o espanhol foi no ensino fundamental e foi a partir desse momento que eu comecei a me interessar pela língua. Por isso, eu continuei estudando sozinha.</p>
<p>Minha motivação foi ao chegar na universidade entrar em contato com o espanhol, criei gosto pela língua e me comunicar com tantas culturas e pessoas diferentes. E também pela oportunidade de intercâmbio.</p>
<p>Meu primeiro contato com o espanhol ocorreu no ensino médio, pois na ETEC onde estudei a professora de Língua Portuguesa tinha um projeto de ensino de espanhol. Eu já fazia um curso de inglês e, quando comecei a estudar espanhol, percebi que eu adorava aprender línguas. Tínhamos 2 aulas seguidas às segundas-feiras no período da tarde. Entrei no curso de Letras (Português e Linguística/USP) em 2016 e, por morar no CRUSP, fiz vários amigos do curso de espanhol, o que foi me entusiasmando a voltar a estudar essa língua, principalmente depois de conhecer as oportunidades de intercâmbio. Assim, voltei a estudar espanhol por contra própria em 2018, tirei o DELE B2 e, no fim de 2018, consegui uma bolsa do Santander para estudar na Universidad Autónoma de Madrid. Fiquei de janeiro a julho de 2019 na Espanha. Meu plano era voltar de lá com condições para dar aulas de espanhol. Na UAM, além das</p>

matérias regulares, fiz um curso de espanhol para estrangeiros. Ao voltar para a USP, no segundo semestre de 2019, cursei uma disciplina de tradução ES-PT com a prof. XX e cursei uma disciplina com o prof. XX. Depois disso, dei aulas particulares, revisei traduções espanhol-português (freelancer), trabalhei 1 ano na CNA e 1 ano no Colégio Vértice, atuando como prof. de espanhol. Hoje, mantenho contato com a língua por meio de leituras, séries, estudo de gramáticas, sites etc. e quero voltar a trabalhar com o idioma e, futuramente, cursar o bacharelado e a licenciatura em espanhol pela USP.
Sempre gostei de aprender línguas. Depois de estudar inglês e francês por muitos anos, fiz um curso de espanhol na escola Hispania Línguas Latinas em São Paulo por cerca de 3 anos. Recentemente, no curso de Letras da USP, fiz duas disciplinas de tradução de espanhol.
Curvei Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA-MSI/UnB) por quatro anos e curvei língua espanhola durante esse período. Hoje acredito que, como brasileira, todos devemos aprender espanhol pois é a língua dos nossos países vizinhos e desempenha um papel chave na região.
Tive aulas de espanhol na escola, durante o ensino fundamental. Mais tarde, decidi cursar a habilitação de espanhol na universidade, pois já tinha alguma afinidade com a língua e tinha interesse em me aprofundar.
Estudo na Unila, portanto o contato com estudantes espanho-hablantes trouxe esse interesse, fiz algumas viagens para Paraguai e Argentina, e percebi que conversando a gente vai se entendendo, além de que adoro cantar e gosto muito de músicas em espanhol.

Quadro 10: explicitação sobre o contato e aprendizado de espanhol

Acerca da relação com a língua espanhola, as culturas e sujeitos, verificamos um alto interesse em estabelecer um vínculo com o idioma e seus falantes, algumas vezes apoiado em uma consciência sobre o lugar menor atribuído ao espanhol em relação com a língua inglesa na educação formal, de um esforço contínuo por aprendê-la de diferentes formas (por meio de variados recursos e produtos culturais), experiências de intercâmbio ou vivências em países hispanofalantes, interesses e gosto pessoais, não só pela proximidade, mas também pelas diferenças e particularidades das diversas culturas, e das variedades da língua em cada localidade em que ela é falada. As respostas completas são as seguintes.

Tenho muito interesse na cultura Hispânica e Latino Americana, por mais que ainda não possua a quantidade de conhecimento que gostaria de possuir sobre. Toda oportunidade que eu tenho de falar com um nativo da língua espanhola é aproveitada. Depois de começar meus estudo, passei a consumir uma cultura que não consumia antes, seja por meio de filmes, músicas, séries, jornais, etc.
Relação de proximidade.
Tenho muita proximidade e interesse em conhecer as culturas vinculadas ao espanhol, especialmente a América Latina.
Me interessa muito por novas línguas e sempre tento estar em contato com o Espanhol. Pegando matérias na faculdade, conversando com nativos, lendo livros escritos em espanhol e etc.
Depois de ter feito o intercâmbio, voltei ainda mais completamente apaixonado pela língua espanhola. Ouço músicas, vejo séries, filmes, televisão e notícias, leio livros e jornais, memes... tudo. É um vínculo profundamente afetivo e especialmente forte em relação à cultura espanhola. Tenho colegas próximos que têm a língua como materna e penso em um dia dar aulas n/desse idioma.
Gosto muito desse idioma e as culturas relacionadas a ele, principalmente a cultura mexicana. Quanto aos falantes, há bastante imigrante da Venezuela onde moro e acabo me apegando a eles. Na UNB fiz alguns amigos da Espanha, que faziam intercambio e sempre achei muito divertido a diferença de sotaques .
Sinto-me muito próxima ao idioma, não somente por ser uma latino-americana, mas também pela proximidade entre o PT e o ES.
Eu leio, estudo sobre as diferenças culturais e de língua e tenho alguns amigos colombianos que sempre consulto. Quero me envolver mais com tudo o que tem a ver com o Espanhol.

Relação próxima com a cultura, com alto grau de identificação
A relação envolve muita curiosidade e interesse pela aprendizagem e pelo contato, algumas experiências com falantes que possuem espanhol como língua materna. Tenho apreço e gosto pelo estudo da mesma.
Gostaria de ter uma relação mais próxima, tenho pouco contato com falantes da língua e pouca experiência com as culturas
Eu admiro muito a língua espanhola e todas as culturas ligadas à ela são fascinantes.
Muito interessante, sempre aprendendo e buscando falar diariamente para não ter ruídos de interpretação
Estudar espanhol, para mim, é abrir uma porta para diversos mundos novos; penso que cada cultura é um mundo e que, ao saber essa língua, posso acessá-los e tentar compreendê-los. Como latino-americana, vejo no espanhol uma possibilidade de integração com os países que nos cercam, que têm em comum com o Brasil o passado colonial e seus estragos. Esse é um contato linguístico que pode nos fortalecer. Quando aos tipos de dança e artes plásticas, por exemplo, as que mais me cativam são latino-americanas ou espanholas. Aliás, nunca escrevi sobre isso, mas é uma língua que eu amo, com uma variação cultural que me encanta. Me identifico com o espanhol e seus falantes, é algo que me alegra. Curiosidade: nasci numa cidade chamada XX. É como se eu carregasse tudo isso na minha identidade. (desculpe-me pela falta de objetividade, Bruna)
Estudei espanhol há muito tempo e não tenho muito contato atualmente com a cultura e falantes de espanhol.
Ao iniciar os estudos sempre senti a cultura espanhola muito distante de mim. De fato, o espanhol da Espanha é muito distante da nossa realidade. Mas, ao conhecer pessoas latinas, senti que precisava aprender mais sobre a língua para construir novas pontes, e desde então sinto que pessoas latino-americanas compartilham muito mais do que a barreira linguística, algo que só pude descobrir aprendendo espanhol e conversando na língua.
Acredito que estudar espanhol é muito interessante, pois é uma forma de conhecer e entender melhor os demais países da América Latina, dos quais podemos nos aproximar e compartilhar elementos culturais e linguísticos.
Minha relação é de interesse em aprender a me comunicar, quando cheguei na Unila achei que sabia muito espanhol mas conhecendo e conversando com colegas de outros países percebi que ainda tinha muito a melhorar, então fui buscando isso!

Quadro 11: relação com língua, cultura e sujeitos hispano-falantes

Também buscamos saber como os estudantes avaliavam suas habilidades em língua espanhola, já que para poderem participar do curso era importante que tivessem ao menos o nível intermediário. O gráfico a seguir, tomado do formulário do Google e que contempla todos os respondentes, indica que, na percepção dos discentes, a leitura e a compreensão são feitas com facilidade, ao passo que a escrita e a fala, com relativa facilidade, em sua maioria. Apenas no quesito “fala” encontramos alguma percepção para muita dificuldade.

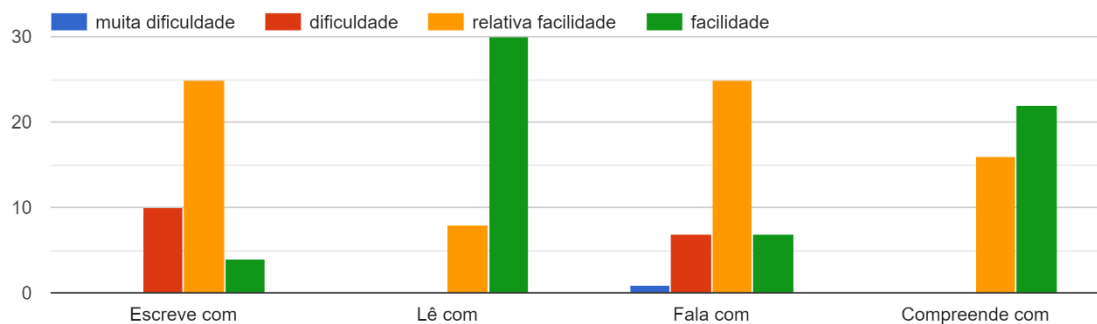


Gráfico 9: percepções sobre domínio da língua espanhola

O primeiro formulário também buscava traçar um panorama que apresentasse dados sobre conhecimentos de outros idiomas. Verificamos que 36 dos 38 respondentes indicaram conhecer, com independência do grau de domínio, alguma outra língua, sendo predominante o inglês (34), seguido do francês (13), do italiano (6), do alemão (5) e libras (2). Houve representatividade, ainda que muito menor, dos idiomas coreano, japonês, mandarim, catalão, latim, galego, holandês, como vemos no seguinte gráfico.

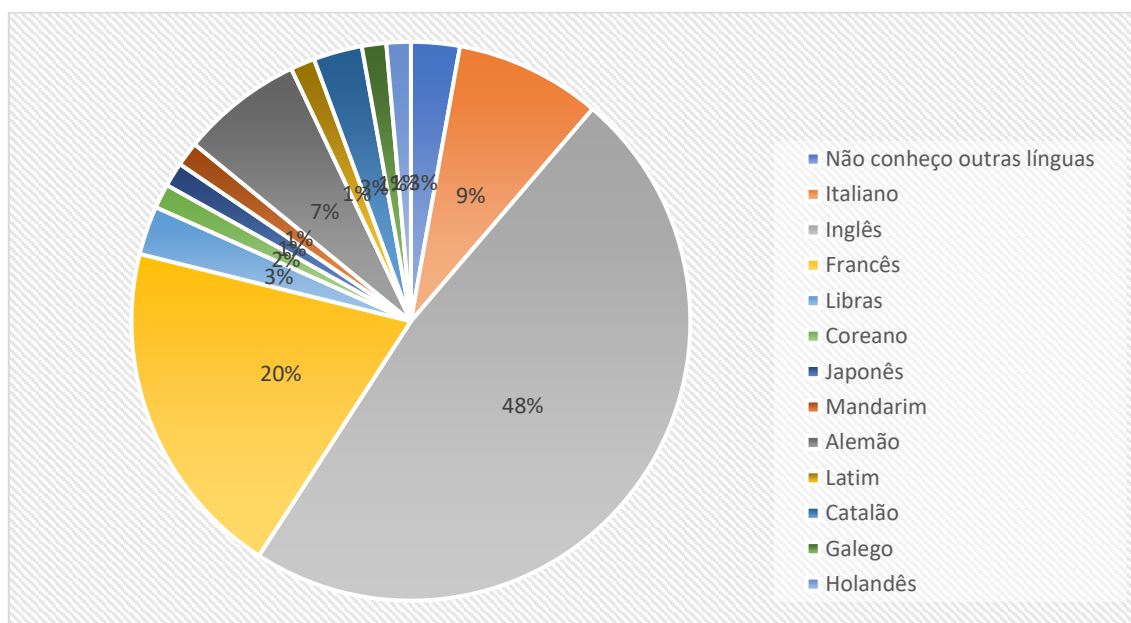


Gráfico 10: conhecimento de outras línguas adicionais

O grau de domínio de cada uma dessas línguas também variou, apontando, em geral, que, no caso do inglês, há facilidade ou relativa facilidade nas quatro habilidades, o que parece favorecer uma interpretação para os efeitos de uma política de línguas que privilegia esse idioma na educação básica brasileira e, ao mesmo tempo, o poderio dessa língua no âmbito cultural e social mundial. Os estudantes que mencionaram a língua

francesa e a língua italiana, segunda e terceiras colocadas na sua enumeração, têm diferentes graus de domínio, mas coincidem em apontar facilidade ou maior facilidade para a leitura, status não alcançado para as demais habilidades.

Inglês (escrevo com relativa facilidade; leio com facilidade; falo com facilidade; compreendo com facilidade); italiano (escrevo com muita dificuldade; leio com dificuldade; falo com muita dificuldade; compreendo com dificuldade).
dificuldade, muita dificuldade, muita dificuldade, dificuldade
Inglês (dificuldade para escrever, leio com facilidade, falo e compreendo com relativa facilidade). Francês (muita dificuldade para escrever, leio com relativa facilidade, falo e compreendo com dificuldade). Italiano (muita dificuldade para escrever, leio com relativa facilidade, falo e compreendo com muita dificuldade).
Alemão Escrita - Relativa facilidade Fala - Relativa facilidade Compreensão - Dificuldade Leitura - Relativa facilidade Inglês Escrita - Relativa facilidade Fala - Dificuldade Compreensão - Relativa facilidade Leitura - Facilidade Latim Escrita - Facilidade Fala - Relativa facilidade Compreensão - Facilidade Leitura - Facilidade Francês Escrita - Relativa facilidade Fala - Relativa facilidade Compreensão - Muita dificuldade Leitura - Dificuldade
Inglês: facilidade em escrita, fala, compreensão e leitura; Francês: muita dificuldade em escrita, dificuldade em fala, relativa facilidade em compreensão e leitura; Catalão: muita dificuldade em escrita, dificuldade em fala; relativa facilidade em compreensão e leitura; Italiano: muita dificuldade em escrita, dificuldade em fala, compreensão e leitura; Galego: muita dificuldade em escrita e fala, relativa facilidade em compreensão e leitura.
muita dificuldade tanto em escrever, falar, compreender ou ler.
Italiano - escreve com dificuldade, fala com dificuldade, lê com facilidade, compreende com facilidade. Francês - fala com facilidade, escreve com facilidade, compreende com facilidade, lê com facilidade. Inglês - fala com relativa facilidade, escreve com facilidade, compreende com relativa facilidade, lê com facilidade. Alemão e Holandês - conhecimento já foi elementar, hoje praticamente esquecido.
Cnsidero que tenho dificuldade em todas as habilidades citadas.
Escrita: muita dificuldade fala: dificuldade compreensão: relativa facilidade leitura: relativa facilidade
Inglês: Escrevo com dificuldade, leio com relativa facilidade, falo com dificuldade, entendo com relativa facilidade.

Francês: Escrevo com relativa facilidade, leio com facilidade, falo com relativa facilidade, entendo com relativa facilidade.
escrita: dificuldade fala: dificuldade compreensão: relativa facilidade leitura: relativa facilidade
Todas com facilidade
escrita: relativa facilidade; fala: facilidade; compreensão: facilidade e leitura: facilidade.
Inglês: Escrita - dificuldade Fala - dificuldade Compreensão - relativa facilidade Leitura - relativa facilidade
Inglês - escrita, fala, compreensão e leitura com facilidade Francês - escrita com relativa facilidade, fala, compreensão e leitura com facilidade Italiano - escrita e fala com dificuldade, compreensão e leitura com relativa facilidade Alemão - escrita, fala, compreensão e leitura com dificuldade
francês (escrevo com facilidade, leio com facilidade, falo com relativa facilidade e compreendo com relativa facilidade), inglês (todas as habilidades com facilidade), alemão (todas as habilidades com dificuldade)
Escrita: dificuldade; fala: dificuldade; compreensão: facilidade; leitura: facilidade
escrita - relativa facilidade fala - facilidade compreensão - relativa facilidade leitura - relativa facilidade

Quadro 12: grau de domínio com relação a outras línguas adicionais

Quanto ao Formulário 2, sobre as motivações e expectativas, recebemos 37 respostas. Perguntamos inicialmente aos sorteados o que os levou a se matricularem no curso e qual o contato deles com a tradução. As respostas estiveram em torno de melhorar a prática e aprofundar conhecimentos no campo, especialmente entre aqueles que cursam a carreira de tradução ou que já cursaram disciplinas de tradução em suas universidades, algumas pessoas também apontaram já trabalharem com tradução, ainda que amadoramente, e outras mencionaram a sua inserção em coletivos de tradução. Também houve respostas que apresentavam como justificativa a busca por um aperfeiçoamento e fluência em espanhol, inclusive voltada à prática docente e a possibilidade de profissionalização na área. As respostas transcritas a seguir correspondem às dadas pelos estudantes que autorizaram a participação em nossa pesquisa.

Decidi me matricular neste curso pois quero melhorar minha prática tradutória. Meu contato com a tradução se dá por meio do meu curso de graduação, curso letras tradução espanhol pela Universidade de Brasília - UnB.
Pelo interesse e vontade em aprofundar no aprendizado e domínio do espanhol, e pela possibilidade futura de trabalhar com tradução e/ou estudar em país hispano-falante.

Decidi me matricular nesse curso por conta do meu interesse na língua espanhola e na área de tradução. Isso porque meu pai é escritor e traduziu os livros dele para outros idiomas.
Sou aluna do 5º semestre de Letras Tradução Espanhol da UnB e estagiária do Núcleo de Tradução da Defensoria Pública da União. Decidi me matricular no curso porque acredito que toda oportunidade de aprofundar meus conhecimentos em tradução deve ser aproveitada.
Me matriculei no curso porque já tenho contato com a tradução através do meu coletivo (coletivo Sycorax) mas não realizei estudos formais, me matriculei no Programa Formativo para Tradutores Literários mas ainda não consegui me formar mas já concluí o curso Tradução de Proa do espanhol.
Quero me aperfeiçoar no espanhol. Tive contato com a tradição de textos em latim para o português e foi uma experiência incrível e desafiadora, por isso gostaria de vivenciar isso com outra língua.
Tenho vontade de ingressar no mercado de tradução escrita e oral e acredito que o curso é uma oportunidade de entrar em contato com a atividade de tradução de uma maneira um pouco mais formal, além de conhecer bases importantes que problematizem a ideia que muitos têm de que qualquer falante da língua com certa fluência poderia realizar ser um bom tradutor.
Como sou estudante em uma licenciatura, serei um professor, desse modo, muitas vezes é necessário ter esse conhecimento de tradução. Afinal, sempre acontece dos alunos perguntarem coisas referente a isso. Então decidi por esse motivo e a crédito que irá agregar muito. Além desses motivos, tenho amigos músicos que sempre precisam de traduções para suas músicas, ou legendas de vídeo, coisas que podem dar um dinheiro a mais para mim.
Estou estudando Licenciatura em Espanhol na UnB, mas pretendo concluir todas as matérias necessárias ao curso de Tradução em Espanhol também.
Minha professora indicou o curso e eu me matriculei porque estudo tradução e acredito que sempre tenho a ganhar estudando sobre o assunto.
É meu interesse me aprofundar na temática da tradução, área que pretendo trabalhar futuramente, além de contribuir para a formação acadêmica.
Penso em cursar uma segunda graduação em letras tradução espanhol, essa habilitação é ofertada na UnB, onde estudo Língua Francesa e Respectiva Literatura.
Quero avançar nos meus estudos de tradução. Tive um primeiro contato cursando uma disciplina de introdução à tradução na USP
Eu me matriculei nesse curso para compreender melhor a tradução do espanhol, pois no semestre passado fiz uma disciplina na graduação de tradução do inglês.
Tenho interesse na área de tradução e gostaria de aperfeiçoar o espanhol para a vida acadêmica. Só tive experiência com uma matéria de tradução.
Decidi me matricular no curso, porque é uma maneira de continuar estudando espanhol e depois de fazer uma disciplina de tradução como optativa em 2019 passei a me interessar mais por essa área. Quero me qualificar para trabalhar com tradução espanhol-português / português-espanhol.
No curso de Letras da USP pude cursar algumas disciplinas de tradução e me interessei muito. Fiz disciplinas de introdução à tradução em inglês, francês e alemão, além do espanhol. Gosto muito de tradução e gostaria de me especializar nessa área.
Decidi realizar esse curso para me dar boas bases de contato com a tradução, pois pretendo apresentar o meu trabalho de conclusão de curso ainda nesse ano. O meu contato com a tradução, ainda, é somente acadêmico.
Decidi me matricular pois quero continuar estudando o espanhol, acredito que o curso vai me auxiliar muito. Tenho interesse na tradução, pois tenho admiração por este trabalho-arte. Quero aprender mais sobre.
Já traduzo textos em inglês faz um tempo e gostaria de expandir meu campo de atuação.
Fiquei sabendo do curso como uma recomendação da minha professora de espanhol da universidade e decidi me matricular, pois tenho interesse na área da tradução, embora não tenha experiência em tradução da língua espanhola.

Quadro 13: motivos para matrícula no curso e contato com tradução

Com relação às expectativas, dividimos a pergunta em três partes, para saber o que os participantes esperavam aprender, o que esperavam que fosse ensinado/trabalhado e como gostariam que fossem desenvolvidas as atividades. Com respeito à primeira parte da pergunta, encontramos menções a estratégias, técnicas, habilidades, ferramentas, programas, recursos (dicionários e obras de referência) de tradução (oral e escrita); aspectos teóricos (conceitos-chave), problemas e aspectos que possam dificultar a tradução (erros mais comuns), processos e tomadas de decisão, conhecer sobre o trabalho prático do tradutor; comparação entre as duas línguas (gramática, sintaxe, semântica), ampliação de léxico e dificuldades quanto ao espanhol e habilidades orais e auditivas.

Espero aprender "estratégias" e ferramentas para desenvolver uma tradução de qualidade.
gramática, sintaxe, semântica, habilidades orais e auditivas.
Formas de facilitar a tradução entre as duas línguas
Comparação gramatical entre os dois idiomas; teoria da tradução; problemas de tradução; processos tradutórios e tomada de decisões.
Gostaria de poder conversar sobre as principais dificuldades que tenho, principalmente em relação aos tempos verbais e às especificidades do espanhol nos países latino-americanos.
Metodologias de tradução, conceitos chave e etc
Espero conhecer estratégias que facilitem ou organizem o processo de tradução, não necessariamente fornecendo fórmulas, mas ampliando o repertório de recursos que podem ser convocados (programas, processos criativos, referências confiáveis etc.).
Aprender as teorias básicas da tradução; o que posso fazer ou não ao traduzir textos. Também, as coisas referente a gírias e expressões idiomáticas nos textos etc.
Espero saber identificar aspectos que possam dificultar a tradução de textos em ES, em razão da proximidade da língua com o PT. Em outros termos: onde os estudantes erram mais ao traduzir do ES ou para o ES.
Espero aprender mais técnicas de tradução
Noções gerais da tradução, conceitos e técnicas de tradução
Desenvolver habilidades em língua espanhola com o enfoque em sua tradução, feita com métodos e técnicas que estão além da mera substituição de palavras de um idioma para o outro.
Como proceder em relação às diferentes possibilidades na tradução, áreas e possibilidades de trabalho
Eu espero aprender teorias ligadas a essa área.
Como atuar na carreira de tradução
Espero conhecer e aprender a usar mais ferramentas (dicionários online, bancos de textos etc.) para auxiliar o trabalho de tradução, talvez algum software. Gostaria de aprender as diferenças entre traduzir gêneros diferentes, por exemplo, como traduzir literatura Vs. artigo científico. Gostaria de conhecer diferentes tipos de tradução, do maior ao menor grau de intervenção do tradutor no conteúdo, trocas lexicais, o que se pode e o que não se pode fazer enquanto tradutor. Ah, seria muito legal ter dicas de como conseguir trabalho na área.
Espero aprender e desenvolver habilidades necessárias para a tradução
Técnicas e formas de tradução, mais para o campo literário. Encontro certa dificuldade em traduzir com leveza e pretendo acelerar um pouco esse processo de leitura crítica dos textos aos quais terei contato como futuro tradutor.
Espero aprender um pouco sobre os processos da tradução, sobre o que é traduzir, enfim... as técnicas que possam existir no momento de se analisar um texto e traduzi-lo.
Fundamentos de tradução na língua espanhola
Espero aprender a traduzir textos da melhor forma.

Quadro 14: o que se espera aprender

Quanto ao que esperavam que fosse ensinado/tratado no curso, houve apontamentos na direção dos aspectos linguísticos e gramaticais e da comparação das

duas línguas; a tradução de distintos gêneros (incluída a poesia); teoria, problemas, processos e tecnologias aplicadas à tradução; o papel do tradutor; técnicas para uma boa tradução; vocabulário (também relativo a falsos amigos); normas de tradução e legendagem; diferenças culturais e das variedades do espanhol e seu impacto na tradução; expressões idiomáticas; aspectos concernentes ao mercado de trabalho.

Espero que seja trabalhado aspectos linguísticos do par linguístico português-espanhol, assim como práticas de tradução.
aspectos importantes no aprendizado da tradução e da competência comunicativa.
Técnicas e orientações para uma boa tradução do português para o espanhol e vice-versa.
Tradução de diversos gêneros textuais; gramática comparada; processos de tradução; problemas de tradução; teoria da tradução; tomada de decisões; discussões sobre o papel do tradutor, bem como ética no processo tradutório.
Exercício práticos com discussão e pesquisa.
Textos modernos em língua espanhola
Espero que o curso traga, além da prática e da familiarização com estratégias de tradução no par espanhol-português, uma introdução ao funcionamento do mercado de tradução, da legendagem ao orçamento de laudas, palavra etc.
Acho que as normas para fazer traduções de legendas para vídeo, filmes e textos específicos. Quais os tipos de traduções existem e o contexto para usa-las, essas coisas.
Aspectos técnicos de tradução e versão para o espanhol.
Estou de mente aberta para o que eu já aprendi (como uma revisão) e o que ainda não conheço
Conceitos centrais para a tradução e atividades práticas
Práticas em tradução, relações idiomáticas entre o português e o espanhol, técnicas e métodos para uma tradução acadêmica.
Técnicas e procedimentos de tradução
Espero que essas teorias sejam aplicadas na prática.
Como decidir o uso e expressões de uma região na tradução
Teoria da tradução; ferramentas para tradução; como traduzir gêneros diferentes; como é uma boa tradutora; "pecados" na tradução; novas tendências na tradução; Google tradutor: mais ajuda ou atrapalha?; desenvolvimento de um trabalho de tradução individual.
Espero que sejam trabalhadas técnicas e ferramentas de tradução
Tradução/ Gramática/ Algo de literatura/ Algo de construção textual/ Práticas tradutórias
Acredito que a resposta anterior talvez contemple esta parte aqui.
técnicas de tradução, ferramentas que podem auxiliar o processo, pensamento crítico no processo tradutório
Aspectos do funcionamento da língua importantes para a tradução.

Quadro 15: o que se espera que seja ensinado/trabalhado

Finalmente, no que se refere a como tais conhecimentos deveriam ser trabalhados, os estudantes mencionaram, de maneira geral, que o aprendizado deveria se dar através de aulas expositivas e dialogadas, da prática e da discussão/debate entre os participantes,

também vinculada à teoria, com *feedback* quanto aos trabalhos realizados, de forma dinâmica e flexível, por meio de atividades de tradução e de versão.

Espero que as aulas/atividades sejam desenvolvidas de forma que a discussão entre os participantes aconteça com frequência.
de forma dinâmica e flexível.
Aulas teóricas e práticas ao vivo acompanhado de leituras de artigos e documentos.
Aulas expositivas com participação dos alunos e atividades individuais e coletivas para prática do conteúdo ministrado.
Não tenho sugestões mas achei muito interessante a atividade de diagnóstico inicial, acredito que o curso será ótimo.
Com muita prática!
Espero que as aulas sejam dinâmicas, com práticas de tradução, momentos expositivos e dialogados e, principalmente, feedback sobre a produção de participantes. Sei que tanto os cursos de extensão quanto o formato remoto têm suas particularidades e espero que suas potências sejam aproveitadas, já que há tantos recursos online hoje em dia.
Não cheguei a pensar nisso, no entanto acredito que serão divertidas e descontraídas. Pode ser que haja slides nas aulas e as vezes teremos que fazer atividades logo após aprender os conceitos e normas. Provavelmente vai haver textos de diferentes gêneros para traduzir, ou vídeos para legendar, ou talvez até músicas e obras literárias.
Pelo envio de textos para tradução, seguidos de discussão das traduções do grupo.
não sei dizer
Explicação teórica mas com foco em atividades práticas
Com atividades diversas que tragam a prática alinhada a teorias que determinam a metodologia acadêmica e profissional dentro da tradução, desde vídeos, áudios e indicações de leituras confiáveis sobre o tema.
Atividades práticas e discussão de possibilidades
Espero que tenha atividades práticas.
Com muitas discussões orais sobre a diversidade linguística e cultura de cada região hispana
Espero que as aulas sejam bastante práticas e com bastante discussão acerca das atividades.
Espero que as aulas tenham muitas atividades práticas de tradução
Com dinamicidade.
Não tenho muito expectativa sobre isso, apenas que haja uma organização a respeito, pretendo seguir dentro das minhas possibilidades.
Focando a prática sempre
Aulas que abordem diferentes aspectos da tradução e atividades práticas.

Quadro 16: como se espera que seja desenvolvido o conteúdo do curso

Agora que já conhecemos o perfil do alunado sorteado para o curso, podemos passar à enumeração de nossos principais instrumentos de coleta de dados. Apesar de realizarmos um registro mais extenso dos encontros do curso e de desenvolvermos diversas práticas, em função da necessidade de um recorte e para os fins desta pesquisa, observaremos com maior detalhamento as seguintes atividades:

- a) Atividade Diagnóstica Inicial (tradução de quatro microcontos da coletânea *Santiago en 100 palabras* - Apêndice B) e sua revisão, na Atividade Diagnóstica Final (Apêndice C), pelos mesmos sujeitos, ao término do curso;
- b) Tarefas Integralizadoras propostas ao final das unidades 3 e 5 (Apêndices F e H, respectivamente);
- c) (Auto)Avaliações, tal como figuram no material das unidades 3 e 5, mas elaboradas em formulários do Google.

No que diz respeito aos métodos de análise, esclarecemos que nossa abordagem será sobretudo qualitativa. No caso das Atividades diagnósticas, utilizaremos os parâmetros de problemas e dificuldades e as noções de registro e gênero, para observar os efeitos da proposta no que diz respeito ao tratamento dado pelos aprendizes aos aspectos do contraste e da tradução.

5.2.2 Desenvolvimento do curso

Nesta etapa, dedicar-nos-emos a explicitar como tratamos de concretizar nossa proposta de ensino. Para tanto, descrevemos em linhas gerais o desenvolvimento das atividades de cada aula.

Antes disso, convém reforçar que o material elaborado, ao ser aplicado no curso-piloto oferecido na modalidade remota, muitas vezes teve que passar por adaptações e rearranjos no modo como o projetamos, tal como havíamos previsto na ficha inicial de cada unidade e, também, em nosso planejamento inicial de distribuição de conteúdos, esboçado no quadro abaixo⁸⁸.

Fevereiro:	3 aulas	Datas: 05, 12, 19		
Março:	4 aulas	Datas: 05, 12, 19, 26		
Abril:	4 aulas	Datas: 02, 09, 23, 30		
Duração/aula	Aula (nº encontro)	Unidade	Tarefas (T) e Atividades (A) / Funcionamentos em Contraste (FC)/ Tema Tradutológico (TT)	Atividades Extraclasse (AE)
meia	1	1	T1 - A1, A2 T2 - A1	
uma e meia		2	T1 - A1, A2 TT: Gênero e naturalidade T1 - A3a) e b)	T2 - A1a) T2 - A2a)
		2	T2 - A1a), b)	T3 - A2

⁸⁸ No tópico 5.2.4, ao falar de algumas problemáticas encontradas durante o percurso, sintetizamos as alterações realizadas, as quais se encontram descritas aula a aula a seguir.

			TT: Inferência, tradução colaborativa		
			T2 - A1c		
			T2 - A2		
			T2 - A3a) e b)		
			FC: sujeito		
			T3 - A1		
duas	3	3	T1 - A1	T2 - A1) e A2)	
			FC: posse		
	T1 - A2				
	TT: revisão (retomar aqui atividades extraclasse da aula 2)				
4	3	4	T2 - A1) e A2)	Tarefa Integradora + autoavaliação	
			TT: problema e dificuldade		
T2 - A3					
Tarefa Integradora + autoavaliação					
quatro	5	4	T1 - A1, A2	T2 - A2	
			FC: pronome complemento direto		
			T2 - A1a)		
			TT: tradução subordinada		
	6		4	T2 - retomar A2	T4 - A1 e A2
				T3 - A1	
	TT: procedimentos				
	T3 - A2				
7	4	Retomar T4 - A2			
		FC: pronome complemento indireto			
T4 - A3, A4					
T5 - A1					
8	4	TT: registro	T1 - A1- Unidade 5		
		T5 - A2			
		T6 - A1			
		FC: involuntariedade			
T6 - A2, A3					
três		9	5	Retomar T1 - A1	T2 - A1
				T1 - A2	
				FC: impessoalidade	
	T1 - A3				
	TT: funcionalismo				
	T1 - A4				
	10	5		Retomar T2 - A1	T3 - A1
				FC: passivas	
	T2 - A2, A3				
11	5	TT: corpora e tradução			
		T3 - retomar A1, fazer A2 e A3			
Tarefa Integradora + autoavaliação					

Quadro 17: projeção inicial no planejamento de conteúdos aula a aula

Com o envio dos formulários que constituíam a UNIDADE 1 (Tarefas 1 e 2) e da Atividade Diagnóstica Inicial antes do primeiro encontro, foi possível conhecer o perfil do alunado antecipadamente. Esse procedimento possibilitou um diálogo mais profícuo entre as expectativas dos participantes e o disposto no programa do curso. Ademais, fez com que trouxéssemos para nossas aulas uma discussão que não estava, a princípio, prevista, relacionada ao mercado de trabalho (incluída no terceiro encontro), por ser esse um anseio manifestado pelos discentes nos formulários recebidos. No que tange à Atividade Diagnóstica Inicial, a sua realização prévia ao início das aulas tinha a vantagem de fazer com que os estudantes realizassem a tradução sem estar sob a influência dos objetivos gerais do curso e de nossa própria pesquisa, explicitados na primeira aula.

Na **Aula 1**, realizada no dia 05/02, contamos com presença de 28 estudantes. Iniciamos os trabalhos a partir da retomada das respostas dos formulários (Tarefas 1 e 2 da UNIDADE 1), com uma proposta de autorreflexão sobre os conhecimentos da língua materna, da língua espanhola e de outras línguas, e sobre as motivações para a participação no curso. Para isso, optamos por separar os estudantes em salas de discussão menores do Google Meet, com quatro ou cinco integrantes, pelo tempo de dez minutos. Isso possibilitaria não só que intercambiassem informações e experiências, mas que dessem os primeiros passos para se conhecerem.

Ao retornarem à sala principal, alguns integrantes de diferentes grupos apontaram a diversidade dos participantes do curso (oriundos de distintas universidades e cursos), o fato de alguns deles já terem formações superiores prévias e maior/menor contato com a língua espanhola. Também indicaram ver a tradução como uma possibilidade de inserção no mercado e o curso como forma de contribuir com essa profissionalização.

Foram apresentados, então, alguns gráficos que buscavam sintetizar pontos de interesse que haviam aparecido nas discussões, com base nas respostas dos formulários, relacionadas ao perfil dos estudantes, como seus estados de origem e os cursos que realizam em suas instituições. Outro dos gráficos mostrava como se deu o contato dos participantes com a língua espanhola e o conhecimento de outras línguas. Na sequência, buscamos apresentar, com duas nuvens de palavras, os temas mais importantes consignados no formulário de expectativas, quanto ao que desejavam aprender no curso.

Esse *link* era importante para adentrarmos à apresentação do programa completo do curso e observarmos em que medida ele dialogava e atendia às expectativas dos discentes. Depois disso, discutimos como o curso oferecido é parte constituinte de nossa pesquisa de

doutorado. Explicamos, em linhas gerais, os objetivos do estudo, tratamos da importância da participação dos estudantes e das circunstâncias em que ela se dá, e apresentamos também o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I) que precisaria ser assinado em caso de aceite dos voluntários.

Sanadas as dúvidas surgidas sobre o programa e a participação na pesquisa, passamos à UNIDADE 2 e aos seus objetivos gerais: o trabalho com os pronomes pessoais retos, o gênero e a naturalidade, a inferência lexical e a introdução a algumas fontes de consulta. A Tarefa 1 buscava ativar conhecimentos prévios sobre a categoria de “gênero”. Na realização de sua Atividade 1, foram projetados dois vídeos curtos, para os quais se pedia que os estudantes tomassem nota de informações que considerassem relevantes e que procurassem identificar o tema, o público e a finalidade de cada um dos materiais audiovisuais. No primeiro vídeo, em espanhol, elaborado em formato de animação, tínhamos a história de uma das netas restituídas da ditadura Argentina, Victoria Montenegro. O segundo vídeo, trecho de uma entrevista, trazia a (auto)apresentação de Guilherme Terreri, professor e artista em seu importante trabalho de formação. Houve ampla participação dos discentes no debate, a partir de apontamentos sobre a quebra de expectativa do primeiro vídeo, que parece dedicado a crianças, mas que trata de um tema bastante árduo; e sobre a forma como Terreri se identifica e se constitui como sujeito político em sua prática docente, no segundo vídeo. Os estudantes salientaram aspectos relativos à tradução, como o título do programa espanhol “Así soy yo”, e como em língua portuguesa teríamos outra organização dos elementos. De um ponto de vista temático, a atividade buscava discutir a questão da ditadura e chamar a atenção para o fato de que, no Brasil sobretudo, esse período sofre apagamentos, e também para a importância e o significado de um trabalho de formação educacional como o realizado, de uma maneira não convencional, por Terreri.

Na Atividade 2, trabalhamos a leitura, feita pelos estudantes em voz alta, das transcrições de outros dois fragmentos de vídeos retirados do YouTube, em que outras duas pessoas também se apresentavam: um médico brasileiro e um educador espanhol. A partir da pergunta sobre o que aqueles textos tinham em comum, os estudantes indicaram diferentes aspectos, enfatizando o uso recorrente do pronome “eu” nos materiais em português. Também houve observações interessantes sobre a forma como nos textos em espanhol parecia haver um menor protagonismo do sujeito no modo de se apresentar, com maior foco para os eventos que ocorriam em sua vida, ao passo que, em português, tal fenômeno não parecia acontecer do mesmo modo.

Sem querer aprofundar demasiadamente no assunto, já que ele seria abordado sistematicamente na aula seguinte, não deixamos de reforçar que as marcas de pessoa em nossas línguas de trabalho podem ocorrer não só pelos pronomes pessoais retos (sujeito), mas também através das desinências verbais e outros pronomes, e que os estudos acerca das duas línguas mostram tendências distintas, inclusive no que diz respeito a esse dito protagonismo em português, ou, no caso do espanhol, uma maior obliquidade, conforme contribuição feita por nossa orientadora durante o encontro, que fariam com que muitas vezes encontrássemos diferentes formas de dizer em cada uma delas.

Passamos então para a discussão de nosso primeiro Tema Tradutológico, relativo ao gênero e à naturalidade. A partir das atividades, buscamos atentar para algumas questões (o tema, a finalidade, o público), que são caras à discussão sobre gênero. Observamos que essa noção pode ser abordada de diferentes vieses teóricos, mas que muitas vezes encontram confluência ou se apoiam na célebre descrição de Bakhtin (2003 [1979]), ao abordar a forma como os gêneros organizam nosso discurso. Após apresentar brevemente uma diferenciação entre gênero (de propriedades sociocomunicativas) e tipos textuais (cujas propriedades são mais bem linguísticas), salientamos a importância de tais noções para a tradução, no sentido de que, ao serem constructos sociais, podem não coincidir entre diferentes línguas e culturas. O conhecimento dos aspectos relativos a um dado gênero contribuiria, assim, para obtermos uma tradução mais natural, adequada às convenções e situações, linguísticas e culturais. Houve grande participação dos estudantes, com exemplos de que culturas diferentes apresentam e representam formas de ver acontecimentos de modos diferentes, sobre variedades linguísticas e como elas impactam no que é ou não considerado natural ou esperado. Ainda dentro da mesma atividade, fizemos um levantamento de textos em que podemos encontrar apresentações pessoais e salientamos que as finalidades e os públicos demandarão formas diferentes de construir tais textos.

Antes de passar à terceira e última atividade, apresentamos aos discentes as atividades extraclasse, parte essencial da participação e frequência no curso. A Atividade Extraclasse 1 consistia na leitura de um fragmento de um relato autobiográfico no qual deveriam destacar as formas como os pronomes pessoais de sujeito apareciam e, ainda, sublinharem as palavras ou expressões desconhecidas. Já na Atividade Extraclasse 2, solicitávamos aos estudantes que buscassem explicar por que o pronome pessoal “yo” havia sido utilizado nos trechos destacados. Na Atividade 3, última de nosso encontro, propusemos que os estudantes formulassem, por escrito, uma apresentação própria,

considerando como situação o seu uso em uma dinâmica profissional. Como não havia tempo hábil, as apresentações foram feitas apenas oralmente.

Considerando a grande procura pelo curso e o número reduzido de ausências permitidas (apenas duas), entramos em contato após o encontro com os sorteados ausentes para confirmar seu interesse. Assim, foi possível sortear algumas vagas entre os demais inscritos, mantendo-se a oferta nos mesmos moldes inicialmente previstos, com 1/3 de vagas para cada instituição. Quatro novas pessoas passaram a conformar o grupo. Todas elas receberam as mesmas instruções que haviam sido dadas aos primeiros sorteados.

Na **Aula 2**, ocorrida em 12/02, tivemos a presença de 32 estudantes. Nosso objetivo nesse encontro era concluir a UNIDADE 2. Demos início à aula retomando as atividades extraclasse propostas, que tinham como finalidade apresentar a figura de Hugo Blanco, chamar a atenção tanto para as palavras/expressões desconhecidas na leitura de sua autobiografia, como para a presença do pronome pessoal do caso reto.

Por meio da Atividade 1 da Tarefa 2, realizada em grupos de discussão separados, solicitamos aos estudantes uma lista de palavras ou expressões desconhecidas e que eles atribuíssem, sem consultas a dicionários ou a outros recursos externos, com base no contexto e em conhecimentos prévios, sentido a cada uma delas. No retorno à sala principal, alguns estudantes mencionaram palavras/expressões que tinham sido objeto de discussão, muitas delas comuns a mais de um grupo. Também chamaram a atenção para palavras ou expressões que, apesar de não serem difíceis de entender (como “*hacendado*”/ “*hacienda*”), requereram maior reflexão para a sua tradução, a partir dos temas e do campo em que se insere o texto, especialmente sobre a questão da reforma agrária.

Na sequência, tratamos o Tema Tradutológico relacionado à inferência lexical, fontes de consulta e tradução colaborativa. A partir do trabalho com a autobiografia de Hugo, buscamos discutir as diferentes formas de leitura e a sua adequação a distintas finalidades, incluindo a situação tradutória e o que ela demanda. Houve participação dos estudantes, ao indicarem que tipos e gêneros textuais distintos também influenciarão na forma como lemos.

Do debate sobre a inferência lexical como primeiro passo para uma leitura mais fluida, passamos à discussão da necessidade de comprovação de nossas hipóteses e sobre o grau de precisão necessário à tradução. Falamos de diferentes tipos de dicionários e de outros recursos, como buscadores de tradução, conjugadores e corretores ortográficos. Os estudantes também participaram com a busca de um termo solicitado pela professora (“*latifúndio/latifundio*”) e a observação das distintas formas como ele se apresentava nas fontes consultadas, com a leitura da entrada nos dicionários da Real Academia Española,

Diccionario del Español de México, Michaelis, Priberam e Dicionário Reverso. Discutimos como os resultados obtidos nessa simples pesquisa evidenciavam como as definições são recortes da língua, construções sociais e históricas, e que dizem respeito à forma como tais elementos do mundo são vistos e descritos pelas respectivas comunidades. Quanto aos buscadores de tradução, trabalhamos o exemplo do verbo “*plantear*” no Linguee e observamos as variadas traduções empregadas e, em especial, como cada contexto demandava possibilidades diversas.

Retomando o fragmento de Hugo Blanco, aproveitamos para falar do que se tem entendido por “tradução colaborativa”, desde o trabalho voluntário, até as comunidades de fãs, tradução comunitária e a desmistificação da ideia de que o tradutor trabalha de maneira isolada. Apresentamos brevemente o projeto colaborativo de tradução do Laboratório de Tradução da Unila que dará luz a *Nosotros los indios* do autor peruano em língua portuguesa. Houve dúvidas e discussão dos estudantes sobre a relação com as editoras em trabalhos colaborativos.

Na sequência, os estudantes foram animados a pesquisar ao menos um dos termos para os quais tinham atribuído sentido na atividade conjunta anterior em uma determinada fonte de consulta. Destacaram-se aqui os comentários sobre o verbo “*desollar*” (pela dificuldade de se encontrar um correspondente mais adequado em português) e sobre “*gobierno de facto*” (sobre a necessidade ou não de se explicitar para o leitor comum brasileiro essa expressão do campo jurídico, através de uma nota de tradução, por exemplo).

A Atividade 2, por sua vez, constituía-se como nossa primeira tradução em sala e tinha como objetivo não apenas chamar a atenção para a presença/ausência dos pronomes sujeito em cada língua, mas também para a explicitação dos problemas encontrados. Como se tratava de oito fragmentos a serem traduzidos, decidimos designar um segmento por estudante. Além da tradução, solicitávamos que indicassem problemas e dificuldades encontrados e a solução dada. As propostas de tradução apresentadas eram transcritas pela professora em um slide, mas não houve discussão sobre elas, já que era nosso objetivo que estas fossem revistas individualmente pelos mesmos estudantes, após a discussão teórica com base nos funcionamentos contrastivos, o que seria feito mais adiante.

Nesse ponto, entramos em nosso primeiro tópico de Funcionamentos em Contraste: pronome sujeito. Começamos apontando que a descrição, de um ponto de vista gramatical, poderia ser considerada bastante coincidente entre nossas línguas de trabalho, já que ambas permitem a recuperação do sujeito sem a presença do pronome reto em boa parte dos casos. A partir da leitura de três tiras em português e três tiras em espanhol, dos cartunistas brasileiro

Will Tirando e do argentino, Szoka, tratamos de aprofundar a discussão em torno das tendências em cada uma das línguas observadas nos estudos comparados para o uso/distribuição dos pronomes de sujeito e seus efeitos de sentido. A partir dos exemplos tratados e recuperando outros materiais, como os vídeos de nossa primeira aula, discutimos também que o pronome de sujeito em português é mais frequente, mesmo em contextos que não sejam os da oralidade. Para fechar o tópico, achamos importante retomar na Atividade 3 os exemplos analisados pelos discentes na Atividade Extraclasse de nossa primeira aula, e como cada um dos pronomes sujeito que tinham sido empregados pelo autor evidenciava um efeito de sentido e um posicionamento.

Como forma de assentar tal discussão, propusemos na Tarefa 3, o cotejo de um conto contemporâneo escrito em português, com sua respectiva tradução publicada em uma coletânea mexicana. A partir da leitura feita pelos estudantes, fomos comparando trecho a trecho e verificando a ocorrência dos pronomes pessoais de sujeito. Verificamos como, apesar da frequência alta dos pronomes, o texto em português não parecia inadequado, o que também corroborava a afirmação vista, de estudiosos como Fanjul, sobre a presença do pronome ser comum inclusive em registros mais formais e de escrita.

Finalmente, e com base nas discussões empreendidas, especialmente quanto aos pronomes retos e aos recursos e fontes de consulta, apresentamos as Atividades Extraclasse 1 e 2. No primeiro caso, pedimos que os estudantes voltassem às traduções feitas em sala, dos fragmentos da autobiografia de Hugo Blanco, e propusessem modificações que considerassem oportunas, justificando-as, com especial atenção para os temas contrastivos trabalhados em aula. Na segunda atividade, solicitávamos que apontassem na tradução publicada em espanhol se fariam alguma alteração e por quê.

Na **Aula 3** demos início à UNIDADE 3 e ao trabalho com a expressão de posse. Começamos o encontro com a Atividade 1 da Tarefa 1, a partir da leitura de uma tirinha da Turma da Mônica, e a identificação por parte dos estudantes de momentos em que havia a expressão de posse, cujos trechos seriam traduzidos por eles. Os fragmentos identificados foram transcritos nos slides pela professora. Na sequência, algumas propostas de tradução surgiram e foram sendo igualmente transcritas. Na terceira etapa dessa atividade, cotejamos nossa tradução dos fragmentos envolvendo a expressão da posse com os encontrados na tradução publicada dessa tirinha. Nesse ponto, chamamos a atenção para o fato de que a construção da posse nem sempre se dá da mesma maneira nas duas línguas.

Entramos então na seção Funcionamentos em Contraste II: a expressão da posse. Discutimos inicialmente os quadros de possessivos que, de entrada, se comportam de modo

distinto, já que o português não tem formas que diferenciam os possessivos átonos (adjetivos) dos tônicos (pronomes). Também observamos, a partir de Fanjul (2005, 2014), que para as terceiras pessoas pode ocorrer ambiguidade em alguns casos e que estes exigirão o uso de preposição “de” seguida de pronome reto (ele/ela/él/ella), e que isso é especialmente relevante na tradução para o português brasileiro. Para ilustrar isso, usamos outro exemplo extraído da obra de Hugo Blanco, em que não restava dúvida em espanhol a respeito dos referentes e da relação de posse (*él - su*), enquanto em português o uso de possessivos átonos de terceira pessoa (ele - seu/sua) poderia ter como resultado a ambiguidade com relação ao interlocutor (você).

Passamos às tendências de cada uma das línguas, a partir de uma tirinha de Max Aguirre, para trazer outras formas de indicar a posse previstas em língua espanhola. Verificamos que, em casos de posse inalienável, há uma preferência em espanhol por construções que enfatizam a posse estabelecida internamente entre os elementos da oração, por meio de dativos possessivos, e que, segundo a argumentação de Matte Bon, em determinadas circunstâncias a presença do possessivo pode resultar não só inesperada como inadequada. Vimos como tais construções de posse inalienável em espanhol demandam outras formas de dizer em português. Alguns estudantes se manifestaram a respeito da dificuldade de se entender muitas vezes a que se referem esses pronomes dativos e de incorporar tais usos. Salientamos aqui o processo gradual em direção à outra língua, e que os objetivos do curso eram justamente chamar a atenção para esses funcionamentos específicos que são complicadores para os aprendizes de língua e também para os de tradução.

Na Atividade 2, buscávamos operacionalizar as discussões realizadas até aquele momento, dessa vez em uma tradução para o português, de três tirinhas em espanhol. Além disso, os estudantes precisariam apontar como se expressava a posse e como buscaram reexpressá-la. Isso deveria ser feito em um documento de texto, a ser incluído em uma pasta compartilhada do Google Drive, conforme indicações. Concluída a primeira etapa da atividade, e após alguns comentários gerais sobre a tradução, os estudantes foram orientados a realizarem a revisão do texto traduzido por um colega, em outra pasta do Google Drive, empregando os recursos disponibilizados pela ferramenta e mostrados em aula, a fim de que os tradutores pudessem acompanhar o trabalho do revisor.

Também lhes foi solicitado que tivessem em conta a discussão a respeito da revisão em tradução, tratada em nosso Tema Tradutológico. Vimos nesse tópico os princípios e parâmetros indicados por Parra Galiano (2007). Retomamos algumas sugestões e comentários efetuados nas atividades extraclasse da aula anterior (sugestões à tradução dos

fragmentos do texto de Hugo Blanco e à tradução publicada do microconto *A Quinta Carta*), para enfatizar a importância dos critérios na revisão. Houve debate sobre a precisão, a necessidade de argumentar e justificar as revisões realizadas e o respeito com o trabalho dos colegas. Finalmente, e buscando atender algumas das demandas dos discentes, abordamos alguns aspectos relativos ao mercado de trabalho. Apontamos como a revisão e a pós-edição podem ser portas de entrada interessantes, mas que a adoção de critérios claros é fundamental, inclusive no que diz respeito à rentabilidade dessas práticas. Também foram discutidas outras formas de inserção profissional, através de coletivos, por exemplo; algumas possibilidades de atuação do tradutor/revisor (desde o trabalho para empresas públicas e privadas até a legendagem e a localização) e a importância de estar atentos às práticas vigentes (valores praticados, formas de realização da tradução, prazos etc.), à valorização do profissional, às associações e entidades de classe. Alguns estudantes também participaram nesse ponto do debate e colocaram questões como a insegurança do início, a visibilização do trabalho, onde consultar valores etc.

Como não houve tempo hábil para a conclusão da Atividade 2 (revisão entre pares) em sala, sugerimos aos estudantes que a fizessem em suas casas, em caráter opcional. Apresentamos a Atividade Extraclasse 1, que tinha como objetivo, a partir da leitura de um texto de Ailton Krenak, não só retomar a discussão sobre gênero e público-alvo, mas também as formas de expressão de sujeito e de posse e, sobremaneira, ensinar a predição de problemas na tradução. Na Atividade Extraclasse 2, propúnhamos a tradução desse mesmo texto para o espanhol, considerando a situação tradutória de publicação no site de uma determinada ONG chilena. Ademais, os estudantes precisavam responder se alguns fragmentos selecionados (que apresentavam pontos contrastivos trabalhados) tinham constituído problema para eles e, por último, precisavam gravar um arquivo de áudio um breve relato em que dissessem se a predição inicial coincidia com os problemas efetivamente encontrados na tradução. Com esse percurso, buscávamos antecipadamente chamar a atenção para as categorias de problema e dificuldade que seriam abordadas no encontro seguinte de maneira sistemática.

Um comentário importante sobre esse encontro foi a explicitação, por parte de alguns dos estudantes, de que algumas vezes as atividades extraclasse solicitadas excediam as três horas destinadas a esse trabalho, como previsto no programa do curso. Apesar de realizarmos, na sua preparação, cada uma das atividades, nem sempre era simples calcular com precisão o tempo que cada pessoa, com diferentes limitações e conhecimentos, levaria para fazê-las.

Comprometemo-nos a rever as próximas atividades extraclasse, procurando equalizar melhor a carga horária.

Na **Aula 4**, realizada no dia 05/03, com 22 estudantes, concluímos a UNIDADE 3. Nela, retomamos as atividades extraclasse da aula anterior e levamos a cabo a primeira de nossas Tarefas Integralizadoras.

No início do encontro, recuperamos as questões relacionadas à leitura e à tradução do texto de Ailton Krenak para o espanhol. Além de discutir a identificação de seu gênero e público, os estudantes também estabeleceram paralelos com a temática e a forma como estava construído esse texto com respeito a outros trabalhados no curso, e enunciaram algumas das dificuldades que tinham previsto em sua primeira leitura. Desse debate, sobressaíram-se questões como a forte presença dos pronomes sujeito no texto de Krenak e as marcas de oralidade. A partir de destaques no texto, reforçamos as observações feitas pelos discentes sobre a ocorrência dos pronomes sujeito e, ainda, sobre as formas de expressão de posse. Com a Atividade Extraclasse 2, verificamos se os problemas da predição inicial se confirmavam e se os trechos selecionados pela professora tinham apresentado algum problema ao longo da tradução.

A partir disso, entramos em nosso Tema Tradutológico sobre problemas e dificuldades. Iniciamos o debate indagando os estudantes sobre o que é um problema de tradução e se estes seriam iguais para todos os tradutores. Com base na discussão de Nord (2005 [1987], 2009), tratamos de apresentar a diferenciação entre as noções de problemas (gerais para todos os tradutores) e dificuldades (idiossincráticas), bem como os seus respectivos tipos. Os estudantes participaram ativamente do debate.

Na Atividade 3 da Tarefa 2, tratamos de classificar entre todos, a partir do áudio gravado por duas colegas, os problemas e dificuldades encontrados na tradução do texto de Krenak. Embora outros aspectos tenham surgido, destacamos que nos dois áudios havia menção da recorrência dos pronomes de sujeito em português.

Na sequência, apresentamos a Atividade Extraclasse, que dizia respeito à (Auto)Avaliação das UNIDADES 2 e 3 de nosso curso. Reiteramos a importância do instrumento, não apenas para o acompanhamento do progresso individual dos discentes, mas também para o aperfeiçoamento do curso como um todo. Falamos então, com base no quadro-resumo que conforma o instrumento, das subcompetências que conformam a competência tradutória.

Na Tarefa Integralizadora, sugeriu-se a elaboração de uma proposta de tradução a ser apresentada a uma editora. Explicamos ao grupo que essa tarefa buscava convergir as

discussões que tinham sido desenvolvidas ao longo de nossa formação em uma prática que pode ser concretizada para além do ambiente pedagógico do curso. Em nosso caso, para os fins perseguidos, solicitamos aos discentes que, separados em salas, discutissem e chegassem a um acordo sobre o que traduziriam, indicassem problemas e dificuldades que poderiam prever no projeto, apresentassem uma justificativa para a escolha efetuada, qual o público-alvo e o tempo necessário para a sua realização, projetassem que editoras se interessariam por tal proposta, realizassem uma breve apresentação dos componentes do grupo e apontassem as atividades atribuídas a cada um deles. Depois de cinquenta minutos, os discentes retornaram à sala principal e comentaram suas propostas, sobre as quais trataremos mais adiante, no item 5.2.3 deste trabalho.

Na **Aula 5**, por questões de tempo, foi preciso fazer algumas alterações ao que havíamos previsto no material e em nosso planejamento primeiro. Inicialmente, foi necessário reduzir o número de tirinhas para a atividade de tradução durante a aula (de quatro para duas), com a escolha de apenas um texto por estudante. Nesse mesmo sentido, pensando a dinamicidade da aula e a possibilidade de que os estudantes pudessem efetivamente realizar e discutir a tradução, também decidimos optar por uma única direção tradutória (do espanhol para o português).

Começamos a aula com 21 pessoas, apresentando os objetivos gerais da UNIDADE 4 (identificar o uso e a distribuição de complementos verbais, observando questões relativas à tradução subordinada, ao registro e aos procedimentos de tradução) e passamos à Atividade 1 da Tarefa 1, a partir do trabalho conjunto de identificação das características principais de cinco textos do gênero meme e, na segunda parte da atividade, com a identificação das temáticas tratadas e dos requisitos necessários para que tal gênero cumpra os efeitos desejados (como conhecimento compartilhado de seus personagens, temáticas etc.).

A Atividade 2 buscava chamar a atenção para a forma como os complementos verbais apareciam completados em cada um dos textos anteriores, nas duas línguas, o que foi feito também em conjunto com todo o grupo. Entramos então em nosso tópico de Funcionamentos em Contraste III sobre os complementos diretos. Observamos, com base nos textos trabalhados na atividade anterior, que os complementos podem aparecer de forma plena, com base nos exemplos trabalhados nos textos dos memes (“ver o meu fogo”, “*la sociedad corrompe al hombre*”) ou através de formas átonas (“vê-la sorrir”, “*la sociedade lo corrompe*”), e que são elementos importantes para a construção da coesão textual. Tomando a citação de Cyrino, Nunes e Pagotto (2009) e de Fanjul (2014) e González (1998, 2008),

vimos que o português brasileiro apresenta uma tendência tanto para o desaparecimento das formas átonas de complemento direto como para a sua substituição por formas plenas (“chamar ele”, “pagar ela”, como aparecia nos referidos textos trabalhados). Nesse ponto, foi importante também a intervenção de um dos estudantes, que chamou a atenção para a regência do verbo “pagar” em português. Como resultado, acrescentou-se um slide ao material disponibilizado após a aula (ver Figura 21 a seguir).

O verbo “pagar” em português pode ter, segundo o seu sentido, diferentes complementos.

- Quando empregado como referido à compensação, remuneração, pode prever:
 - i) Complemento direto (algo): O patrão paga o **salário de seus funcionários** todo dia 05, mas neste mês pagou-o apenas depois do feriado.
 - ii) Complemento direto (algo) e indireto (a alguém): O patrão paga **as horas-extras aos funcionários**. Pagou-lhes **as horas-extras** no dia 05.
- Quando usado no sentido de satisfazer um valor ou preço de uma mercadoria (iii), exigirá complemento oblíquo (também chamado, segundo Castilho (2014), complemento terminativo ou complemento relativo), e virá antecedido por preposição (“por”, podendo inclusive ser substituído por preposição + pronome, “por ele”):
 - iii) Você pagou quanto **pelo acento no avião**?

Em espanhol, encontramos o verbo “pagar” sendo completado por objeto direto e indireto, como nos casos anteriores i e ii, semelhantes ao português e reproduzido em iv) a seguir:

iv) *El empresario no les paga el sueldo a los trabajadores.*

Em exemplos como “pagar por”, teríamos o que se chama em espanhol “complemento de régimen” ou “suplemento”, pois o verbo exige, para completar seu sentido, uma informação que é introduzida por uma preposição:

v) *Julio se arrepiente de su decisión*

vi) *Pago por los servicios de telefonía.*

Uma diferença importante com relação aos complementos direto e indireto é que em exemplos como os anteriores, v e vi (*arrepentirse de, pagar por*), não podemos substituir o “complemento de régimen” por pronomes átonos (*te, lo, nos* etc.), embora sim possamos fazê-lo por outros pronomes (*eso/esto/ello* etc.), desde que mantida a preposição: “*se arrepiente de eso/ pago por esto*”.



* Vamos trabalhar melhor a questão dos **objetos indiretos** nas próximas aulas

Figura 21: slides acrescentados ao material sobre a regência do verbo "pagar"

Passando às tendências de cada uma das línguas, reiteramos, novamente com base em Fanjul (2014), que o espanhol prevê o uso de pronomes átonos de complemento direto em quaisquer registros, na modalidade oral e escrita, sem que isso denote grau de formalidade/informalidade ou nível de instrução, por exemplo, o que não se observa no português brasileiro, língua em que o uso dos pronomes átonos supõe uma exigência não só em termos de registro, mas cuja adequação pode requerer um grau de reflexão metalinguística que não coincidiria com um comportamento esperado dentro da própria

língua materna. Além disso, salientamos que o português brasileiro parece apresentar mais possibilidades para o preenchimento desse lugar sintático, e que a situação de uso e de tradução poderão evidenciar que escolhas serão mais ou menos acertadas quanto aos complementos diretos.

Também centramos esforços sobre a questão do objeto direto preposicionado em espanhol, já que se tratava de um tópico que havia se mostrado relevante, sobretudo ao observarmos algumas atividades dos estudantes (nas sugestões à tradução em espanhol publicada do conto “A quinta carta”, por exemplo), que foram entendidas como equívocos. Comparativamente, enfatizamos que em português, por outro lado, não encontraríamos o objeto direto preposicionado, embora pudesse ser observado o seu emprego em determinados textos, mais marcados, como em alguns textos literários.

Como de praxe, depois da discussão teórica, partimos para a prática na Atividade 1 da Tarefa 2, a partir da proposta de tradução das tirinhas de Mora Sarquis, para a qual os estudantes deveriam escolher um dos textos, predizer possíveis problemas e atentar para a questão dos pronomes de complemento, considerando que essa tradução seria publicada em uma coletânea bilíngue, no Brasil e na Argentina. A tradução deveria ser realizada na pasta do Drive compartilhada. Houve discussão sobre os problemas enfrentados, que diziam respeito especialmente ao uso da estrutura topicalizada (*a los varones los criaran*) e ao jogo de palavras (*mundo mujer/mejor*), no texto 1; e ao jogo de palavras (*detalle / de talle*) e a tradução do tratamento carinhoso (*negri*), no texto 2. Após explanação sobre a construção de tópico no texto 1, também nos comprometemos a incluir esse aspecto no material a ser disponibilizado após a aula, para consulta geral, como se vê na seguinte Figura 22.

Uma questão importante: objeto direto duplicado

Em razão de um efeito discursivo (de ênfase, contraste, por exemplo) que se quer obter, é possível que o complemento direto na sua forma plena (tônica – “Pedro”, “Este vino”) seja antecipado para o início da oração, isto é, topicalizado, antecedendo ao verbo com que se relaciona.

Em tais circunstâncias, é obrigatória a sua duplicação em espanhol (i e ii), salvo quando o objeto é inespecífico (iii):

- i) **A Pedro lo** despidieron del trabajo ayer.
- ii) **Este vino no lo** voy a tomar porque me cae mal.
- iii) **Vino** no tomo, nunca.

Apesar de também ser uma estrutura possível em português, não há exatamente um valor contrastivo e a duplicação, quando ocorre, normalmente acontece com formas pronominais tônicas (“ele”, em iv a seguir).

- iv) **O Pedro**, despediram **ele** do trabalho ontem.



Figura 22: slide acrescentado ao material sobre topicalização de objeto direto

Os problemas relativos aos jogos de palavras possibilitaram a nossa entrada no Tema Tradutológico da tradução subordinada. Após apresentar tal discussão e vincular esse tipo de tradução a outras materialidades e produtos culturais, como canções, filmes etc., trabalhamos um trecho do desenho animado Pica-pau, com seu original em inglês e as dublagens em espanhol e português, para observar diferentes soluções dadas à tradução da rima nele presente (*See you later, aligator/ Hasta la vista, lagartija/ Olha o grilo, crocodilo*), que em diálogo com a imagem redundavam num efeito de humor. Muitos estudantes compreenderam que a tradução em português parecia atender em menor medida o aspecto visual da tradução subordinada. Aqui ponderamos que, apesar de podermos pensar sempre novas possibilidades, há muitas variáveis envolvidas nesse tipo de prática que muitas vezes nos são desconhecidas e que poderiam ter motivado uma determinada escolha. Enfatizamos que esse tipo de tradução, assim como os memes vistos ao início da aula, demandam, segundo cada caso, decisões e a possibilidade de se atender ou não, em maior ou menor medida, todos os aspectos que caracterizam o trabalho.

A Atividade 2, subsequente, implicava a retomada e a revisão da tradução da tirinha de Mora Sarquis feita por um dos colegas, a partir dos parâmetros vistos na unidade 3, e reproduzidos no material, sobre conteúdo, linguagem, finalidade e forma de apresentação do texto (PARRA GALIANO, 2007). Na conclusão das revisões, houve grande participação e, inclusive, estudantes que declararam ter entendido melhor o texto traduzido a partir da leitura e da proposta dos colegas e que a revisão possibilitava pensar novas soluções para os problemas encontrados.

Para a **Aula 6**, também houve alterações no planejamento inicial, pois decidimos propor um recorte ao texto que seria objeto de classificação das modalidades (Atividade 2 da Tarefa 3), e, também, sugerir que os grupos se subdividissem no trabalho, com vistas a otimizar o tempo. Além disso, antecipamos a atividade de ditado (anteriormente, Atividade 4 da Tarefa 4), a fim de fazer uma introdução do tema dos complementos indiretos em uma abordagem diferente da que vínhamos praticando.

No encontro que contou com a presença de 22 pessoas, demos prosseguimento à UNIDADE 4, tratando mais especificamente o tema dos procedimentos técnicos de tradução. Começamos com a Atividade 1 da Tarefa 3, a partir da leitura feita por quatro estudantes e a posterior discussão da tradução publicada de uma tirinha de Quino. A partir da comparação do texto-fonte com o texto-alvo, distintos aspectos foram observados pelo grupo, relacionados tanto à presença e à ausência dos pronomes de sujeito e de

complemento, como também a respeito da tradução do artigo neutro (*Lo del Vietnam* → O problema do Vietnã), o emprego de perífrase na tradução de formas simples (*entenderías* → iria entender) e de imperfeito do subjuntivo nas orações condicionais com presente de indicativo em espanhol (*explicás* → explicasse) e, ainda, a tradução de “*problema para niños*” por “assunto de criança”.

Chamamos a atenção, a partir desses apontamentos, para as distintas operações que ocorrem na passagem de uma língua para a outra e que concernem ao que, nos Estudos da Tradução, recebem, entre outros, o nome de procedimentos/técnicas/modalidades de tradução, e que se relacionam com opções metodológicas, às vezes obrigatórias e outras opcionais, feitas pelo tradutor no trabalho com as duas línguas. A partir da adoção da proposta de Aubert (1998), retomamos cada um dos exemplos que haviam sido levantados pelos estudantes na tradução da tirinha de Mafalda, para pensar como se enquadrariam nas modalidades recém vistas. Nesse ponto, houve ampla participação dos discentes na discussão. Nesse momento, em razão da dúvida dos estudantes, abordamos algumas diferenças entre as orações condicionais em nossas línguas e do uso de futuro de subjuntivo. Posteriormente, a professora tratou de incluir no material da aula que seria disponibilizado um quadro comparativo resumido, com as três formas principais de construção da condição, com “se/si” nas duas línguas, como se vê abaixo.

Orações condicionais e grau de realização

	Espanhol	Português
Reais (chances maiores de realização)	Si tengo* tiempo, hago/haré las actividades (Si + presente indicativo + presente/futuro indicativo)	Se tenho/tiver* tempo, faço/farei as atividades (Se + presente indicativo/futuro do subjuntivo + presente/futuro indicativo)
Pouco prováveis (difícil realização)	Si tuviera tiempo, haría las actividades (Si + pret. imperfeito subjuntivo + condicional simples)	Se tivesse tempo, faria as atividades (Se + pret. imperfeito subjuntivo + futuro do pretérito)
Impossíveis (não realizadas no passado, não possíveis de realizar)	Si hubiera tenido tiempo, habría hecho las actividades (Si + pret. pluscuamperfecto subjuntivo + condicional composto)	Se tivesse tido tempo, teria feito as atividades (Se + pret. mais que perfeito subjuntivo + futuro do pretérito composto)

*Lembrar que em espanhol o uso de futuro do subjuntivo se restringe a determinados contextos e gêneros muito marcados e pouco usuais, como ditados, textos jurídicos etc.

Figura 23: slide acrescentado ao material de aula sobre as orações condicionais

Passando à parte mais prática da aula, os estudantes foram divididos em dois grupos, a fim de realizarem a Atividade 2, em que deveriam ler o texto de uma notícia publicada no jornal *El País* em espanhol e traduzida por essa mesma publicação, para o português, tratando de dividir o texto entre os integrantes do grupo, para observar quais

procedimentos haviam sido utilizados. Para essa etapa, foram destinados quarenta minutos e criadas salas separadas do Google Meet. No retorno à sala principal, alguns estudantes elencaram os procedimentos que mais lhes tinham chamado a atenção (acréscimo, modulação, explicitação, empréstimos).

Na Atividade 1 da Tarefa 4 que, como havíamos dito, foi antecipada para esta aula, propusemos um ditado de algumas frases em espanhol, que deveriam ser traduzidas simultaneamente, ao serem escutadas, para o português. A prática, apesar de não estar contextualizada por uma situação concreta – o que foi um apontamento dos estudantes –, fazia com que tivessem que lidar não só com a compreensão auditiva e observar diferenças e nuances concernentes à pontuação em cada caso (No se lo dijo. / No, se lo dijo. / ¿No se lo dijo? / ¡No! ¿Se lo dijo? / No sé, ¿lo dijo?), mas também com a presença dos pronomes átonos de objeto direto e indireto simultaneamente na sua passagem para o português. Houve grande debate e soluções distintas, que apontavam tanto para uma tentativa de preencher a referência de tais pronomes (“não disse isso” / “não lhe disse isso”), como para a omissão dessa referência (“não disse”) e, ainda, para a inclusão do pronome sujeito (“ela disse/ele falou”).

Na Atividade 2, a partir da leitura dos estudantes, buscamos identificar o gênero de um novo texto (espécie de diário) e os elementos que sustentavam essa identificação (alguns aspectos apontados foram a data, o relato em primeira pessoa). Na leitura de um segundo texto, buscamos estabelecer comparações com o primeiro.

Finalmente, apresentamos aos estudantes a nossa Atividade Extraclasse, que consistia na participação em um Fórum criado no Moodle, a partir de um comentário sobre o texto 1 (trecho do *Diário*, de Carolina Maria de Jesus) e interação com, pelo menos, o comentário de um colega.

Para a **Aula 7**, reduzimos o número de textos que seriam analisados na Atividade 2 da Tarefa 4, em função do volume de conteúdos. No encontro, que contou com a participação de 23 estudantes, retomamos a discussão no fórum sobre o texto 1 de Carolina Maria de Jesus e as distintas questões que foram levantadas pelos estudantes sobre as problemáticas envolvidas em sua tradução (desde as marcas de oralidade, questões ortográficas e gramaticais, menção à moeda em curso em outro momento histórico etc.). Além de falarmos sobre a autora e sua importância, salientando que era interesse do curso visibilizar distintas vozes periféricas, também apontamos que as problemáticas ali surgidas tinham sido objeto de discussão dos tradutores do Laboratório

que se encarregaram dessa tradução, e que algumas dessas reflexões poderiam ser consultadas em um artigo publicado pelo grupo.

Na Atividade 2, voltamos a nos debruçar sobre o fragmento do *Diário* (texto 1), como a tirinha (texto 2), tratando de observar como surgia o verbo “dar” nos dois textos, e como aparecia complementado. Notamos que esse verbo requer dois tipos de complemento (um “o quê” e um “a quem”) e que no texto em espanhol, justamente a ausência da explicitação do complemento direto fazia com que se gerasse o efeito de ambiguidade e de humor (“*dar una paliza*”, “*dar dinero*”).

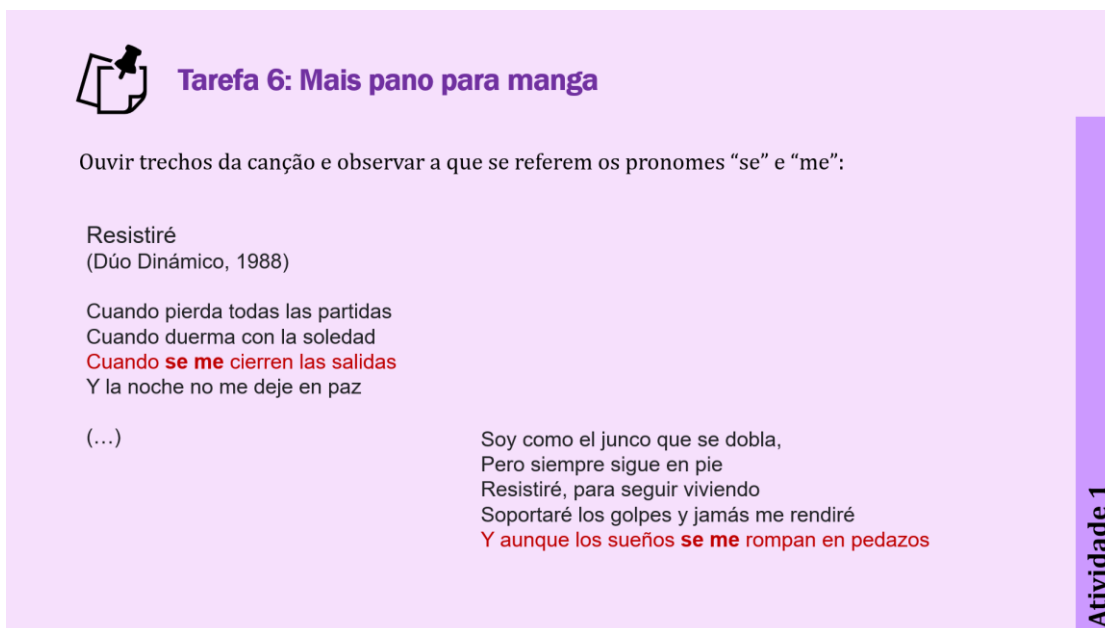
Partimos assim para o tópico de Fundamentos em Contraste IV, a respeito do complemento indireto. Recuperando os exemplos da atividade e a partir do quadro de comparação, observamos as formas átonas e tônicas relativas a esse complemento e também discutimos as alterações na forma do pronome átono (*le/s > se*) de complemento indireto em razão da cacofonia. Passando às tendências em cada uma das línguas, nos valem do discutido pelo professor Fanjul (2014) para apresentar as formas como o complemento indireto pode aparecer em ambas as línguas (sintagma nominal preposicionado, pronome tônico antecedido por preposição e pronome átono) e como em espanhol, mesmo quando temos as formas tônicas presentes, as formas átonas se apresentam, já que elas constituem a expressão própria desse complemento em tal língua. Também apresentamos a ordem de colocação de tais pronomes átonos, quando da retomada (primeiro indireto e depois direto) e que, em português brasileiro, uma das formas átonas provavelmente não estaria presente, mas que isso poderia não ocorrer no português ibérico, com a contração, por exemplo em “*lhe (OI) + o (OD) = lho*”.


Na etapa prática, apresentamos a proposta de identificação dos complementos em duas tirinhas da Atividade 3 e a sua tradução. Houve diversas propostas muito interessantes e que evidenciavam que em português teríamos distintas possibilidades, na maior parte das vezes, sem a retomada dos dois complementos.

A partir da observação de uma tira de Maitena, com a leitura feita por dois voluntários na Atividade 1 da Tarefa 5, entramos na discussão de nosso Tema Tradutológico sobre registro e equivalência. Depois de apresentar a noção de registro a partir de Hatim e Mason (1995 [1990]), falamos dos níveis de equivalência (HALLIDAY, 2001 [1973]) e da importância do perfil funcional do texto (HOUSE, 2001) para avaliar as escolhas e a qualidade em tradução. Houve um amplo debate entre os estudantes sobre as distintas questões que precisavam ser consideradas para a tradução e como o curso jogava luzes sobre elas.

Passando então para a Atividade 2, e com base na noção de registro e na observância dos complementos verbais, solicitamos que os estudantes pensassem sugestões de alteração à tradução publicada da tirinha de Maitena, antes lida, considerando que ela seria novamente publicada hoje no Brasil, para um público jovem. Distintas questões foram apontadas pelos quatro grupos formatos, desde a necessidade de um tom mais informal, com a supressão do pronome átono direto e indireto em casos como “a gente reprime/a gente dá um carro”; até a atualização de algum vocabulário e expressões (“playboy” como “pegador/o cara”, “vagabunda” como “vagaba”); e também se apontou a inclusão do pronome possessivo (“nossa” filha). Finalmente, os estudantes discutiram o recorte social e de classe que a tirinha apresenta e que não cobriria todos os grupos. Possibilidades como “pagar as contas, a Netflix/ dar uma cama, um jogo de panelas / pegar comida no Ifood” também foram aventadas, já que situação de “ganhar um carro” parece se descolar da realidade da maior parte das pessoas atualmente. Como nesse encontro não tínhamos uma atividade extraclasse, uma das estudantes sugeriu que fosse disponibilizada uma tarefa opcional de tradução, o que foi feito por meio do fórum, com a proposta de um fragmento do texto de Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, justamente por apresentar distintas ocorrências dos temas contrastivos objeto do curso até o momento.

Na **Aula 8**, decidimos alterar o texto inicial previsto em nosso material, substituindo a tirinha por uma canção (Figura 24 abaixo), para poder realizar um trabalho com outros gêneros, mas conservando a abordagem do aspecto comparativo que nos interessava, no caso, a expressão da involuntariedade.



 **Tarefa 6: Mais pano para manga**

Ouvir trechos da canção e observar a que se referem os pronomes “se” e “me”:

Resistiré
(Dúo Dinámico, 1988)

Cuando pierda todas las partidas
Cuando duerma con la soledad
Cuando **se me** cierren las salidas
Y la noche no me deje en paz

(...)

Soy como el junco que se dobla,
Pero siempre sigue en pie
Resistiré, para seguir viviendo
Soportaré los golpes y jamás me rendiré
Y aunque los sueños **se me** rompan en pedazos

Atividade 1

Figura 24: novo texto selecionado para a Atividade 1 da Tarefa 6

Além disso, reduzimos o número de textos a serem trabalhados na Atividade 2 da Tarefa 6, em razão de tempo. Isso também foi feito porque incluímos, pensando em atender as demandas e as dúvidas de alguns estudantes, um quadro geral para sintetizar os tópicos contrastivos trabalhados no curso até então, como se vê na imagem a seguir (Figura 25).

SÍNTESE GERAL DOS ASPECTOS CONTRASTIVOS

	Espanhol	Português
a) Pronome sujeito (Aula 2)	¿Estuviste enfermo la semana pasada?	Você ficou doente na semana passada?
b) Dativo possessivo (posse inalienável) (Aula 3)	Pedro le quemó la ropa a un cliente.	O Pedro queimou a roupa do cliente / dele (sua roupa)
c) Complemento direto (Aula 5)	Y el vino que te regalé, ¿ lo trajiste?	E o vinho que eu te dei, você trouxe Ø ? / você trouxe ele ?
d) Complemento indireto (Aula 7)	Le dije que viniera temprano.	Eu disse que ela viesse cedo.
e) Expressão involuntariedade (se involuntariedade + clítico pessoa envolvida) (Aula 8)	Se le rompieron los lentes.	Os óculos quebraram. / Os óculos dele quebraram.
f) Dativo ético (Aula 8)	No te me duermas, hijo.	Não durma, filho.



Conhecemos como **dativo** o pronome que representa a pessoa/coisa que é receptora de uma ação e, por isso, normalmente coincide com o complemento indireto (1). Mas há também casos em que sua presença não é exigida pelo verbo para que a sentença tenha sentido e seja gramatical (2 a 4).

1) No caso do **pronome de complemento indireto**, em d), a presença do pronome átono é **necessária** (argumental), é exigida pelo verbo, para que a sentença tenha sentido completo.

i) **Le** dije que viniera temprano.
ii) A mí **me** dieron esa responsabilidad.

2) Os **dativos possessivos** denotam posse; nesse caso, temos um pronome que faz referência a alguém que se vê impactado pelo resultado de uma ação que recai sobre algo que é de seu âmbito pessoal:

i) La verguenza **me** nubló la vista = nublar **mi** vista (?)
ii) Pedro **le** quemó la ropa a un cliente = quemó **su** ropa / **de él**

3) Os exemplos de involuntariedade, como em e), apresentam um dativo (por vezes denominado "**dativo de interesse**", como na RAE) cujo valor semântico é próximo ao dativo possessivo, por indicar alguém que está envolvido/é afetado pela ação. Nesse tipo de construção, não há agentividade por parte de quem enuncia. O pronome não é exigido pelo verbo para a construção ter sentido pleno e gramatical.

i) Se **nos** enfrió el café. (O café esfriou / **Nosso** café esfriou)
ii) Se **le** rompieron los lentes. (O óculo quebrou / O óculo **dela** quebrou)

4) No **dativo ético**, como em f), há acréscimo de um matiz ao enunciado, indicando que uma ação realizada por uma dada pessoa surte efeitos sobre outra. O dativo ético não é requerido pelo verbo para a oração ter sentido e seu emprego é estilístico.

i) No te **me** desbarajustes. (1ª pessoa singular – yo (me) – afetada pela ação de uma 2ª - tú/vos)
ii) Estúdi**anos** toda la materia. (1ª pessoa plural – nosotros (nos) – afetada pela ação de uma 2ª - tú)

Figura 25: síntese geral dos aspectos contrastivos

A última aula da UNIDADE 4 contou com a presença de 23 estudantes. Iniciamos os trabalhos com o vídeo da canção “Resistiré” de autoria do dueto espanhol Dúo Dinámico, em uma interpretação recente, de 2020. Além de discutir a temática da canção, que se tornava atual pelo contexto da pandemia, abordamos duas estrofes especificamente e analisamos a que os pronomes “se” e “me” faziam referência nos versos “Cuando se me cierren las salidas” e “Cuando se me rompan en pedazos”.

Entramos assim no quinto tópico dos Funcionamentos em Contraste, a expressão da involuntariedade. A partir de outros exemplos, observamos como se dá esse tipo de construção em espanhol e em português. Observamos que há também a presença de um participante humano não ativo que se vê afetado pelo processo descrito nas orações de involuntariedade, e que aparece marcado por um pronome átono, chamado por muitos autores como “dativo de interesse”. Vimos ainda que tais dativos não são, de um ponto de vista argumental, exigidos pelo verbo para que a construção tenha seu sentido completo.

Na sequência, trabalhamos um novo exemplo, a partir de um trecho de um horóscopo (“No te me desbarajustes...”), e observamos que, diferentemente do caso anterior, havia um sujeito humano agente (*tú/vos*), cuja ação impactava em uma terceira pessoa (expressa pelo pronome “*me*”). Indicamos que aqui também a presença do dativo, nesse caso chamado por diversos gramáticos de “dativo ético”, atribui um efeito estilístico que tampouco é uma exigência do verbo. Salientamos que, neste caso, há maior complexidade de se recuperar o mesmo efeito de sentido em nossa língua, já que o português brasileiro não prevê exatamente os mesmos usos.

Com a colaboração do quadro-resumo (ver Figura 25 anterior), revisamos todos os temas contrastivos trabalhados no curso (pronome sujeito, dativo possessivo, de interesse e ético, complemento direto e indireto), indicando suas respectivas aulas. Para concluir a discussão, trouxemos uma citação González (1998), a respeito da inversa assimetria entre nossas línguas, que ficou evidenciada ao longo dos distintos funcionamentos tratados durante nossas aulas até aquele momento.

Na Atividade 2, foi solicitado que os estudantes trabalhassem com dois textos breves e que apontassem como se expressava a involuntariedade e quem se via impactado em cada evento descrito. Houve grande participação, com propostas de distintos tipos que foram sendo discutidas entre todos, inclusive com respeito à sua adequação em termos da tradução subordinada, já que consistiam em tirinhas, e também à naturalidade das escolhas lexicais e contextuais empregadas.

Na Atividade 3, deveriam fazer a análise de determinados aspectos com respeito a um poema de León Greiff, e que mobilizavam a retomada de distintas questões trabalhadas no curso (gênero, problemas, tradução subordinada, aspectos contrastivos etc.). Os estudantes foram divididos em salas separadas e as distintas respostas e dúvidas surgidas compartilhadas na sequência com todo o grupo.

Na Atividade Extraclasse, pedimos aos estudantes que lessem um conto completo do escritor mexicano Juan Rulfo e que traduzissem seu fragmento inicial, considerando como situação a sua publicação em um material didático, a fim de apresentar autores da região para estudantes brasileiros do ensino médio.

Na **Aula 9** estiveram presentes 20 estudantes. Demos início no encontro à UNIDADE 5, final de nosso curso. Na Atividade 1 da Tarefa 1 propusemos um retorno aos problemas que os estudantes tinham encontrado ao longo da tradução do fragmento do conto de Rulfo. Entre os problemas assinalados, estiveram a tradução de estruturas como “*uno*” e as orações com “*se*”; a discussão sobre a finalidade e o público (estudantes de ensino médio); a presença de figuras de linguagem, a tradução/adaptação dos nomes próprios; aspectos relativos à sonoridade do conto, como a repetição (“*trás*”, “*atrás*”); e escolhas lexicais mais específicas (“*estirar los ojos*”, “*nudo*”).

Na sequência, na Atividade 2, chamamos a atenção para os dois momentos em que o fragmento traduzido poderia ser subdividido, inicialmente apontando para a ambientação e a paisagem, com o uso de estruturas impessoais e de generalização, e posteriormente com a apresentação dos personagens, e a presença das primeiras pessoas, de singular e plural.

Entramos então em nosso Tema Contrastivo VI, a respeito das orações impessoais. Apresentamos como se constrói a impessoalidade, de um ponto de vista gramatical, em cada uma das línguas, e também abordamos algumas formas de generalização, como no caso de “*uno*”. Exemplificamos com o texto de Rulfo como se consegue, a partir de determinadas escolhas, efeitos de sentido diversos e como estes contribuem para a construção da narrativa.

Na Atividade 3, propusemos a identificação em manchetes de notícias das formas impessoais e de generalização e a sua tradução para a respectiva língua adicional.

Em nosso Tema Tradutológico, discutimos a teoria funcionalista da tradução, tratando de sistematizar aspectos que tinham sido tocados muitas vezes ao longo de nossa formação, como a finalidade, o público e a situação. A partir da proposta de Reiss e Vermeer (1996 [1984]), discutimos a finalidade/*skopos* como o princípio que deveria, de acordo com os autores, ser o principal critério adotado pelos tradutores. Observamos como

diferentes línguas e culturas podem empregar construções distintas para elaborar gêneros correlatos, a partir da consideração do gênero receita culinária. Também nos valem da argumentação de Nord (2016 [2009]), para evidenciar a importância da análise de fatores extra e intralinguísticos, tanto do texto-fonte como do texto-meta, para atingir os objetivos propostos em cada demanda de tradução.

A Atividade 4 propunha uma retomada da tradução feita pelos discentes do texto de Rulfo e a sua análise em termos de fatores extra e intratextuais, bem como a sua abordagem a respeito dos efeitos de sentido da impessoalidade. Como não havia tempo suficiente, a discussão que seria feita em grupos separados foi realizada coletivamente, entre todos os estudantes e com a participação da professora.

Como Atividades Extraclasse, solicitamos que os estudantes vissem um programa argentino que tratava o tema dos africanos na América, identificando o que se dizia sobre determinados temas (na Atividade 1) e quem eram os agentes das orações que deveriam traduzir como parte da legenda que acompanharia o referido programa para o público brasileiro (Atividade 2).

Para a **Aula 10**, foi necessário suprimir a atividade de revisão de conteúdos inicialmente prevista com base no texto de uma entrevista feita às políticas brasileiras Dilma Rousseff e Manuela d'Ávila, publicada no jornal argentino Página 12.

O encontro contou com a participação de dezenove pessoas. Em seu início, retomamos na Atividade 1 da Tarefa 2 o programa argentino do Canal Encuentro, visto pelos discentes para as atividades extraclasse da aula anterior. Houve comentários e críticas à forma como o programa abordava (inclusive do ponto de vista visual) o tema da escravidão. Alguns estudantes também chamaram a atenção para a terminologia atualmente empregada no campo, em nosso país, com predileção por “pessoas escravizadas” em lugar de “escravos”, por exemplo. Foi salientada a importância do exercício como prática de compreensão auditiva e de pensar a legendagem. Também sugerimos a ampliação do debate, com a visualização de um “conversatorio” em que mulheres argentinas de origem afro debatem a temática hoje nesse país. Chamamos a atenção para como, no tratamento dos diferentes temas solicitados na primeira atividade, eram usadas reiteradamente construções passivas, e que estas deslocavam o foco para aqueles que sofrem as ações. Na segunda atividade, em decorrência de tais usos, observávamos a dificuldade de se identificar quem eram os agentes das construções traduzidas e, ainda, que a forma como essas passivas se apresentavam em português nem sempre coincidia com o verificado em espanhol.

Entramos assim em nosso tema contrastivo final, nos Funcionamentos em Contraste VII, sobre a expressão da passividade. Nele revisamos em que consiste a voz passiva e os tipos de construções passivas nas duas línguas. Também observamos que, na passagem da voz ativa para a passiva, não se alteram os papéis temáticos ou semânticos. Finalmente, verificamos que, apesar de o português e o espanhol apresentarem construções análogas para expressar a voz passiva, há tendências específicas que são seguidas em cada uma das línguas, já que o português e o espanhol diferem nas suas preferências quanto ao uso de passivas analíticas e pronominais. Além disso, a língua espanhola ainda permite, para focalizar a passividade, o emprego de topicalização de objeto direto.

Para finalizar essa etapa expositiva, retomamos em um quadro-resumo exemplos de construções que generalizam ou impessoalizam e que denotam passividade em ambas as línguas. Nesse ponto, participaram da discussão alguns discentes, chamando a atenção para as formas de dizer e de ver o mundo em cada uma de nossas línguas de trabalho, e, novamente, para o lugar de destaque que parece existir na língua portuguesa a figura de quem enuncia (utilizou-se como exemplo “eu tomei a vacina”), em comparação com a língua espanhola (“*me pusieron la vacuna*”).

Na Atividade 2, trabalhamos o reconhecimento dos tipos de passiva, em conjunto com os estudantes.

Na Atividade 3, propôs-se a tradução colaborativa de um texto que figura na seção “Testimonios” da página da ONU em espanhol. Para a atividade, além dos usos de passivas e impessoais, era importante a consideração da teoria funcionalista da tradução e, ainda, a discussão em torno do uso de corpus, abordado no Tema Tradutológico na sequência. Sobre esse aspecto, apresentamos brevemente o que se entendia por “corpus” em nossa abordagem e como o seu emprego pode favorecer o trabalho do tradutor (TAGNIN, 2005). Mostramos exemplos de colocações e como o desconhecimento da redação idiomática pode fazer com que sejamos não só falantes ingênuos (FIRTH, 1957), mas tradutores ingênuos. Foram citados alguns corpora *online* e, a partir da discussão em torno da tradução de “*trabajadores domésticos*”, termo que figurava no texto-fonte, verificamos algumas possibilidades de tradução no Corpus do Português de Mark Davies. Discutimos que, apesar de a frequência ser um fator importante (“*empregada doméstica*”, por exemplo, tinha um número de ocorrências muitíssimo superior a “*trabajadora doméstica*” em nossa língua-alvo), a análise dos usos e a forma como eles se alinham ao discurso com que queremos estabelecer uma filiação em nossa tradução é fundamental. Também observamos como a

internet pode ser usada como corpora. Os estudantes entrevistaram durante essa apresentação, apontando os benefícios de tais recursos.

Para a realização da Atividade 2, os discentes foram divididos em dois grupos em salas separadas, e a tradução foi feita no Google Drive. Depois de quarenta minutos, regressaram à sala principal e levantaram algumas questões surgidas durante a prática. Destaca-se a discussão sobre a possibilidade da tradução de “*movimiento de mujeres*” por “movimento feminista” já que, como algumas estudantes defendiam, não necessariamente todas as mulheres se identificam com as pautas feministas.

Apresentamos então a Atividade Extraclasse, que consistia na retomada, para revisão própria, da Atividade Diagnóstica feita antes do começo do curso.

Na **Aula 11**, foi necessário efetuar um recorte na Tarefa 3, de modo que duas etapas do trabalho com a letra da canção objeto da tarefa deixaram de ser propostas: a tradução própria e a revisão da tradução com base nos princípios e parâmetros. Em razão da dificuldade que supunha a tradução subordinada e a sua direcionalidade (para a língua estrangeira), optamos por solicitar aos estudantes apenas a análise de uma tradução já existente em um site de cifras. Ademais, tendo em vista a resposta positiva e a discussão conjunta que propiciou a primeira tarefa integralizadora realizada no curso, pensamos em propor que a Tarefa Integralizadora das Unidades 4 e 5 como parte de nossa última aula. Com tais alterações no planejamento inicial, seria possível reservar algum tempo para abordar os problemas levantados na Atividade Diagnóstica e fazer um encerramento do curso.

O último encontro contou com a participação de 21 pessoas. Iniciamos a aula que concluiria a Unidade 5 com a Tarefa 3, a partir da qual revisitamos algumas das discussões feitas ao longo de nossa formação. Começamos o trabalho com a predição sobre o videoclipe da canção “Respeita”, da cantora e atriz Ana Cañas, na Atividade 1. Em seguida, com a visualização do vídeo/escuta da canção, comprovaram-se as predições e a professora reforçou a importância, para o processo de qualquer leitura, das inferências e da confirmação de nossas hipóteses, a partir de pesquisas. Ainda nessa atividade, com o acompanhamento da letra da canção, solicitou-se aos estudantes que previssem problemas e dificuldades, caso tivessem que traduzir tal texto. Entre os problemas e dificuldades apresentadas estiveram a reconstrução das rimas e da métrica, a presença e a correspondência de palavras de baixo-calão no texto-fonte (“porra”) e a ausência de concordância, própria da oralidade em português (“as mina”).

Na Atividade 2, buscou-se retomar a importância da tradução de canção como um tipo de tradução subordinada e como a combinação de elementos precisa ser especialmente

considerada nesse trabalho. A partir disso, os estudantes analisaram a tradução da letra dessa canção publicada em um site de cifras. Observamos como o texto publicado lidava com os problemas indicados pelos discentes, não conseguindo reestabelecer muitas das rimas e, em alguns casos, desviando-se de sentidos expressos no texto-fonte (com a alteração para o gênero masculino, a existência de inadequações na tradução). Também foram discutidos outros aspectos, como a necessidade de se considerar as variedades de língua para que se estivesse traduzindo e a sonoridade/diferenças do gênero rap em distintas culturas. A professora apresentou algumas possibilidades pensadas para um retrabalho com a tradução da letra da canção e animou o grupo a produzir traduções próprias do texto.

Antes de passar à tarefa integralizadora final, tratou-se da importância da última atividade extraclasse, a (auto)avaliação final das Unidades 4 e 5, como forma de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e propor melhorias para novas edições do curso.

Para a Tarefa Integralizadora, sugeriu-se a elaboração de uma proposta de blog bilíngue e colaborativo, que evidenciasse, na linha do que diversas discussões ao longo do curso fizeram, distintas lutas sociais. Os estudantes foram divididos em dois grupos e deviam completar, em pasta do Drive compartilhada, um roteiro pré-estabelecido com suas ideias para o projeto. Ao final, os grupos compartilharam com toda a classe os debates realizados e os formatos das propostas a que chegaram (ver 5.2.3 a seguir).

A professora então passou à apresentação dos aspectos do funcionamento linguístico-discursivo que tinham sido importantes na seleção dos textos trabalhados na Atividade Diagnóstica, e que tinham sido objeto de discussão em nosso curso, salientando a forma como as línguas portuguesa e espanhola podem se diferir no tratamento de tais elementos, produzindo efeitos de sentido nem sempre coincidentes. Também reforçou a importância de se considerar o gênero, a finalidade e o público da tradução, especialmente com respeito ao alinhamento das escolhas, e também a necessidade das pesquisas aprofundadas para a solução de problemas.

No encerramento do curso, a professora agradeceu aos estudantes pela participação assídua nas distintas tarefas e debates que contribuíram para a construção coletiva de conhecimentos que o curso buscava promover. Vários estudantes se manifestaram também, oralmente ou via chat.

Antes de passarmos à próxima seção, vale a pena esclarecer alguns pontos finais sobre o desenvolvimento do curso. O primeiro, diz respeito aos *feedbacks* das atividades extraclasse. Uma vez que todas as atividades solicitadas fora dos encontros eram sempre

retomadas nas aulas subsequentes à sua solicitação, tratamos de dar cada devolutiva imediatamente depois desse passo, estabelecendo um diálogo com o que havia sido entregue pelos estudantes e convocando-os a revisarem suas tarefas e materiais das aulas.

O segundo, correlacionado ao anterior, relaciona-se à atribuição de notas, que consistiu, como se dizia no programa do curso, na participação discente, aferida por meio da simples entrega das atividades extraclasse.

Por último, convém esclarecer que, apesar das 40 vagas previstas, nunca chegamos a ter no curso esse quantitativo de estudantes: houve 35 inscritos no Moodle e, em aula, no máximo, 32 pessoas. Concluíram com aproveitamento 21 sujeitos: sete discentes da UnB, oito da USP e seis da Unila.

Com respeito aos seus cursos de origem, em comparação com os dados e gráficos iniciais (item 5.2.1 anterior), observamos que na Universidade de Brasília, apesar de terem sido sorteados oito estudantes do Bacharelado em Tradução em Espanhol, cinco se matricularam oficialmente e, entre estes, quatro concluíram o curso. Entre os estudantes dos Bacharelados em Línguas Estrangeiras Aplicadas (1) e Licenciaturas em Espanhol (1) e em Francês (1) sorteados, todos também continuaram até o final da formação, mas um deles não obteve aprovação por não efetuar as entregas necessárias. No caso da Licenciatura em Português, dos dois estudantes sorteados, apenas um efetivou sua matrícula e concluiu o curso. Houve ainda uma desistência, ao final da formação, justificada por motivos pessoais, do único estudante da Licenciatura em Espanhol sorteado. O gráfico a seguir aponta os números finais de concluintes da UnB.

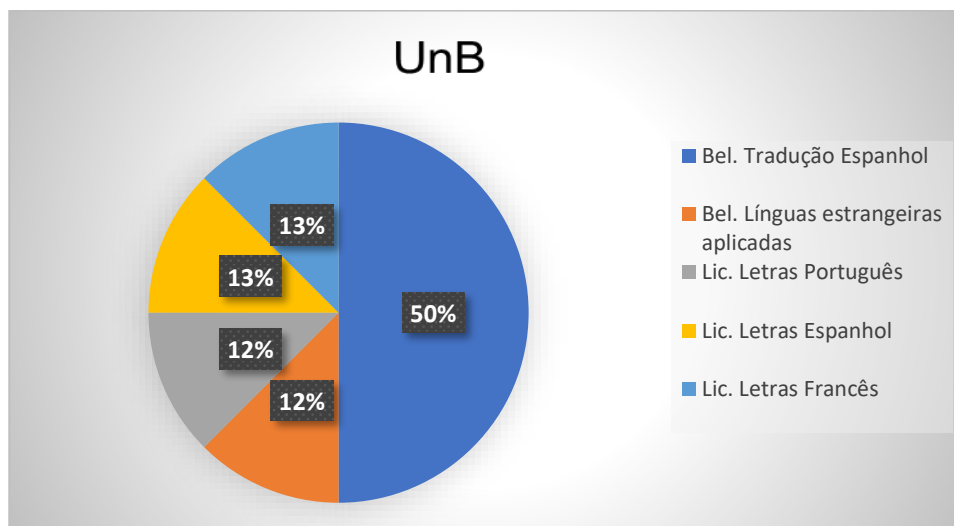


Gráfico 11: perfil alunos concluintes UnB

No que diz respeito aos discentes concluintes da Universidade de São Paulo, podemos dizer que dos cinco sorteados do Bacharelado em Letras Português e Espanhol, apenas dois concluíram a formação, sendo que os três restantes, apesar de terem se matriculado, desistiram ao longo do curso. Os três estudantes de Português-Inglês, o estudante de Português-Alemão e o estudante de História sorteados também a concluíram com sucesso. O estudante de Português-Francês, apesar de ter efetuado sua matrícula, desistiu da formação, e o estudante do Ciclo Básico não chegou a se matricular oficialmente.

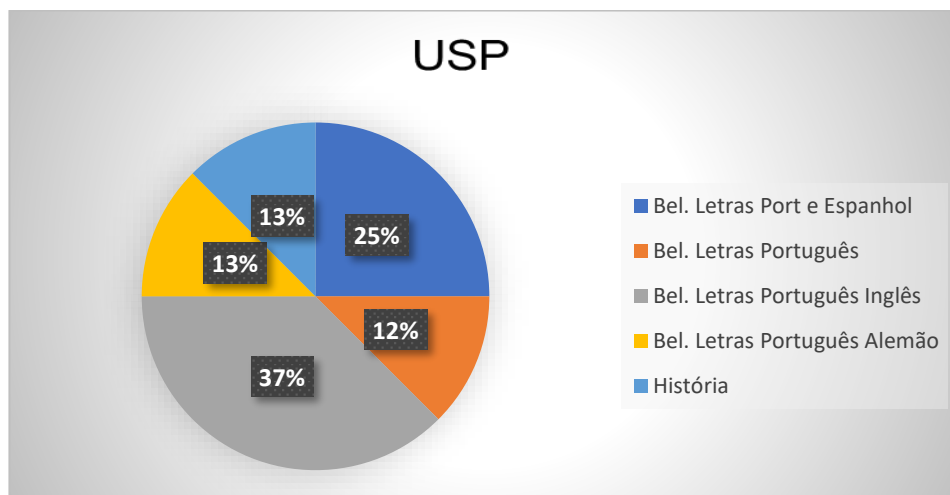


Gráfico 12: perfil alunos concluintes USP

Finalmente, quanto aos estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, é preciso dizer que, apesar do perfil de interesse inicial mais diverso, a maior parte de seus concluintes provém dos cursos de Letras da instituição. Dos cinco estudantes do curso de Bacharelado em Letras, Artes e Mediação Cultural (Lamc) sorteados, três concluíram a formação, um desistiu no decorrer do curso e um não chegou a efetivar sua matrícula. O estudante da Licenciatura em Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (Leple) sorteado também terminou o curso. No caso dos dois estudantes sorteados do Bacharelado em Relações Internacionais e Integração, apenas um concluiu a formação, havendo desistência por parte do outro. O mesmo aconteceu com as duas vagas sorteadas para os estudantes do curso de Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana: houve apenas um concluinte. O estudante de História – América Latina sorteado também abandonou a formação. Os estudantes dos cursos de Medicina (1) e de Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade (1) não chegaram a oficializar a matrícula.

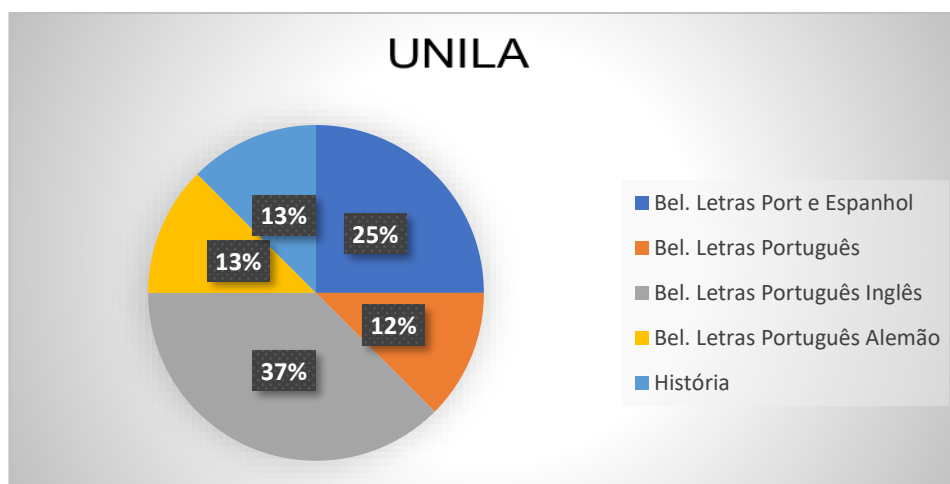


Gráfico 13: perfil alunos concluintes Unila

5.2.3 Análise de dados

Nesta etapa, como antes anunciado, vamos nos centrar na abordagem de determinadas atividades realizadas pelos estudantes e que nos pareceram especialmente interessantes para os objetivos da formação proposta, a saber, as Atividades Diagnósticas Inicial e Final, as duas (Auto)Avaliações e as duas Tarefas Integralizadoras. Como nem todos os estudantes que fizeram parte de nosso curso se voluntariaram para participar também de nossa pesquisa, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), discutiremos apenas os dados daqueles que sim o fizeram.

A **Atividade Diagnóstica Inicial**, enviada aos discentes antes do início da formação, foi respondida por um total de 32 estudantes, mas, entre estes, 20 assentiram com o TCLE. No caso da **Atividade Diagnóstica Final**, houve 20 respondentes, dentre os quais 16 haviam concordado em participar de nosso estudo.

Para o tratamento dos dados deste instrumento, optamos por seguir, ainda que em parte, a proposta metodológica de Oliveira (2019), que defende não apenas uma preparação prévia dos textos para a tradução dos estudantes, mas também o uso de planilha para a organização das informações, como se vê mais adiante. Sendo assim, os textos a serem traduzidos foram apostos em um documento de texto (Word), de maneira completa. Além disso, criamos um quadro subdividido em duas colunas. Na coluna à esquerda, dispomos o texto em espanhol, segmentado em linhas, e, na coluna à direita, o espaço destinado à sua respectiva tradução para o português, como se pode ver nos Quadros 18, 19, 20 e 21 adiante.

Para a análise, os quatro textos foram transpostos a planilhas diferentes do Excel, sendo a primeira linha de cada planilha dedicada ao texto-fonte, em negrito (linha 1), e a

primeira coluna (coluna A), à indicação numérica dos tradutores (T1, T2, T3 etc.). O alinhamento para a observação do conjunto de propostas foi feito a partir das traduções recebidas no referido documento de texto, com o recurso de copiar/colar especial (função “transposição”) para a planilha do Excel, o que nos permitia fazer com que as células na horizontal passassem ao formato vertical automaticamente (OLIVEIRA, 2019). Essa distribuição tornava possível não apenas visualizar as traduções individuais completas em cada linha mas, ao mesmo tempo, cotejar, em uma leitura horizontal nas colunas, como um mesmo segmento havia sido traduzido por distintas pessoas. A última coluna contempla os comentários realizados pelos discentes, como se vê na figura a seguir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		XL	El colectivo le pregunta si paga los dos pas	La señora	Otra vend	Se le irrita	Tiene gan	Se compr	Mira hacia arriba, d		Comentarios
2	T20	XL	O motorista do ônibus pergunta a ela se paga a	A senhora	Outra vend	Os múscul	Sente vont	Compra u	Olha para cima, onde		NOTA: XL > 40
3	T28	GG	O motorista do ônibus lhe pergunta se ela	A senhora	Outra ver	As coxas	Tem vont	Compra u	Olha para cima, ond		- Decidi mante
4	T16	40	O motorista do ônibus pergunta se vai pag	A senhora	Outra ver	Se exercit	Ele tem v	Compra-s	Olha para cima, ond		Colectivero= i
5	T6	GG - extra grande	O motorista pergunta se paga todas as pas	A moça d	Outra ver	Irritam-se	Tem vont	Comprou	Com olhar para cim		Tive que acess
6	T13		O motorista lhe pergunta se paga as duas	A senhora	Outra ver	Suas coxa	Tem vont	Compra u	Olha pra cima, de onde		lhe sorri um
7	T21	XL	O motorista do ônibus pergunta se vai pag	A senhora	Outra ver	Os múscu	Tem vont	Compra u	Olha para cima, ond		Foi necessário
8	T29	XL	O motorista de ônibus pergunta se pagará	A senhora	Outra ver	As coxas	Tem vont	Compra d	Olha para cima, ond		O primeiro dn

Figura 26: visualização da planilha completa de organização das traduções recebidas da atividade diagnóstica

Apesar de mobilizar em sua proposta quatro contos curtos, de até cem palavras, como o próprio título da coletânea de que foram extraídos aponta, a Atividade Diagnóstica apresentava diferentes questões do funcionamento linguístico-discursivo do português e do espanhol que desejávamos abordar, além de problemas de outros tipos que, por não constituírem o foco desta pesquisa, serão aqui apenas tocados.

No **Texto 1** (Quadro 18), ademais dos pronomes de complementos indiretos (*le*) e diretos (*la*), também trazia problemas de tradução relativos à expressão da posse (*el vestido al que le reventó las costuras*), da involuntariedade (*se le irritan*) e da impessoalidade (*trabajan*). Outros aspectos faziam com que o texto fosse especialmente interessante, por apresentar problemas de tipo pragmático e cultural, como a tradução de “*sopaipilla*”, “*colectivero*”, “*XL*”, “*Extralindas*” e “*Alameda*”. Ademais, há de se destacar que o texto, ao discutir a questão dos corpos que não se enquadram em determinados padrões estabelecidos, alinhava-se a temas que muitos dos materiais de nosso curso também discutiam, vinculados a lugares de fala periféricos ou marginalizados.

<i>Texto-fonte</i>	<i>Sua tradução</i>
XL	
El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.	
La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales.	
Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora.	
Se le irritan los muslos al caminar.	
Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada.	
Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda.	
Mira hacia arriba, donde le sonrío una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.	

Quadro 18: Texto 1 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado

XL

O segmento inicial do quadro anterior configurava um dos problemas inerentes ao texto e às convenções, mais concretamente à adoção de medidas que podem ou não coincidir entre as duas culturas. Nesse caso concreto, uma medida “importada”, e muitas vezes reapropriada, e cujas letras corresponderiam ao que em inglês se entende como “*Extra Large*”. Observamos uma variedade de opções entre os tradutores, que oscilaram entre manter o “XL” do texto-fonte – uma medida também por vezes verificada em anúncios e vestuário de nosso país –, fazer a explicitação em inglês “*Extra Large*” e usar correspondentes em português, como GG, extra grande etc.. Houve também um número significativo de pessoas que não traduziu o título. Nesses casos, não sabemos se a decisão foi a manutenção do mesmo título na língua-alvo ou se havia outro motivo. Alguns dos comentários dos estudantes apontaram dificuldade sobre como lidar com esse trecho (T28, T12, T37, T19) na tradução inicial. Embora tenhamos notado alterações entre a primeira e a segunda tradução (T1, T5, T11, T37 e T41), somente T1 indicou que sua decisão final visou a uma maior compreensão do leitor brasileiro; e T37 e T5, explicitaram ter feito mudanças que se adequavam a usos mais frequentes no Brasil.

	XL	
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	GG	GG
T16	40	40
T13		
T21	XL	XL
T30		
T31		

T37	XL	XG
T5	XG	GG
T12	Extra-grande	Extra-grande
T2	XL	XL
T19	GG	GG
T1	GG	Tamanho grande
T38	GG	
T33	XL	XL
T15		
T11	Extra Grande	EG
T24		
T34	<i>Extra large</i>	Extra Large
T41	XL	GG
T42	XL	XL

Quadro 18a: segmento 1 do Texto 1

El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.

O segmento dois, por sua vez, não apenas trazia a questão de como lidar com o pronome de complemento “*le*” que, no contexto, faz referência à personagem principal do microconto, mas também com a tradução de “*colectivero*”, sobretudo porque parece haver, ao menos em um princípio ou a partir de determinadas perspectivas, um descompasso entre as funções que poderia ou não cumprir um motorista de transporte coletivo, como cobrar a passagem.

Com respeito ao pronome átono de complemento indireto, vemos diferentes formas em seu tratamento na primeira tradução, desde a sua manutenção (com o uso de “*lhe*”, em T28, T13, T30, T37, T5, T2, T1, T15, T34, T42), a sua substituição por um sintagma nominal preposicionado (“para a mulher”, em T12) e a sua omissão, com ou sem a inclusão posterior do pronome pessoal reto na oração condicional (em T21, T16, T19, T38, T33 e T41). Chama a atenção ainda o fato de haver certa confusão no uso dos complementos, com o emprego de complemento direto em lugar do indireto (*a pergunta, em T31, T11 e T24). Todos esses apontamentos evidenciam não só que se trata de um problema de tradução importante, na comparação entre as duas línguas, mas também que não há uma única forma de se lidar com ele, já que essa decisão supõe uma série de fatores, como o próprio registro (escrito, publicação em antologia, por exemplo), e a antecipação (por meio da explicitação por formas tônicas) ou não de um dado que só aparece mais adiante no texto-fonte: que sua personagem principal é uma mulher. Apenas um tradutor apontou na tradução inicial ter tido dúvidas no emprego do pronome nesse caso (T21), e informou que sua decisão por omiti-lo se devia ao fato de entender que o registro do texto era mais informal. Na atividade

final, pós-revisão, notamos alterações nesse aspecto nas traduções de T1 e T41 (com a supressão do átono e a inclusão de pronome sujeito na oração condicional, em “o motorista do ônibus pergunta se ela paga...”), de T16 (com a inclusão do átono, mas de forma equivocada, em “o pergunta”), e de T34 (com a retirada do átono, “pergunta se deve cobrar...”). Nos comentários finais, T16 explicou que preferiu o uso de “o” para a tradução de “*le*” em espanhol, o que demonstra existir certa confusão entre os complementos para esse tradutor; T1 disse que considerou a estrutura sem o átono mais natural em português; T41 indica que os maiores desafios da tradução eram os pronomes átonos e tônicos; T42, expôs que havia trazido para a sua retradução o pronome tônico por acreditar que ele é uma tendência de nossa língua e é usado em grande parte dos casos; e T34, explicou ter retirado os pronomes átonos “*lhe*” em razão de que elevavam o tom do texto, tornando-o antiquado.

No que diz respeito à tradução de “*colectivero*”, observamos a tradução por “motorista” em nove casos (T38, T13, T30, T15, T37, T12, T2, T24, T42) e dez casos em que se acrescentou adicionou o esclarecimento “de/do ônibus” (T16, T28, T21, T31, T5, T19, T1, T33, T34 e T41); e a opção por “cobrador” esteve presente em uma oportunidade (T11). Aqui também verificamos que o termo produziu dificuldade para os tradutores, e alguns indicaram terem feito buscas em dicionários para compreendê-lo (T28, T21, T30, T37, T38 e T24). Na retradução, vemos alteração em T28, com a retirada do esclarecimento “de ônibus”; em T11, com a total retirada da figura de quem faz a pergunta; e em T2, com a mudança do verbo “pagar” por “cobrar”. Nos comentários, há justificativa para tais mudanças em T28, em razão de que a explicitação restringiria as possibilidades de interpretação (poderia ser um motorista de outros veículos), e em T2, em razão de se ter identificado erro na tradução inicial, segundo informa.

El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	O motorista do ônibus <i>lhe</i> pergunta se ela paga por dois.	O motorista <i>lhe</i> pergunta se ela paga por dois.
T16	O motorista do ônibus pergunta se vai pagar as duas passagens	O motorista do ônibus <i>o</i> pergunta se vai pagar as duas passagens
T13	O motorista <i>lhe</i> pergunta se paga as duas passagens	
T21	O motorista do ônibus pergunta se vai pagar duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta se vai pagar duas passagens.
T30	O motorista <i>lhe</i> pergunta se paga as duas passagens	
T31	O motorista do ônibus <i>a</i> pergunta se paga as duas passagens	
T37	O motorista pergunta- <i>lhe</i> se paga duas passagens.	O motorista <i>lhe</i> perguntou se pagava duas passagens.
T5	O motorista do ônibus <i>lhe</i> pergunta se está pagando duas passagens.	O motorista do ônibus <i>lhe</i> pergunta se está pagando duas passagens.
T12	O motorista pergunta para a mulher se ela vai pagar as duas passagens	O motorista pergunta para a mulher se ela vai pagar as duas passagens.
T2	O motorista <i>lhe</i> pergunta se paga as duas passagens.	O motorista <i>lhe</i> pergunta se cobra as duas passagens.
T19	O motorista do ônibus pergunta se ela paga duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta se ela paga duas passagens
T1	O motorista do ônibus <i>lhe</i> pergunta se paga duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta se ela paga duas passagens.

T38	O motorista pergunta se vai pagar duas passagens.	
T33	O motorista do ônibus pergunta se ela paga as duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta para ela se vai pagar as duas passagens.
T15	O motorista lhe pergunta se paga as duas passagens.	O motorista lhe pergunta se paga as duas passagens
T11	O cobrador a pergunta se pagará duas passagens	No ônibus a perguntam se irá pagar duas passagens.
T24	O motorista a pergunta se ela paga as duas passagens.	O motorista perguntou se ela iria pagar as duas passagens
T34	O motorista do ônibus lhe pergunta se deve cobrar duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta se deve cobrar duas passagens.
T41	O motorista do ônibus pergunta se ela vai pagar duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta para ela se vai pagar as duas passagens.
T42	O motorista lhe pergunta se paga as duas passagens	O motorista pergunta se ELA paga duas passagens.

Quadro 18b: segmento 2 do Texto 1

La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales.

No terceiro segmento, novamente observaremos a tradução do pronome de complemento “le” em “*la señora de la tienda le dice...*”. Vemos que nove pessoas optaram por utilizar a forma átona, com “lhe”, em “lhe diz” (T28, T13, T30, T37, T5, T15, T24, T34, T42) e cinco pessoas optaram por suprimi-lo (T21, T2, T1, T38 e T41). Houve alguns casos em que se substituiu o pronome de complemento indireto pela forma tônica seguida de preposição “a” ou “para”, em “diz a/para ela”, (T16, T12, T19, T11 e T33). Interessante notar que um dos tradutores (T28) explicou para a tradução inicial sentir falta do pronome reto “ella” ao longo do texto, como uma opção que faria com que a personagem não coubesse também na construção do texto em espanhol, e que sua solução buscava manter o mesmo efeito no texto-alvo. Na revisão da tradução, vemos alteração em T33, T34 e T37 (com a omissão do átono), T11 (com a supressão da forma tônica) e T42 (com a omissão e a substituição do verbo).

Quanto à construção da impessoalidade, com a terceira pessoa do plural em “*trabajan*”, observamos que a maioria dos estudantes optou por conservar a mesma estrutura em português, mas houve uma ocorrência de impessoal com terceira pessoa de singular acompanhada de “se”, em “se trabalha” (T28); um caso de inclusão do pronome sujeito “eles” (T16); e outro em que se empregou a terceira pessoa do singular, com sujeito expresso, “a loja” (T1) na primeira tradução. Na revisão, observamos alterações em T37 (que substitui a terceira pessoa impessoal por uma forma pessoal “não tinha”), T1 (que altera a construção pessoal de “a loja não trabalha” por uma impessoal “não trabalham”) e T11 (que mantém a impessoalidade, mas decide por uma construção com terceira de singular acompanhada de “se”, “se trabalha”). Nos comentários à tradução final, verificamos apenas em T37 uma referência clara a essa alteração, apontando que acreditava ser uma construção mais comum em português.

Vale mencionar que nesse fragmento houve alguma confusão por parte de certos estudantes entre as formas de presente e de passado do verbo “*decir*” em espanhol, o que ficou evidente na tradução de “*dice*” por “disse” (T11 e T37). Na revisão, observamos em T11 que o problema persistia e, em T37, apesar da mudança do verbo “dizer” para “falar”, poderia se entender que o equívoco quanto a expressão dos tempos verbais continuava presente.

Embora não seja nosso foco, convém dizer que a tradução de “*talles especiales*” também apresentou bastante variação entre os tradutores. Este foi um ponto aludido por alguns comentários dos estudantes (T37, T5, T38, T15), tanto no que diz respeito ao uso mais literal como a opção ou não por usar anglicismos também presentes em português, como “*plus size*”. Na retradução, entre os estudantes que realizaram a tarefa, apenas T1 faz alterações nesse aspecto, optando por “tamanhos especiais” e justificando essa mudança em função da compreensibilidade por parte do leitor brasileiro.

La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	A senhora da loja lhe diz que ali não se trabalha com tamanhos especiais.	A senhora da loja lhe diz que ali não se trabalha com tamanhos especiais.
T16	A senhora da loja diz para ele que ali eles não trabalham com tamanhos especiais	A senhora da loja diz a ele que ali eles não trabalham com tamanhos especiais
T13	A senhora da loja lhe diz que lá não trabalham com tamanhos especiais.	
T21	A senhora da loja diz que alí não trabalham com tamanhos especiais.	A senhora da loja lhe diz que alí não trabalham com tamanhos especiais.
T30	A senhora da tenda lhe diz que ali não trabalham com numerações especiais	
T31	A dona da loja diz a ele que ali não trabalham com tamanhos específicos	
T37	A moça da loja lhe disse que não trabalham com tamanhos especiais.	A moça da loja falou que não tinha tamanhos especiais.
T5	A moça da loja lhe diz que não trabalham com tamanhos especiais.	A moça da loja lhe diz que não trabalham com tamanhos especiais.
T12	A senhora da loja diz a ela que ali não trabalham com tamanhos especiais.	A senhora da loja diz a ela que ali não trabalham com tamanhos especiais.
T2	A senhora da loja diz que não trabalham com tamanhos especiais.	A senhora da loja diz que ali não trabalham com tamanhos especiais.
T19	A senhora da loja diz a ela que ali não trabalham com tamanhos especiais.	A senhora da loja diz a ela que não trabalham com tamanhos especiais ali.
T1	A vendedora diz que a loja não trabalha com tamanhos grandes.	Uma senhora da loja diz que lá não trabalham com tamanhos especiais.
T38	A vendedora disse que ali não trabalham com tamanhos especiais.	
T33	A senhora da loja diz a ela que lá não trabalham com tamanhos especiais.	A moça da loja diz que ali não trabalham com tamanhos especiais.
T15	A senhora da loja lhe diz que ali não trabalham com tamanhos plus size.	A senhora da loja lhe diz que ali não trabalham com tamanhos plus size.
T11	A senhora da loja disse a ela que ali não trabalham com tamanhos especiais.	A Senhora da loja disse que ali não se trabalha com tamanhos especiais.
T24	A senhora da loja lhe diz que ali não trabalham com medidas especiais.	A vendedora da loja lhe diz que ali eles não trabalhavam com “medidas especiais”.
T34	A senhora da loja lhe diz que ali não trabalham com tamanhos especiais.	A moça da loja diz que lá não trabalham com tamanhos especiais.
T41	A senhora da loja diz que não trabalham com tamanhos especiais.	A senhora da loja diz que não trabalham com tamanhos especiais.

T42	A senhora da loja lhe diz que ali não trabalham com tamanhos especiais.	A mulher da loja fala para ela que ali não trabalham com tamanhos especiais.
-----	---	--

Quadro 18c: segmento 3 do Texto 1

Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora.

O quarto segmento de texto, além do pronome de complemento direto (*la*), que evidencia que a personagem principal do conto é uma mulher, apresenta um importante problema em termos de funcionamento linguístico-discursivo que é a construção da posse inalienável em “*el vestido al que le reventó las costuras*”. No primeiro caso, vemos que praticamente todos os tradutores optaram por manter a forma átona para retomar a personagem, na maioria deles com “a consola” e, em alguns casos com “a conforta” (T33, T38, T13); houve também um caso com o emprego da forma tônica, “consola ela” (T11). Aqui teríamos que considerar, novamente, a instrução inicial da tarefa, de que o texto seria publicado em uma antologia literária no Brasil e, nesse sentido, o registro escrito e mais formal, adequado à norma, teria que ser tido em conta.

Chama a atenção, na tradução inicial, a confusão por parte de dois tradutores que empregaram, em lugar da forma direta, o pronome de complemento indireto, em “lhe consola” (T34, T42). Na revisão do texto traduzido, vemos alterações na tradução de T1 e T34 (da átona de complemento indireto empregada equivocadamente “lhe” para a de complemento direto, “a”), T15 (com a tentativa de supressão da forma átona “a” por “tentando consolar”) e T11 (com a adequação à norma culta, “a consola”). No campo de comentários à tradução final, vemos que T1 explica que a mudança feita buscava a correção gramatical, e que teve dúvidas com respeito à opção de “tentou consolar”, sem o uso do átono; e T15 aponta ter tentado, com a omissão do pronome, deixar o texto mais fluido em português.

A tradução de “*el vestido al que le reventó las costuras*” também se mostrou complexa, o que se evidencia nas distintas formas de tradução que recebeu, nas quais se buscou, de diferentes modos, nem sempre bem-sucedidos, atender à relação de posse ali expressa. Na primeira versão da tradução, grande parte dos estudantes optou pela estrutura com a relativa “que”, em “o vestido que rompeu/arrebentou/estourou as costuras” (T11, T37, T30, T21, T38, T19, T2, T24 e T34), mas também houve algumas traduções em que se decidiu pela inversão dos elementos da oração, a partir da antecipação de “costura/forma”, para construir a relação de pertencimento entre esta e o vestido, com o uso da preposição “do” em “as costuras/a forma do vestido que se arrebentaram/se arrebentou”

(T31, T5). Algumas opções incluíram a posse a partir do pronome “cuja/s”, em “o vestido cuja/s costura/s arrebentaram/estourou” (T28 e T33). Outras traduções chamaram a atenção, ou porque omitiram “o vestido” e a ação da personagem (T12: “a costura se arrebentou”), ou porque explicitaram a sua ingerência sobre o evento (T1, T41: “o vestido que ela rasgou/ela fez arrebentar”). Uma das traduções tratou de deixar evidente o lugar da personagem como a possuidora do vestido, a partir do uso do pronome possessivo “seu” (T15: “que o seu vestido que rasgou a costura”). Finalmente, temos o caso de T42, em que poderíamos duvidar da gramaticalidade da solução, com o pronome “lhe” em “o vestido que lhe arrebentou as costuras”. Na segunda versão da tradução, notamos alteração em T1 (“vestido que ela rasgou” por “que rasgou”), T11 (“vestido que rompeu a costura” por “vestido que arrebentou nas costuras”), T16 (“vestido que arrebentou as costuras” por “o qual arrebentou as costuras”) e T42 (“vestido que lhe arrebentou as costuras” por “seu vestido que arrebentou as costuras”). Não há, nos comentários finais, menções a tais modificações, mas é possível dizer que a variedade de propostas e alterações apontam certa dificuldade em se lidar com esse caso.

Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido cujas costuras arrebentaram tem modelagem pequena, que agora a roupa feita na China é assim.	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido cujas costuras arrebentaram tem molde pequeno, que agora a roupa feita na China é assim.
T16	Outra vendedora o consola comentando que o vestido que arrebentou as costuras tem o formato pequeno e que agora as roupas vindas da China são assim	Outra vendedora a consola comentando que o vestido, o qual arrebentou as costuras, tem uma forma pequena e que agora é assim a roupa feita na China.
T13	Outra vendedora a conforta dizendo que o vestido o qual estourou as costuras é de tamanho pequeno, e que assim são as roupas chinesas atualmente.	
T21	Outra vendedora a consola indicando que o vestido que arrebentou as costuras tem a forma pequena, que assim é a roupa chinesa agora.	Outra vendedora a consola indicando que o vestido que arrebentou as costuras nela tem a forma pequena, que assim é a roupa chinesa agora.
T30	Outra vendedora a consola indicando que o vestido que arrebentou as costuras é de uma forma menor, que assim é a roupa chinesa agora	
T31	Outra vendedora a consola dizendo que as a costuras do vestido que se arrebentaram, era forma pequena, e que as roupas chinesas são assim agora	
T37	Outra vendedora a consola afirmando que o vestido que arrebentou as costuras tem a forma pequena, assim são as roupas chinesas hoje em dia.	Outra vendedora a consola afirmando que o vestido que arrebentou as costuras tem a forma pequena, que as roupas chinesas são assim hoje em dia.
T5	A outra vendedora a consola dizendo que que a forma do vestido que arrebentou é de criança, que as roupas que vem da china são assim agora.	Outra vendedora a consola dizendo que a forma do vestido que arrebentou é pequena, que as roupas que vem da china são assim agora.
T12	Outra vendedora a consola, indicando que a costura do vestido se arrebentou porque é de formato pequeno, que a roupa que vem da China é assim agora.	Outra vendedora a consola, indicando que a costura do vestido se arrebentou porque é de formato pequeno, que a roupa que vem da China é assim agora.
T2	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido que arrebentou as costuras é tamanho pequeno, que agora a roupa chinesa é assim.	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido que arrebentou as costuras é tamanho pequeno, que a roupa chinesa agora é assim.
T19	Outra vendedora a consola indicando que o vestido que estourou as costuras , que assim é a roupa chinesa agora.	Outra vendedora a consola indicando que o vestido que estourou as costuras possui molde pequeno, que assim é a roupa chinesa agora

T1	Outra vendedora lhe consola dizendo que o vestido que ela rasgou tem molde pequeno, que as roupas chinesas são assim agora.	Outra vendedora a consola dizendo que o vestido que rasgou tem forma pequena, que as roupas chinesas são assim agora.
T38	Outra vendedora a conforta mostrando que o vestido que arrebentou as costuras tem a forma pequena, que é assim as roupas chinesas agora.	
T33	Outra vendedora a conforta, lembrando que o vestido cuja costura estourou tem uma forma pequena, as roupas chinesas são assim agora.	Outra vendedora a consola, lembrando que o vestido cuja costura estourou tem uma forma pequena, as roupas chinesas são assim agora.
T15	Outra vendedora a consola indicando que o seu vestido que rasgou a costura é de forma pequena, que assim são as made in china agora.	Outra vendedora, tentando consolar, diz que o seu vestido que rasgou a costura é de forma pequena, “assim são as roupas da china agora” afirmou.
T11	Outra vendedora consola ela informando que o vestido que rompeu a costura é de forma pequena, que assim são as roupas da china agora.	Outra vendedora a consola informando que o vestido que arrebentou nas costuras era de forma pequena e que assim são as roupas pequenas agora.
T24	Outra vendedora a consola dizendo que o vestido que arrebentou as costuras é uma forma pequena, que assim é a roupa chinesa agora.	Outra vendedora a consola dizendo que o vestido que arrebentou as costuras é feito com uma forma pequena, que assim é a roupa chinesa agora.
T34	Outra vendedora lhe consola, dizendo que o vestido que rompeu as costuras é da China, onde agora se usa uma numeração de forma pequena.	A outra vendedora a consola, dizendo que o vestido descosturou porque é da China, e que lá os tamanhos são menores.
T41	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido que ela fez arrebentar as costuras tem o formato pequeno, que as roupas chinesas de hoje são assim mesmo.	Outra vendedora a consola, mostrando que o vestido que ela fez arrebentar as costuras tem o formato pequeno, que as roupas chinesas de hoje são assim mesmo.
T42	Outra vendedora lhe consola indicando que o vestido que lhe arrebentou as costuras é formato de menina, que agora a roupa chinesa é assim.	Outra vendedora a consola dizendo que seu vestido que arrebentou as costuras era um tamanho muito menor, que agora as roupas chinesas são assim.

Quadro 18d: segmento 4 do Texto 1

Se le irritan los muslos al caminar.

O segmento 5 apresenta um exemplo de involuntariedade, em que o pronome “se” desloca o acusativo para o lugar de argumento externo ao verbo, isto é, para posição de sujeito (*los muslos*), de modo que quem é impactada pela ação, mas sob a qual não tem agentividade expressa, aparece sob a forma do dativo “le”. Como víamos em 3.1.1, o português brasileiro não apresenta uma tendência semelhante para tais construções, razão pela qual se tratava de um segmento problemático. Houve diferentes formas de reconstruir esse fragmento, tais como a manutenção do “se”, em construções de gramaticalidade duvidosa, como “as coxas/os músculos se irritam” (T21, T30); a supressão do “se” e também da personagem que é impactada com o evento, em “as coxas roçavam/as coxas doem” (T38, T34); a inclusão de quem é afetada pelo evento, por meio tanto de pronomes de complemento diretos em “as coxas irritam-na/ as coxas a irritam” (T19, T42), mas, na maior parte, com a inclusão de um possessivo, em “suas coxas/músculos incomodam/irritam/ficam irritadas/assadas” (T31, T13, T37, T5, T12, T2, T1, T33, T41). Em um caso, optou-se por deslocar a pessoa que sofre com a ação para a posição de sujeito, em “ela fica assada quando caminha” (T15). Também nesse trecho houve equívoco na tradução de “*muslos*” em pelo menos quatro casos, em que os tradutores não se deram conta do falso cognato (T16, T11, T1, T21) nesse contexto. Constatamos, por fim, que três estudantes assinalaram ter tido problemas no trecho nos comentários iniciais da tradução

(T16, T38, T15). Ao observarmos a revisão, vemos alterações importantes em T5 (de “lhe incomodam” para “a incomodam”) e T2, na direção oposta (de “a incomodam” para “lhe incomodam”), T11 (“a incomodam os músculos” por “os músculos ficaram doloridos”), T24 (“suas lhe incomodam” por “suas coxas incomodam”) e T42 (“suas coxas a irritam” por “suas coxas machucam”). Os comentários na tradução final indicam que o trecho continuava sendo difícil, como apontam T5, T16 e T42, por exemplo, no que diz respeito à identificação do problema tradutório que supunha.

Se le irritan los muslos al caminar.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	As coxas lhe irritam ao caminhar.	As coxas lhe irritam ao caminhar.
T16	Se exercitam os músculos ao caminhar	Os músculos são trabalhados na caminhada
T13	Suas coxas ficam irritadas ao caminhar.	
T21	Os músculos e irritam ao caminhar.	Os músculos a irritam ao caminhar.
T30	As coxas se irritam ao caminhar	
T31	Suas coxas a irrita quando caminha	
T37	Suas coxas ficam irritadas quando anda.	Suas coxas ficam irritadas quando anda.
T5	Suas coxas lhe incomodam ao caminhar.	Suas coxas a incomodam ao caminhar.
T12	Suas coxas ficam assadas ao caminhar.	Suas coxas ficam assadas ao caminhar.
T2	Suas coxas a incomodam ao caminhar.	Suas coxas lhe incomodam ao caminhar
T19	As coxas irritam-na ao caminhar.	As coxas a incomodam ao caminhar.
T1	Seus músculos doem enquanto caminha.	Caminhar machuca suas coxas.
T38	As coxas roçavam ao caminhar.	
T33	Suas coxas ficam assadas quando ela caminha.	Suas coxas ficam assadas quando ela caminha.
T15	Ela fica assada quando caminha.	Ela fica assada quando caminha.
T11	Que a incomodam os músculos enquanto caminha.	Os músculos ficaram doloridos ao caminhar.
T24	Suas coxas lhe incomodam enquanto ela caminha.	Suas coxas incomodam enquanto ela caminha.
T34	Quando anda, as coxas doem.	Quando ela anda, as coxas ralam.
T41	A pele de suas coxas fica irritada quando caminha.	A pele de suas coxas fica irritada quando caminha.
T42	Ao andar, suas coxas a irritam.	Suas coxas machucam ao caminhar.

Quadro 18e: segmento 5 do Texto 1

Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada.

No fragmento 6 a seguir, chama a atenção o fato de alguns estudantes entenderem ser necessária a explicitação do sujeito por meio de pronome reto (T12, T32 e T34). Na retradução, também T5 e T42 incluem o pronome de sujeito “ela”. Embora haja menções ao trecho nos comentários, estes se referem a aspectos da escolha lexical que, em razão de fugir de nosso escopo, não comentaremos aqui.

Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Tem vontade de chorar, mas aguanta o nó na garganta apertada.	Tem vontade de chorar, mas aguanta o nó na garganta apertada.
T16	Ele tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta apertada	Ele tem vontade de chorar, mas aguanta o nó apertado na garganta

T13	Tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta apertada.	
T21	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T30	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada	
T31	tem vontade de chorar, mas aguenta o nó em sua garganta apertada	
T37	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T5	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T12	Ela tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta.	Ela tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta.
T2	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta.	Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó que se forma na garganta.
T19	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T1	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta.	Fica com vontade de chorar, porém reprime o nó na garganta apertada.
T38	Tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta apertada.	
T33	Sente vontade de chorar, mas segura o nó na garganta apertada.	Sente vontade de chorar, mas segura o nó apertado na garganta.
T15	Tem vontade de chorar, porém aguenta o nó na garganta.	Ela sente vontade de chorar, porém aguenta o nó na garganta.
T11	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó apertado da garganta.	Tinha vontade de chorar, mas segurava o nó na garganta apertada.
T24	Ela tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Ela sente vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T34	Tem vontade de chorar, mas engole o nó apertado na garganta.	Tem vontade de chorar, mas engole o choro.
T41	Tem vontade de chorar, mas segura o nó na garganta apertada.	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.
T42	Tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.	Ela tem vontade de chorar, mas aguenta o nó na garganta apertada.

Quadro 18f: segmento 6 do Texto 1

Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda.

O segmento 7 não apresentava exatamente um dos pontos que nos interessava abordar na comparação do funcionamento entre as línguas inicialmente. Entretanto, convém fazer um par de considerações sobre ele. Apontamos a presença do “se” em “*se compra*” no texto em espanhol, e a tentativa de recuperar esse efeito de sentido específico presente nessa língua, em construções como “compra para si” (T31) e “compra-se” (T16) na tradução inicial, e “lhe compra” (T2), “pode ser comprada” (T16), na retradução.

É, sem dúvida, o trecho mais mencionado ao longo dos comentários iniciais, mas em razão da dificuldade em decidir sobre como traduzir “*sopaipilla*”, se a partir da estrangeirização ou da domesticação. A tradução de “*Alameda*”, de localização espacial-geográfica específica, também surgiu em alguns comentários e recebeu soluções distintas, desde a sua manutenção, até a opção por “rua”, “avenida” ou a sua supressão completa. Nas justificativas encontradas nos comentários finais, vemos que há uma busca por atender à proposta de tradução e seu novo público (T1, T2 e T34).

Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Compra uma <i>sopaipinha</i> na esquina da Alameda.	Compra uma <i>sopaipinha</i> na esquina da Alameda.
T16	Compra-se uma sopa na esquina da rua.	Uma sopa pode ser comprada na esquina da rua
T13	Compra uma <i>sopaipilla</i> na esquina da avenida.	
T21	Compra uma <i>sopaipilla</i> na esquina da Alameda.	Compra a ela uma <i>sopaipilla</i> em uma esquina da Alameda.

T30	Compra uma sopaipilla em uma esquina da rua	
T31	na esquina da Alameda compra para si uma sopaipilla.	
T37	Compra uma sopaipilla, em uma esquina da Alameda.	Comprou uma sopaipilla na esquina de uma rua.
T5	Compra um lanche na esquina.	Compra um lanche na esquina.
T12	Compra um salgado em uma esquina da Alameda.	Compra um salgado em uma esquina da Alameda.
T2	Ela compra uma sopaipilla, um tipo de massa frita chilena, na esquina da Avenida.	Lhe compra um bolinho de chuva na esquina da Avenida.
T19	Compra uma sopaipilla em uma esquina da Alameda.	Compra uma sopaipilla* em uma esquina da Alameda. *adicionar nota de rodapé explicativa
T1	Compra um salgado** na esquina da Alameda**.	Compra um pãozinho em uma esquina da Alameda.
T38	Compra um pãozinho numa esquina da Alameda.	
T33	Compra uma sopaipilla numa esquina da Alameda.	Compra uma sopaipilla numa esquina da Alameda.
T15	Ela compra um pastel em uma esquina da Alameda.	Ela compra um pastel em uma esquina da Alameda
T11	Compra uma sopaipilla numa esquina da Alameda.	Comprou uma sopaipilla em uma esquina da Alameda.
T24	Compra uma sopaipilla em uma esquina da Alameda.	Compra uma sopaipilla em uma esquina da Alameda. Versão alternativa: Comprou um pão doce em uma esquina.
T34	Compra uma sopaipilla em uma esquina da Alameda.	Compra um lanche numa esquina da Avenida.
T41	Compra um salgado na esquina da Alameda.	Compra um salgado para si mesma na esquina da Alameda.
T42	Compra uma sopaipilla na esquina da Alameda.	Compra uma sopaipilla em uma esquina da Alameda.

Quadro 18g: segmento 7 do Texto 1

Mira hacia arriba, donde le sonr e una modelo de la campa a Extralindas, mientras se pregunta por qu  en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.

No segmento final do conto, gostaríamos de observar novamente o uso do pronome de complemento indireto “le” em “le sonr e”. Conv em mencionar que o trecho traz outros aspectos muito interessantes, desde a própria ordem “inversa” em que a constru o se apresenta em espanhol, com a posposi o do sujeito “una modelo”, até o próprio nome da campanha publicitária, a presença de demonstrativo “esta” e da interroga o indireta “por qu ”, sobre os quais não poderemos nos deter.

No que diz respeito ao uso de pronome de complemento indireto, verificamos cinco casos em que se preferiu, tal como no texto-fonte, empregar o pronome de complemento “lhe”, em “lhe sorri” (T28, T13, T34, T1, T42); cinco casos em que há omissão do pronome, seja com “sorri” ou com o gerúndio “está sorrindo” (T11, T16, T21, T37 e T5); e oito ocorrências de pronome tônico antecedido por preposi o “sorri para ela/ele” (T41, T30, T31, T12, T2, T19, T33 e T15). Também conv em notar que na maior parte das tradu es optou-se por construir esse trecho na ordem direta, mais habitual do português (S-V-O), em lugar do que se via no texto-fonte, em que temos um deslocamento do sujeito para a posi o final. Na revisão da tradu o, vemos que T28 e T42 optam por substituir a forma átona (lhe) pela constru o com forma t nica acompanhada de preposi o (sorri para ela), e T2 e T15 fazem justamente o oposto; T33 e T34 decidem eliminar a referência a para quem se

está sorrindo (sorri/modelo sorridente); e T16 emprega uma estrutura com possessivo “sorria em sua direção”. Nas justificativas, encontramos referência a tais alterações em T34 (como já mencionamos), em razão do tom do texto, em T2 e T15 (sem explicações específicas) e em T16, que aponta a busca por maior naturalidade do texto em português.

Mira hacia arriba, donde le sonríe una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Olha para cima, onde uma modelo da campanha <i>Extralindas</i> lhe sorri, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nesta cidade imensa.	Olha para cima – onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela – enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nesta cidade imensa.
T16	Olha para cima, onde está sorrindo uma modelo da campanha publicitária Extralindas, enquanto se pergunta por que nessa cidade imensa seu corpo não cabe	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorria em sua direção, enquanto se pergunta o porquê de seu corpo não se encaixar nessa cidade imensa.
T13	Olha pra cima, de onde lhe sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nessa cidade imensa.	
T21	Olha para cima, onde sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que neste cidade imensa seu corpo não cabe.	Olha para cima, onde sorri para ela uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por quê nesta cidade imensa seu corpo não cabe.
T30	Olha para cima, onde sorri para ela uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta porquê nessa cidade imensa seu corpo não cabe.	
T31	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extra Linda sorri para ela enquanto isso se pergunta porquê de esta cidade tão grande não cabia seu corpo	
T37	Olha para cima, de onde sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que nesta imensa cidade seu corpo não cabe.	Olha para o alto, de onde sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nesta cidade imensa.
T5	Olha para cima e vê uma modelo de tamanhos grandes sorrindo para ela enquanto se pergunta o porquê de seu corpo não caber em uma cidade tão grande.	Olha para cima e vê uma modelo de tamanhos grandes sorrindo para ela enquanto se pergunta o porquê de seu corpo não caber em uma cidade tão grande.
T12	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela. Enquanto isso, se pergunta por que, nesta cidade tão grande, seu corpo não cabe.	Olha para cima, do alto uma modelo da campanha Superlindas sorri para ela enquanto se pergunta por que, nesta cidade tão grande, seu corpo não cabe.
T2	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta porque nessa cidade imensa o seu corpo não cabe.	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas lhe sorri, enquanto se pergunta porque nessa cidade imensa o seu corpo não cabe.
T19	Olha para cima, onde uma modelo da campanha da Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta por que o seu corpo não cabe nesta cidade imensa.	Olha para cima, onde uma modelo da campanha da Extralindas* sorri para ela, enquanto se pergunta por que o seu corpo não cabe nesta cidade imensa. *adicionar nota de rodapé explicativa
T1	Olha para cima, de onde lhe sorri uma modelo na propaganda da Extralindas**, enquanto se pergunta por que nessa cidade imensa seu corpo não cabe.	Olha para cima, de onde lhe sorri uma modelo na ropaganda da loja Extralindas, enquanto pergunta a si mesma por que nesta cidade imensa seu corpo não cabe.
T38	Olha pra cima, de onde lhe sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que nessa cidade imensa seu corpo não cabe.	
T33	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nessa cidade enorme.	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nessa cidade enorme.
T15	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta por que nessa cidade imensa seu corpo não cabe.	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas lhe sorri, enquanto ela se pergunta por que nessa cidade imensa, seu corpo não cabe.
T11	Olha para cima, onde sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto pergunta a si mesma, por que nesta cidade imensa não cabe seu corpo	Enquanto a olhava de cima uma modelo da campanha Extralindas, rindo, enquanto se perguntava porque nesta cidade enorme seu corpo não cabia.
T24	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta porque nessa cidade imensa seu corpo não cabe.	Olha para cima, onde uma modelo da campanha Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta porque nessa cidade imensa seu corpo não cabe.
T34	Olha para cima, de onde lhe sorri uma modelo da campanha Extralindas, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nesta cidade imensa.	Ao olhar pra cima vê uma modelo sorridente da campanha da ‘Extralindas’ e se pergunta: por que meu corpo não cabe nesta cidade tão grande?

T41	Olha para cima, onde uma modelo do anúncio da Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta por que seu corpo não cabe nesta cidade imensa.	Olha para cima, onde uma modelo do anúncio da Extralindas sorri para ela, enquanto se pergunta por que, nessa cidade imensa, seu corpo não cabe.
T42	Olha para cima, onde lhe sorri uma modelo da campanha Super-lindas, enquanto se pergunta por quê nesta cidade imensa seu corpo não cabe.	Olha pra cima, onde um modelo, da campanha Super-lindas, sorri para ela. Enquanto isso ela se pergunta por quê nesta cidade imensa seu corpo não cabe.

Quadro 18h: segmento 8 do Texto 1

A seguir, apresentamos na íntegra todos os comentários feitos pelos estudantes a respeito do primeiro texto traduzido, aos quais aludimos em distintos momentos.

Comentários tradução inicial / Comentários tradução final	
T28	<p>- Decidi manter o nome do doce como sopaipa, por achar que isso traz um sabor local ao texto, mesmo ele podendo se referir a uma situação que ocorra em qualquer lugar; e não achar um equivalente tão fiel em português. Mantive o diminutivo para conservar contraste. – Extralindas também foi mantido, pois acredito que traduz a mesma ideia em português, apesar de aqui esse universo semântico geralmente recorrer ao estrangeirismo “Plus size”.- Um desafio que notei foi a ausência do pronome “ella” no original, como se o lugar da personagem não coubesse sequer nas frases, excluindo-a também do discurso e da narrativa. Tentei manter o efeito em português. – Foi necessário buscar o que era colectivero e sopaipilla.</p> <p>Adequação à naturalidade em português. Retirar “de ônibus”: pelo que pesquisei, a palavra “colectivero” tem um sentido mais amplo no contexto chileno, que abarcaria variados tipos de transporte público (carro compartilhado, micro-ônibus, lotação, ônibus etc.); (L. 2). Substituir “modelagem” à “molde”: eliminar jargão mais especializado; (L. 4). Substituir “lhe sorri” à “sorri para ela” (L. 8). Eliminar ambiguidade. Separar trecho entre travessões (L. 8) Espaço para comentários [revisão da ativ. diagnóstica inicial]. Optei por modular/adaptar o trecho com as costuras do vestido que se arrebentam, com consciência de que algo do sentido no TF teve de ser preterido; mas considero que não houve prejuízo significativo à narrativa como um todo. Tentei manter em português o efeito provocado pela ausência do pronome “ella” no original, como se o lugar da personagem não coubesse sequer nas frases, excluindo-a também do discurso e da narrativa.</p>
T16	<p>Tive que acessar um dicionário online para as seguintes palavras: reventarse, horma, muslos e sopaipilla; Achei um pouco confuso a primeira frase para as demais que seguem, porém, depois compreendi melhor do que se tratava essa primeira frase; Preferi colocar um título e subtítulo.</p> <p>T2) uso de “o” para traduzir o “le” do espanhol. T5) O “se” do espanhol pode ser melhor traduzido com a construção escrita como tradução final, já que “se “do espanhol não equivale nesse caso no “se “do português. T6) Troca do termo ‘segura’ por ‘aguenta’ para transmitir melhor a ideia do texto-fonte. T7) O “se” do espanhol pode ser melhor traduzido com a construção escrita como tradução final. T8) Transposição do sujeito para o começo para incluir e melhor traduzir o “le” do espanhol como “em sua direção”/ alteração da ordem da oração depois da vírgula para soar mais natural no português</p>
T13	
T21	<p>Foi necessário pesquisar se “colectivero” era cobrador ou motorista, e o significado de “sopaipilla”. Tive dúvidas sobre utilizar o pronome em “lhe pergunto” mas entendo que o registro da escrita é mais informal, assim optei pelo sujeito inexistente.</p> <p>Acho que houve uma maior atenção à necessidade de indicar no português o agente das ações.</p>
T30	- Foi necessário buscar o que era colectivero e sopaipilla .
T31	Algumas palavras que eu não conhecia e devido a isso não entendia o sentido do texto. Dessa maneira as busquei em um dicionário. E algumas frases traduzi de uma forma a qual faria sentido para mim, tanto na ordem, quanto em uso de outros sinônimos os quais julguei necessários no momento .
T37	<p>1. Tive dúvidas sobre colectivero. No início me pareceu óbvio ser o motorista responsável pelo transporte coletivo, mas, como no Brasil existe a profissão de cobrador, achei melhor pesquisar no dicionário da RAE para confirmar. 2. Pensei em substituir especiais pelo termo comumente usando Plus Size, mas como era uma crítica, e esse termo é politicamente correto, decidi manter o original porque poderia expressar tanto uma delicadeza quanto uma ironia da “moça da loja”. 3. Sopaipilla foi, de longe, o termo que me deu mais trabalho. Não pela tradução em si, mas pela escolha tradutória. Eu manteria o termo original e faria o leitor precisar buscar seu significado? Traduziria como pãozinho chileno e tiraria do leitor a oportunidade de ter contato com algo de outra cultura? Explicaria o que é entre parênteses ou vírgulas? Por fim, decidi manter o termo tal qual o original tendo em vista que o público que consome conteúdos literários assim tende a pesquisar mais, pelo simples prazer de conhecer. 4. Extralindas foi outra palavra que me veio à mente traduzir como Super Lindas, mas como se trata de um nome próprio de uma campanha publicitária, mantive como o original.</p> <p>Eu comecei percebendo que o título que eu mantive como no original estava errado, já que no Brasil usamos as iniciais em português e não em inglês, portanto, L de large foi traduzido para G de grande. Mudei os tempos de alguns verbos para mostrar a diferença de algo que aconteceu com algo que acontece constantemente, ex.: “o motorista lhe perguntou [...]” e “suas coxas ficam irritadas [...]”, o primeiro foi uma situação passada, enquanto o segundo é algo</p>

	que acontece sempre. No terceiro fragmento, optei por fazer uma troca da ordem da frase porque torna a construção mais comum. Tirei Alameda, já que isso precisaria de um complemento para sabermos qual Alameda o texto se refere e coloque esquina de uma rua (qualquer). No último fragmento substituí “cima” por “alto” e novamente troquei a ordem na frase.
T5	- XG: não me dei conta de que XL, extra large, estava em inglês e que a tradução para o português não é XG, mas sim GG. Um detalhe tão pequeno, porém, que passou tão despercebido. - horma chica: é compreensível que “horma chica” é uma “forma pequena”, porém acredito que interfere demais na primeira tradução ao traduzir como “forma de criança”, sendo que poderia muito bem ter apenas expressado a ideia de “forma pequena”. - lhe incomodam: o pronome “lhe” não cabe aqui por não se tratar de um objeto indireto.
T12	Primeiro, achei que XL se referi a capítulo 40 em números romanos, então mantive como estava, somente depois percebi que se referia ao tamanho extra largo. Pensei em traduzir como Plus Size, mas depois optei por Extra-grande ao invés das siglas EG ou XG. Assim como eu não entendi inicialmente, pensei que o leitor talvez não lembrasse de EG/XG significar extra-grande; Não sabia o que era sopaipilla, então consultei ao dicionário da Real Academia Española. Depois, pesquisei no google imagens como é uma sopaipa. A princípio, pensei em traduzir como “pão doce”, mas, dado o contexto do texto-fonte e do leitor, “salgado” me pareceu mais preciso. Justificativa: Fiz duas alterações no trecho final do conto, pois o uso de “onde” não me pareceu adequado na tradução inicial, por isso optei por “do alto”. Também sugeri mudar o nome da campanha de Extralindas para Superlindas, pois soaria mais natural em português, além de ser um nome possível para uma campanha relacionada ao ramo da moda/beleza. Para manter a pontuação e o sentido transmitido pelo texto-fonte, preferi usar apenas “enquanto” para preservar a simultaneidade das ações da personagem.
T2	Uma das primeiras dificuldades em relação a tradução foi a palavra “sopaipilla”. Pesquisei sobre o significado, mas isso não facilitou na decisão tradutória. Cheguei em algumas possíveis soluções: 1. Deixar a palavra em itálico como forma de demonstrar que ela não está no idioma português e acrescentar uma nota de rodapé. 2. Adaptar a palavra para algum alimento parecido, pensei em bolinho de chuva ou pasteizinhos pois alguns tipos de sopaipilla me lembraram essas massas fritas. 3. Marcar em itálico a palavra, em espanhol, e acrescentar no texto alguma informação que ajude o leitor a entender, mesmo que brevemente, o contexto da palavra. Todas as opções me pareciam interessante e cabíveis, o que me deixou confusa na hora de decidir, mas acabei decidindo pela terceira opção, ainda sem ter certeza se foi a melhor decisão. Escolhi ela por acreditar que aproxima o(a) leitor(a) da cultura de chegada e ao mesmo tempo esclarece para ele(a) o que significa o termo. A primeira mudança é relacionada a um erro de tradução. Ao traduzir o primeiro trecho, usei “o motorista pergunta se pega as duas passagens” quando na verdade, deveria ser “o motorista pergunta se cobra as duas passagens” já que ele não pagaria a passagem do passageiro. Outra mudança foi no trecho “Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada” na tradução final preferi por “Sente vontade de chorar, mas aguenta o nó que se forma na garganta.” Pois acredito que desta forma fica mais claro do que na primeira tradução. Também decidi pela adaptação de sopaipilla. Na primeira versão fiquei receosa nessa decisão, mas entendo que ela pode ser interessante, isso pensando no contexto da proposta de tradução. Penso que a leitora ou leitora possa se identificar com o bolinho de chuva (que foi o mais próximo de sopaipilla que consegui pensar). Já a outras mudanças são relacionadas a acrescentar o pronome lhe, pois senti a necessidade de usá-lo. Acredito que contribuem para a leitura fluida do texto e cumprem a função de referir à pessoa mencionado no texto.
T19	Logo no início foi necessário o uso da domesticação do texto para o público alvo desta tradução (falantes do português no Brasil), portanto substituí o termo XL (extra large) por GG. Porém depois escolhi certos elementos da cultura do texto fonte, como sopaipilla e Extralindas, para estimular o contato com diferentes culturas no leitor do texto alvo. Mudança 1 Neste segundo trecho decidi passar o “ali” para o final da frase com o intuito de torná-la mais natural. Mudança 2 Neste terceiro trecho adicionei “possui molde pequeno”, algo que não estava presente antes na minha tradução, pois havia ficado com dúvida de como traduzir “horma chica”. Mudança 3 Já neste quarto trecho substituí “irritam-na” por “a incomodavam” com o intuito de tornar a frase menos formal. Mudança 4 Nos últimos dois trechos decidi manter a não tradução dos termos em espanhol “sopaipilla” e “Extralindas”, porém decidi adicionar uma nota de rodapé explicativa para eles para que os leitores brasileiros os compreendam
T1	Por se tratar de uma tradução de um texto literário, considerei que seria adequado manter as referências presentes no texto de saída. Fiquei em dúvida sobre a melhor tradução para “sopaipilla” porque não faz parte do universo brasileiro não me pareceu ter uma tradução exata. Substituí por um hiperônimo que deixa em aberto qual seria o tipo de comida, mas não tenho certeza se foi a melhor escolha ou se deveria ter mantido. “Alameda” e “Extralindas” identifiquei como sendo referências específicas e mantive como no original. Esse texto foi o mais difícil para mim, fiquei com dúvida sobre as melhores escolhas lexicais, gramaticais e também sobre o que pareceria mais natural em PB. Fiz diversas correções e não sei se estou completamente satisfeita. (comentários T1) Tenho dúvidas aqui, optei por colocar “tamanho grande” para que ficasse mais facilmente compreensível para o leitor, porém não tenho certeza se é uma boa estratégia, já que o autor poderia ter colocado “talla grande”. Mais natural com o pronome sujeito. Optei por trocar para não ficar redundante, já que no parágrafo seguinte uso “vendedora” novamente. No Brasil também utiliza-se a expressão “tamanho especial”. Correção gramatical. Pensei que poderia utilizar também “tenta consolar”. Ajuste para adequar ao funcionamento mais usual do PB e também deixar claro qual é a ação presente no texto-fonte. Me parece que a ação mais usual em português seria “ficar” com vontade de chorar. Tradução mais adequada neste contexto. Acho que “apertada” traz um complemento importante ao sentido da frase. Muita dúvida sobre a escolha lexical, talvez “salgado” aproxime demais de um contexto brasileiro, o que não seria interessante para um texto literário. Minhas pesquisas indicaram que a sopaipilla

	pode ser considerada uma espécie de pão, porém pode induzir a uma ideia errada utilizar "pão", já que no contexto brasileiro esse é um alimento com características diferentes. Poderia ser adequado fazer um empréstimo se fosse possível adicionar uma nota de rodapé.
T38	Foi necessário buscar o significado de algumas palavras desconhecidas, como <i>colectivero</i> , <i>sopaipilla</i> , <i>talla</i> , <i>consuela</i> . Dificuldade encontrada na tradução do trecho “se le irritan los muslos”
T33	Notas de tradução: <i>sopaipilla</i> – pão frito tradicional do Chile feito com massa de abóbora. Alameda – Avenida Libertador General Bernardo O’Higgins, principal avenida da cidade de Santiago do Chile Pequenas mudanças realizadas considerando maior fluidez e opção por manter <i>sopaipilla</i> e Alameda com as seguintes “Notas de tradução”; <i>sopaipilla</i> – pão frito tradicional do Chile feito com massa de abóbora; Alameda – Avenida Libertador General Bernardo O’Higgins, principal avenida da cidade de Santiago do Chile
T15	Con la intención de acercarme a una traducción literaria, busqué por garantizar el uso de expresiones utilizadas en Brasil, que en verdad son préstamos del inglés: “tallas especiales” por “plus size” e “ropa china” por “made in china”. “Irritar los muslos” se refería, según mi comprensión, el hecho del roce entre las piernas, y por eso decidí usar un verbo en portugués que designa ese efecto del roce entre las piernas de una persona, generalmente, un poco elevada de peso: “Assar”. *Opté por quitar el artículo “a” por no ver necesidad. **Creó que, buscando otra solución, puedo superar el pronombre, y dejar el texto un poco más fluido en portugués. ***decidí quitar la preposición “que”, no me pareció bien colocada en portugués. Para completar el sentido de la frase, opté por añadir “afirmou”. **** Preferí quitar también, el préstamo hecho del inglés. Dejando la frase para como decimos en portugués: “roupas da china”. *****Preferí poner el pronombre referente a la tercera persona, para retomar el sujeto del texto. Además, cambie el verbo, porque, en general, las ganas que tenemos son las ganas que sentimos. *****Aquí noté una cosa que no me ha gustado nada en mi primera traducción: “sorri para ela”, por ello, decidí cambiar para: “lhe sorri”. Además de eso, sentí la necesidad de retomar el pronombre sujeto más adelante en la oración.
T11	
T24	Acessei um dicionário online para consultar o significado da palavra “colectivero”, pois não a conhecia. https://www.lexico.com/es Refleti sobre os conteúdos que vimos ao longo do curso, e pensei em adaptar algumas coisas, como substituir a palavra <i>sopaipilla</i> , que diz respeito à um prato típico que não conhecemos no Brasil, por algo que sabemos o que é: o pão doce. Trazendo o máximo de semelhança ao contexto original e sentidos propostos.
T34	Confirmação na RAE das palavras em amarelo. Quanto a <i>sopaipilla</i> , faria uma nota do tradutor explicando do que se trata. Creio que dificilmente um tradutor faria as mesmas escolhas após um intervalo de 3 meses. Mas se finjo ser fria o bastante para analisar as escolhas feitas no passado e com base no encargo (campo literário, o que me deixa mais livre ao traduzir), justifico as mudanças adotadas. - Mantive o motorista ‘do ônibus’, pois como se trata de um conto curto, que não indica uma continuidade de um trecho anterior, creio ser mais seguro deixar claro que não é um motorista de taxi ou de aplicativo, figuras igualmente comuns no nosso dia a dia; Limpei o texto dos “lhes”, que deixam o tom mais formal e antiquado; Tentei deixar o texto mais fluído para o leitor final, que não é um público especializado. Assim sendo, acrescentei o artigo em ‘A outra vendedora’; não dizemos a ‘senhora’ da loja, e sim a ‘moça’ da loja; as coxas doem por que ‘ralam’; ‘lá’ ao invés de ‘ali’; ‘engolir o choro’ soa muito mais natural; No último trecho tento fazer o leitor ‘enxergar’ a cena, o que é muito desejável em literatura; <i>Sopaipilla</i> : na primeira tradução eu mantive a diretriz de não traduzir nomes de pratos. Desta vez, já que o intuito era facilitar a leitura, optei por um hiperônimo, inteligível e que não muda o sentido do texto (a não ser que <i>sopaipilla</i> seja extremamente calórica...).
T41	<i>Sopaipilla</i> : pão frito em várias versões, doce ou não doce, comida na Argentina, Bolívia, Chile, Novo México, Peru e Texas. (consulta) Alterei poucas coisas, mas acredito que os principais “desafios” da tradução são o uso dos pronomes tônicos e átonos, o pronome “se” e a expressão da posse, que funcionam de forma diferente no português e no espanhol, como discutimos durante as aulas. (destaquei alguns exemplos).
T42	Não sei o que é uma <i>sopaipilla</i> , apesar que imagino ser um prato de comida 1. Trouxe o pronome sujeito para a re-tradução, por acreditar que é a tendência do português brasileiro a utilizar em uma grande parte das situações; 2. Troquei SENHORA por MULHER, porque acredito que fica mais natural; 3. Acredito que consegui estabelecer uma melhor tradução na parte “se le irritan (...)” acredito que o foco na tradução é menos na ação (involuntária).

Quadro 18i: comentários do Texto 1

O **Texto 2** (Quadro 19 a seguir), por sua vez, apresentava usos de “se” (*se impactó*, *se aclararon*) e de pronome de complemento direto (*lo*). Problemas inerentes ao próprio texto e a aspectos culturais, como a tradução do título (*QEPD*), e escolhas lexicais mais usuais em algumas variedades de língua (*necrológicas*, *diario*), assim como a referência a personalidades latino-americanas, como Pelé, Charly, Lucía e Serrat.

<i>Texto-fonte</i>	<i>Sua tradução</i>
QEPD	
De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon.	
Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó.	
Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino.	
Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro.	
Nunca se aclararon las causas del accidente.	
En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.	

Quadro 19: Texto 2 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado

QEPD

O segmento inicial do Texto 2 trazia, à semelhança do Texto 1 anterior, um problema já em seu título, que era a tradução de uma sigla latina que não costuma ser empregada e nem mesmo parece ser tão conhecida em nossa variedade do português. Houve diferentes opções para a sua tradução, que variaram do empréstimo da forma do texto-fonte, do emprego de siglas correlatas em latim, mas mais conhecidas (RIP), e também da sua explicitação (“Que descanse em paz” ou, simplesmente, “Descanse em paz”). Notamos ainda que quatro estudantes não apresentaram qualquer tradução para o título. Trata-se de um segmento mencionado por oito dos tradutores como de grande dificuldade (T28, T21, T29, T12, T2, T19, T38 e T15) nos comentários iniciais. Na revisão, vemos alteração em T1 e T15 (com a explicitação da sigla “DEP” por “descanse em paz”). Apenas T1 fala sobre tal mudança promovida, apontando buscar uma forma de dizer mais própria do português.

QEPD		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	R.I.P.	R.I.P.
T16	Que Em Paz Descanse	Que Em Paz Descanse
T13		
T21	RIP	RIP
T30		
T31		
T37	QEPD	QEPD
T5	Descanse em paz	
T12	Descanse em paz	Descanse em paz
T2	Que Descanse Em Paz	Que Descanse Em Paz
T19	Descanse em paz	Descanse em paz
T1	DEP	Descanse em paz
T38	RIP	

T33	RIP	RIP
T15	R.I.P. (descanse em paz)	Descanse em paz
T11	Que em paz descanse	Descanse em paz
T24		
T34	Descanse em paz	Descanse em paz
T41	RIP	RIP
T42	QEPD	QEPD

Quadro 19a: segmento 1 do Texto 2

De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon.

No segundo trecho, gostaríamos de observar mais detidamente a tradução de “*se impactó*” que, entendida como passiva pronominal, poderia apresentar tanto a tradução mais próxima ao texto-fonte, podendo ou não ocorrer a sua posposição ao verbo, em razão da inclusão de pausa ou não após a oração temporal, como outras construções mais recorrentes na formulação da passividade em português, de que poderia ser exemplo a passiva perifrástica. Vemos na tradução inicial sete ocorrências que se espelharam no texto-fonte, em exemplos como “se impactou/se chocou” (T28, T16, T38, T41, T21, T30, T15), nove casos em que se optou pela formulação com “ficar” + impactado/chocado (T33, T11, T24, T34, T5, T2, T12, T19, T42) e uma ocorrência com a passiva com “ser” no passado, em “foi impactado por” (T31). Chama a atenção o uso da voz direta, “as mortes impactaram-lhe” (T1), em que verificamos dificuldade em identificar a regência de “impactar” na língua materna. Na retradução, há alterações na construção em T28 (com o pronome em posição de ênclise), T16 (“se chocou” por “ficou chocado”), T5 (“ficou impactado” por “foi impactado”), T1 (“impactaram-lhe” por “ficou chocado”) e T11 (“ficou impactado” por “se impactou”). Nos comentários finais, T28 apontou buscar adequar sua tradução à colocação segundo a norma culta; T16 explica que decidiu pela construção passiva com “ser” em razão da naturalidade no texto-alvo; T5 disse ter sentido estranheza na tradução inicial e por isso teria buscado uma opção mais natural em português, e T1 assinalou que sua solução definitiva resultava mais usual na língua-alvo.

De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Quando criança, se impressionou com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança, impressionou-se com as mortes de Elvis e Lennon.
T16	Quando criança se chocou com as mortes de Elvis e Lennon	Quando era criança, ficou chocado com as mortes de Elvis e Lennon
T13	As mortes de Elvis e Lennon o impactaram quando criança.	
T21	Quando criança se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.
T30	Ainda criança se impactou com as mortes de Elvis e Lennon	

T31	Quando criança foi impactado pelas mortes de Elvis e Lennon	
T37	Quando menino chocou-se com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando menino chocou-se com as mortes de Elvis e Lennon.
T5	Quando criança, ficou impactado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança, foi impactado pelas mortes de Elvis e Lennon.
T12	Quando era pequeno, ficou abalado com as mortes de Elvis Presley e John Lennon.	Quando era pequeno, ficou abalado com as mortes de Elvis Presley e John Lennon.
T2	Quando era criança ficou chocado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando era criança foi impactado com as mortes de Elvis e Lennon.
T19	Quando era menino, ficou impactado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando era menino, ficou chocado com as mortes de Elvis e Lennon
T1	Quando era criança, as mortes de Elvis e de Lennon impactaram-lhe.	Quando era criança ficou chocado com as mortes de Elvis e de Lennon.
T38	Quando criança se impactou com a morte de Elvis e Lennon.	
T33	Quando criança, ficou abalado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança, ficou abalado com as mortes de Elvis e Lennon.
T15	Quando criança se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.
T11	Quando criança ficou impactado com as mortes de Elvis e Lennon	Quando era pequeno, se impactou com as mortes de Elvis e Lenon.
T24	Quando era pequeno, ele ficou chocado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando era pequeno, ele ficou perplexo com as mortes de Elvis e Lennon.
T34	Quando criança, ficou chocado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando era criança ficou chocado quando Elvis e Lennon morreram.
T41	Quando criança, se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança, se impactou com as mortes de Elvis e Lennon.
T42	Quando menino ficou impactado com as mortes de Elvis e Lennon.	Quando criança, ele ficou impactado com as mortes de Elvis e Lennon.

Quadro 19b: segmento 2 do Texto 2

Quando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó.

O terceiro fragmento analisado apresentava como ponto de interesse o pronome de complemento direto “*lo*”. Na maior parte dos casos, encontramos a presença do pronome átono “*o*” (em “*o* parabenizou/*o* felicitou”), provavelmente a solução mais esperada, dado o registro escrito e a proposta de tradução definida, e também devido ao fato de que a sua omissão no contexto, assim como a inclusão de uma forma tônica, provavelmente seriam menos aceitáveis conforme a finalidade exposta. Contudo, novamente aqui, parece ter havido certa confusão em torno da regência, uma vez que encontramos o pronome de complemento indireto em lugar do direto, em “*lhe* parabenizou/*lhe* felicitou” (T1, T34, T41, T13) na primeira tradução. Na retradução, há alteração em T1 (com o emprego do átono de objeto direto, “*o* felicitou”, justificada nos comentários em razão da adequação à norma) e T34 (também adequando-se à regência, “*lhe* deu os parabéns”, justificada em razão da busca por um texto mais natural).

Quando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe <i>o</i> parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe <i>o</i> elogiou.
T16	Quando morreu Michael Jackson seu chefe <i>o</i> parabenizou	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe <i>o</i> parabenizou
T13	Quando morreu Michael Jackson seu chefe <i>lhe</i> parabenizou.	

T21	Quando Michel Jackson morreu, seu chefe o felicitou.	Quando Michel Jackson morreu, seu chefe o felicitou
T30	Quando Michael Jackson morreu seu chefe o felicitou	
T31	Seu chefe o parabenizou quando Michael Jackson morreu	
T37	Quando morreu Michael Jackson seu chefe o parabenizou.	Quando morreu Michael Jackson seu chefe o parabenizou.
T5	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe lhe deu parabéns.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe lhe deu parabéns.
T12	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.
T2	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.
T19	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o felicitou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.
T1	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe felicitou-lhe.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o felicitou.
T38	Quando Michael Jackson morreu seu chefe o parabenizou.	
T33	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.
T15	Quando morreu Michael Jackson seu chefe o felicitou.	Quando morreu Michael Jackson seu chefe o felicitou.
T11	Quando morreu Michel J. seu chefe o parabenizou.	Quando faleceu MJ seu chefe o parabenizou.
T24	Quando Michael Jackson morreu seu chefe o parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu seu chefe o parabenizou.
T34	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe lhe parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu seu chefe lhe deu parabéns.
T41	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe lhe parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe lhe parabenizou.
T42	Quando Michael Jackson morreu seu chefe o parabenizou.	Quando Michael Jackson morreu, seu chefe o parabenizou.

Quadro 19c: segmento 3 do Texto 2

Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino.

No quarto fragmento, notamos a ocorrência de explicitação de sujeito por meio do pronome pessoal “ele” ao início da frase (T12, T19, T13), tendência observada em nossa variedade do português brasileiro, desde a tradução inicial. Também poderíamos comentar que houve dificuldade apontada com relação aos termos “*redactor*”, em menor medida, e “*necrológicas*” e “*diario capitalino*”, nos comentários iniciais. Na revisão da tradução, T2, T34 e T42 também fazem a inclusão do pronome sujeito “ele”. Nos comentários finais, esses tradutores indicam terem sentido necessidade de fazer a explicitação do sujeito.

Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Era o redator de obituários de um jornal da capital.	Era o redator de obituários de um jornal da capital.
T16	Era redator do obituário de um jornal da capital	Era um redator do obituário de um jornal da capital
T13	Ele era o redator dos obituários de um jornal da capital.	
T21	Era o redator da seção de obituários em um jornal da capital.	Era o redator da seção de obituários em um jornal da capital.
T30	Era o redator da coluna de mortes de um diário da capital	
T31	era o redator das notícias de morte de um jornal	
T37	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T5	Era o redator do obituário em um jornal da capital.	Era o redator do obituário em um jornal da capital.
T12	Ele era o redator do obituário de um jornal da capital.	Ele era o redator do obituário de um jornal da capital.
T2	Era o redator das necrologias de um jornal da capital.	Ele era o redator das necrologias de um jornal da capital.
T19	Ele era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Ele era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T1	Era o redator dos obituários de um jornal da Capital.	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T38	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	

T33	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T15	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T11	Era o redator de um diário de necrológicas da Capital.	Era o redator das necrológicas de um jornal na capital.
T24	Era o editor dos obituários de um jornal da capital.	Era o editor dos obituários de um jornal da capital.
T34	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Ele era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T41	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.	Era o redator dos obituários de um jornal da capital.
T42	Era redator das necrológicas de um jornal da capital.	Ele era redator das necrológicas

Quadro 19d: segmento 4 do Texto 2

Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro.

O segmento cinco se inicia com uma construção reflexiva. Entretanto, apenas seis dos estudantes entenderam que não poderiam, dada a situação de tradução e o registro, começar o período com o pronome “se”. Em cada um deles, houve diferentes soluções: a ênclise, em “especializou-se” (T34, T1), a inclusão de um pronome pessoal de sujeito, em “ele se especializou” (T33 e T11), que manteria um tom menos formal, e formulações como “especialista nisso” (T37), e “foi sua especialidade” (T5). Com relação à tradução revisada, vemos alterações em T2 e T16 (com a ênclise em “dedicou-se”/ “especializou-se”); T15 (com a inclusão do pronome sujeito, em “ele se especializou”, adequando-se à norma); T11 (com a omissão do pronome sujeito e inclusão do nexos aditivo “e”). Apenas T15 faz referência explícita em seus comentários a esse respeito, indicando ter “sentido necessidade” de incluir o pronome pessoal.

Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Se especializou nisso até morrer atropelado por um micro-ônibus.	Especializou-se nisso até morrer atropelado por um micro-ônibus.
T16	Se especializou em ser redator de um obituário até que foi atropelado por uma van	Especializou-se nisso até que morreu atropelado por uma van
T13	Se especializou nisso até que morreu atropelado por uma van (ou micro-ônibus)	
T21	Se especializou nisso até que morreu atropelado por uma lotação.	Se especializou nisso até que morreu atropelado por uma lotação.
T30	Se especializou na área até que morreu atropelado por um micro-ônibus	
T31	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus	
T37	Especialista nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.	Especialista nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.
T5	Foi sua especialidade até morrer atropelado por um ônibus.	Foi sua especialidade até morrer atropelado por um ônibus.
T12	Se especializou nisso até que morreu atropelado por uma van.	Se especializou nisso até morrer atropelado por uma van.
T2	Se dedicou à isso até que morreu atropelado por um ônibus.	Dedicou-se à isso até que morreu atropelado por um ônibus.
T19	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.
T1	Especializou-se nisso até que morreu atropelado por um ônibus.	Especializou-se nisso até que morreu atropelado por um ônibus.
T38	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.	

T33	Ele se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.	Ele se especializou nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.
T15	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um ônibus.	Ele se especializou nisso até que morreu atropelado por um ônibus.
T11	Ele se especializou nesta área até ser atropelado por um ônibus e morrer.	E se especializou nesta área até ser atropelado por um micro-ônibus e falecer.
T24	Se especializou nisso até ser atropelado e morto por um ônibus.	Se especializou nisso até ser atropelado e morto por um ônibus.
T34	Especializou-se nisso até que morreu atropelado por um micro-ônibus.	Tornou-se especialista nisso até sua morte por atropelamento.
T41	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um ônibus.	Se especializou nisso até morrer atropelado por um ônibus.
T42	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um ônibus.	Se especializou nisso até que morreu atropelado por um ônibus.

Quadro 19e: segmento 5 do Texto 2

Nunca se aclararon las causas del accidente.

No segmento seis, interessa-nos pontuar a tradução da passiva pronominal “*se aclararon*”. Vemos que houve diferentes escolhas na primeira tradução, em maior medida, pela passiva com “ser”, em “...foram esclarecidas, explicadas” (T28, T21, T30, T37, T1, T12, T38, T33, T34 e T41), mas também construções impessoais, “nunca solucionaram/esclareçam/elucidaram/descobriram” (T15, T16, T2, T13) e outras como “ficou/ficaram clara/s” (T31, T19, T5, T11, T24, T42). A ordem da oração também variou. Encontramos pouco mais da metade dos casos com a mesma sequência do texto-fonte (V-S), e as demais com a antecipação do sujeito “as causas do acidente” (S-V), ordem mais comum em português. Houve problemas de concordância nas traduções, que prejudicavam a qualidade do texto-alvo, como em “*foi esclarecido/foi averiguada as causas” (T38, T11). Na revisão, há alterações em T37 e T2 (com a opção pela ordem direta S-V, embora, no segundo caso, ainda com problemas de concordância) e T11 e T15 (com a opção pela passiva com “se”). Poderíamos, em uma explicação tentativa para o caso da não-concordância, atribuir esse fenômeno ao fato de os estudantes não identificarem|, dada a sua posição pós-verbal, o elemento “as causas do acidente” com o sujeito sintático no português brasileiro. Nos comentários finais, T37 aponta ter feito a modificação em função de responder à ordem mais usual em português, e T2, para dar maior fluidez ao texto.

Nunca se aclararon las causas del accidente.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	As causas do acidente nunca foram explicadas.	As causas do acidente nunca foram explicadas.
T16	Nunca descobriram sobre as causas do acidente	Nunca se esclareceram as causas do acidente
T13	Nunca elucidaram as causas do acidente.	
T21	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.
T30	Nunca foram claras as causas do acidente	
T31	Nunca ficaram claras as causas do acidente	
T37	Nunca foram esclarecidas as causas do acidente.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.

T5	A causa do acidente nunca ficou clara.	A causa do acidente nunca ficou clara.
T12	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.
T2	Nunca esclareceram as causas do acidente.	Nunca foi esclarecido as causas do acidente.
T19	Nunca ficaram claras as causas do acidente.	Nunca ficaram claras as causas do acidente
T1	Nunca foram esclarecidas as causas do acidente.	Nunca foram esclarecidas as causas do acidente.
T38	Nunca foi esclarecido as causas do acidente.	
T33	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.
T15	Nunca solucionaram as causas do acidente.	Nunca solucionaram as causas do acidente.
T11	Nunca foi averiguada as causas do acidente	Nunca se averiguaram as causas de seu acidente.
T24	As causas do acidente nunca ficaram claras.	As causas do acidente nunca foram descobertas.
T34	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.
T41	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.
T42	As causas do acidente nunca ficaram claras.	As causas do acidente nunca ficaram claras.

Quadro 19f: segmento 6 do Texto 2

En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.

O trecho sete apresentou problemas para a maior parte dos tradutores, a partir da apresentação de figuras conhecidas em certo universo hispano-falante e, mais concretamente, chileno, mas que podem não o ser para o público brasileiro (Charly, Serrat, por exemplo, e a viúva de Pinochet, Lucía Iriarte). Houve menções à necessidade ou não de explicitação de seus sobrenomes, da realização de notas ou da substituição por personalidades conhecidas no universo cultural brasileiro (T28, T21, T37, T12, T1, T38 e T33). No mesmo fragmento, Chama a nossa atenção um certo descuido, ou confiança excessiva, que levaram a alguns dos estudantes a traduzirem “cajón” por “caixa”, por um lado, e a não se darem conta de que “escritorio” era um falso cognato (numerosos 14 casos encontrados deste último na tradução inicial e 12 na final).

En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Na gaveta do seu escritório acharam os obituários de Pelé, Charly, a dona Lucía e o adorado Serrat.	Na gaveta do seu escritório acharam os obituários de Pelé, Charly, dona Lucía e do adorado Serrat. ¹
T16	Em um gaveteiro do seu escritório encontraram o obituário de Pelé, Charly, da senhora Lucía e seu admirado Serrat	Em uma gaveta do seu escritório, encontraram os obituários de Pelé, Charly, da senhora Lucía e de seu admirado Serrat
T13	Em uma caixa no seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, da senhora Lucia y seu amado Serrat.	
T21	Em uma gaveta do seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lucía e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obtuários de Pelé, Charly, a senhora Lucía e seu admirado Serrat.
T30	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lucia e seu admirado Serrat.	

T31	na gaveta de sua escrivanina encontraram as notícias de morte de Pelé, Charlyy, da senhora Lúcia e seu admirado Serrat	
T37	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat.
T5	Em uma gaveta de sua escrivaninha foram encontrados obituários de Pelé, Charly, da senhora Lúcia e daquele que admirava, Serrat.	Em uma gaveta de sua escrivaninha foram encontrados os obituários de Pelé, Charly, da senhora Lúcia e de Serrat, a quem admirava.
T12	Em uma gaveta de sua escrivaninha, encontraram os obituários de Pelé, Charly, dona Luzia e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta de sua escrivaninha, encontraram os obituários de Pelé, Charly, dona Luzia e seu admirado Serrat.
T2	Em uma gaveta da sua mesa encontraram as necrologias do Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu ídolo Serrat.	Em uma gaveta de sua mesa encontraram as necrologias do Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu ídolo Serrat.
T19	Em uma gaveta do seu escritório, encontram os obituários de Pelé, Charly, da Irmã Lúcia e de seu admirado Serrat.	Em uma gaveta do seu escritório, encontram os obituários de Pelé, Charly, da Irmã Lúcia e de seu admirado Serrat.
T1	Numa caixa, em seu escritório, encontraram os obituários do Pelé, Charly García, da senhora Lúcia Hiriart e de seu admirado Joan Manuel Serrat.	Numa gaveta do seu escritório encontraram os obituários do Pelé, Charly, da senhora Lúcia e do seu admirado Serrat.
T38	Em uma gaveta de sua mesa encontraram os obituários do Pelé, Charly, a dona Lúcia e seu querido Serrat.	
T33	Em uma gaveta de sua mesa encontraram os obituários de Pelé, Charly, Dona Lúcia e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta de sua mesa encontraram os obituários de Pelé, Charly García, Lúcia Pinochet e seu admirado Joan Manuel Serrat.
T15	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta do seu escritório encontraram os obituários do Pelé, da Charly, da senhora Lúcia e do*** seu admirado Serrat.
T11	Em uma caixa no seu escritório foram encontradas as necrológicas de ... a Senhora Lucia e seu admirado Serrat.	Em uma caixa no seu escritório foram encontradas as necrológicas de ... a Senhora Lucia e seu admirado Serrat.
T24	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat.	"Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obtuários de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat."
T34	Em uma gaveta de seu escritório encontraram os obituários de Pelé, Charly, Dona Lúcia e seu admirado Serrat.	Encontraram os obituários de Pelé, Charly, Dona Lúcia e seu admirado Serrat guardados numa gaveta do escritório.
T41	Em uma gaveta de seu escritório, encontraram os obituários de Pelé, Charly, da dona Lúcia e de seu admirado Serrat.	Em uma gaveta de seu escritório, encontraram os obituários de Pelé, Charly, da dona Lúcia e de seu admirado Serrat.
T42	Em uma gaveta do seu escritório encontraram as necrológicas de Pelé, Charly, a senhora Lúcia e seu admirado Serrat.	Em uma gaveta do seu escritório, encontraram as necrológicas de Pelé, Charly e da senhora Lúcia e seu querido Serrat.

Quadro 19g: segmento 7 do Texto 2

Os comentários completos, a alguns dos quais aludimos anteriormente, são os seguintes:

Comentários tradução inicial / Comentários tradução final	
T28	<p>- Decidi traduzir “micro” por micro-ônibus para manter a ironia entre algo “pequeno” ser responsável por algo tão definitivo, mas imagino que lotação também poderia funcionar em alguns contextos no Brasil. – Foi necessário buscar o significado de micro no contexto chileno para entender ao que exatamente se referia; señora Lúcia, para entender quem era e achar um tratamento análogo em português; e a sigla QEPD.</p> <p>Comentários: Revisão/adequação à norma culta. “se impressionou” ◊ “impressionou-se” (Linha 2) “Se especializou” ◊ “Especializou-se” (L. 5) “o” ◊ “do” (L. 7) Adequação à naturalidade em português Retirar artigo “a” (L. 7) Substituir “parabenizou” ◊ “elogiou” (adequação lexical no contexto) Inclusão de nota Para fins de contextualização cultural sem a necessidade de alterar o ritmo do texto com acréscimos ou explicitações (e.g. “... dona Lúcia, viúva de Pinochet, e o adorado cantor Joan Manuel Serrat”. (L. 7-8) Espaço para comentários [revisão da ativ. diagnóstica inicial] - Decidi traduzir “micro” por micro-ônibus para manter a ironia entre algo “pequeno” ser responsável por algo tão definitivo, mas imagino que lotação também poderia funcionar em alguns contextos no Brasil.N.T.</p> <p>1 Referência a personalidades presentes na cultura hispânica: Charly García, cantor argentino; Lúcia Hiriart, ex-primeira-dama e viúva de Augusto Pinochet; e o cantor espanhol Joan Manuel Serrat.</p>

T16	<p>QEPD= Que Em Paz Descanse. Capitalino= relativo à capital de um país. Micro= Van. Cajón= gaveteiro (pensei que era gaveta). Necrológicas= obituário (pensei que era restos mortais). O 3º texto-fonte me parece ambíguo “Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó”</p> <p>T2) inclusão do verbo “ser” para soar mais natural. T3) Soa mais natural. T4) Melhor tradução de “en eso” como “nisso”. T5) Melhor tradução de “aclarar” como “esclarecer”</p>
T13	<p>Pesquisa em dicionários online</p>
T21	<p>Tive que pesquisar e existia alguma sigla em português equivalente à QEPD e optei por deixar a sigla RIP, em latim, que é usualmente utilizada. Tive que refletir sobre o que seria equivalente à “micro” em português brasileiro. Tive dificuldade em pensar sobre a ordem das palavras para manter a tradução no mesmo registro, considerando que é um texto literário: “Nunca foram esclarecidas as causas do acidente” ou “As causas do acidente nunca foram esclarecidas”. Charly é alguém famoso que é conhecido como Charly no Chile (como o príncipe Charles) e seria conhecido com outro nome em português? A senhora Lucía ficou com o acento, acredito que ela e seu admirado Serrat são pessoas comuns, funcionando como um contraponto às celebridades mencionadas, mas não tenho certeza. Pesquisei como são chamadas as “necrológicas” nos jornais brasileiros, que seria a seção de obituários.</p> <p>Em uma gaveta de sua escrivaninha, encontraram os obituários de Pelé, Charly, dona Luzia e seu admirado Serrat.</p>
T30	
T31	<p>Também não conhecia algumas palavras e as busquei no dicionário. Ademais, novamente, mudei a ordem de uma ou outra frase por questão de gosto (não sei se posso fazer isso).</p>
T37	<p>Essa tradução foi muito mais tranquila que a anterior. O único termo que tive dúvida foi micro, porque não sabia se se referia a algum tipo de van. A consulta ao dicionário não foi de grande ajuda. Então pesquisei onde fica a Cidade de Ñuñoa e depois “micro Chile” e várias imagens de micro-ônibus apareceram, algumas delas acompanhadas de notícias do país. Apesar de não ter encontrado grande dificuldade no restante, entendi que Charly, Lucia e Serrat são personalidades conhecidas, como Pelé. Talvez não a Lucía, por ser precedido de senhora com a “s” minúscula.</p> <p>No quinto fragmento eu inverti a ordem, acredito que é mais usual assim do que da outra forma que, apesar de não estar errada, não é comum. Sei que tem a ver com transitividade e objetos, mas não sei explicar sobre, professora :(</p>
T5	<p>- Dicionários utilizados: DRAE, WordReference. – Entendo que “diário capitalino” possa ser o nome de um jornal específico ou apenas um jornal que circule em uma capital.</p> <p>“ficou impactado com as mortes”: relendo essa frase, senti certa estranheza. Acredito que pareça mais natural falar que ele “foi impactado pelas mortes”. “Ficar impactado” dá uma ideia apenas momentânea; pelo contexto, parece que foi uma situação que causou tamanho impacto que o personagem a levou consigo para o resto da vida. Por isso, acredito que “foi impactado” dê essa ideia de continuidade do impacto, o que talvez não ocorra com “ficou impactado”. Inclusão do artigo “o”: senti que faltou essa definição ao tratar dos obituários. Não são apenas obituários, são OS obituários de Pelé, Charly, etc.</p>
T12	<p>Pesquisei o significado de QEPD; Pesquisei o que era exatamente uma micro como transporte; Considerando o contexto da tradução, optei por traduzir “señora Lucía” por “dona Luzia”.</p> <p>Propus apenas a substituição de “até que morreu” por “até morrer”, pois, em português, expressões desse tipo costumam empregar mais o infinitivo. Existe até uma loja de skate que se chama “Skate até morrer”, ao invés de “Skate até que eu morra” (rs); descobri uma música chamada “Todo dia, até morrer”; também encontrei um chamado/slogan de um ato do Sindicato de Enfermeiros do Rio de Janeiro contra a reforma da previdência: “Não queremos morrer trabalhando nem trabalhar até morrer”.</p>
T2	<p>A principal dificuldade em traduzir esse texto foi o título, que precisei consultar para verificar se era o que eu suspeitava. Após pesquisar e encontrar a resposta, fiquei pensando se havia uma abreviatura que pudesse expressar o mesmo, ou algo próximo do termo em espanhol. Pensei em usar Que descanse em paz, R.I.P e Descanse em paz. Considerei a primeira opção, pois era basicamente a explicação da abreviação. Mas também considerei as outras opções R.I.P e Descanse em paz, entretanto não me pareceram boas decisões, uma por se tratar de outra sigla, mas em inglês e que nem todo mundo sabe o que significa e a outra não me convenceu. Logo, decidi por Que descanse em paz por acreditar que é uma expressão comum para demonstrar pêsames, mas entendo que perco na tradução em função da abreviação.</p> <p>Só modifiquei algumas estruturas com a intenção de deixar o texto mais fluido, além de acrescentar o pronome do sujeito por sentir a falta desse pronome.</p>
T19	<p>Para a tradução deste texto, tive que pesquisar o significado da sigla QEPD e decidi não traduzi-la em forma de sigla, com o intuito de atingir de forma mais precisa o público alvo</p> <p>No primeiro e no segundo trecho, substituí os termos por outros que deixassem o texto mais natural.</p>
T1	<p>Achei que Michael Jackson, Lennon e Elvis são conhecidos do público brasileiro então não adicionei nenhuma informação. Complementei Charly, Lucía e Serrat, porém fiquei em dúvida porque não sei se é interferir demais no texto do autor, novamente considerando tratar-se de um texto literário. Para determinar quem são estas personalidades fiz uma busca considerando o contexto “Chile”.</p> <p>Fiz algumas mudanças para melhorar a naturalidade em português e retirei a explicação que tinha proposto porque acredito que, em uma antologia literária, seria importante deixar o texto o mais próximo possível do contexto/referências do autor. (comentários T2): Me parece que não em português não se usaria uma sigla para esta expressão. Me parece que “chocar-se” é uma ação mais usual em português. Também achei que não fez sentido a troca da ordem que tinha proposto para a sentença. Adequação à norma gramatical. Tradução mais correta. Inicialmente eu havia proposto uma explicação, complementar o nome das personalidades citadas para ser mais facilmente compreensível para o público brasileiro, porém acredito que, por tratar-se de uma antologia literária, seria mais adequado manter como no original para aproximar do contexto do autor.</p>
T38	<p>Foi necessário buscar o significado de algumas palavras desconhecidas: QEPD, micro, necrológicas. Dificuldade na tradução dos nomes Charly (se é alguém conhecido como Elvis e Lennon) e tive que pesquisar também sobre Serrat, que é um cantor famoso então mantive o nome. Dificuldade também em relação aos tempos verbais em português.</p>

T33	Possíveis referências dos obituários: Charly – Charly García, artista, compositor e produtor argentino de rock. La señora Lucía – María Lucía Hiriart Rodríguez do Pinochet, esposa do ditador Augusto Pinochet. Serrat – Joan Manuel Serrat, cantor, poeta, músico e compositor espanhol Opção por nome e sobrenome das pessoas nos obituários com uma pequena Nota: Charly García – artista, compositor e produtor argentino de rock; Lucía Pinochet – María Lucía Hiriart Rodríguez do Pinochet, esposa do ditador Augusto Pinochet; Joan Manuel Serrat – cantor, poeta, músico e compositor espanhol
T15	Notar que el uso de la abreviación para “que descanse en paz” en español, es una sigla que en portugués usamos la abreviación en inglés: R.I.P. *Sentí la necesidad de retomar el pronombre de sujeto. **Preferí acrecentar la marca del pronombre unido a la preposición, en los casos presentes en la misma oración. ***Para dar énfasis de posesión, escogí alterar la preposición, por una contracción de pronombre con la preposición, en función de individualizar cada obituario, en ese caso.
T11	Não conhecia a palavra “necrológica”, então achei melhor não traduzir. Não sei se óbito encaixaria.
T24	Na frase “hasta que murió atropelado por una micro”, a informação do atropelamento poderia ser omitida e poderíamos só traduzir como “até que foi morto por um ônibus”, onde o atropelamento seria subentendido? Alterações sutis feitas para ajudar na fluidez do texto.
T34	A palavra “redactor” poderia ser traduzida por redator ou editor. Decidi por redator, já que não imagino uma editoria de um jornal somente para tais assuntos. QEPD-Que em paz descanse, tal como D.E.P.- Descanse em paz: mais uma vez opto por facilitar a leitura do leitor (domesticação). Busca de uma maior naturalidade: ‘quando era criança’; ‘morreram’ ao invés de ‘com as mortes de’; ‘deu parabéns’, ao invés de ‘parabenizou’. Inclusão do pronome ‘ele era o redator’, me pareceu mais adequado, tratando-se de um texto escrito. Ou seria somente porque me parece mais natural mesmo? ‘Tornou-se especialista’ ao invés de ‘especializou-se’. Penso ser uma escolha assemelhada ao caso do ‘lhe parabenizou’. Troquei a ordem no ultimo texto, tentando priorizar a ação, na figura do verbo. Exclui o veículo do atropelamento, pois o uso do termo ‘atropelamento’, usado sozinho, proporcionaria ao leitor uma maior liberdade para imaginação.
T41	Não fiz alterações, mas observei que em “Nunca se aclararon las causas del accidente”, havia trocado a estrutura da frase apenas porque me parecia mais natural dessa forma, mas não sabia justificar a mudança. Agora vejo que se trata, no texto fonte, de uma oração passiva pronominal, preferível no espanhol e, na tradução, de uma passiva com ser+particípio, forma mais utilizada no português brasileiro.
T42	1. Continuei achando necessário trazer pronomes sujeitos. 2. Não me lembro da possível tradução de necrológicas. 3. Não traduzo o SE que marca a involuntariedade, por acreditar não caber no PT-BR (Nunca se aclararon las causas del accidente.)

Quadro 19h: comentários do Texto 2

O **Texto 3** (Quadro 20) apresentava tanto formas de construção de impessoalidade (*se oía, arrastraban*) como o uso de pronome de complemento direto (*ubicarlo*) e indireto (*dándole*), que eram especialmente interessantes para nossa observação nesta pesquisa. Além disso, havia outras questões contrastivas importantes, como o uso do pretérito composto em espanhol (*ha desgastado*) e o uso de infinitivo (*subir*), embora estas não fossem objeto de nossa abordagem no curso. Também salientamos um problema inerente ao próprio texto e a uma linguagem mais especializada, a tradução de “*veta terciada*”.

<i>Texto-fonte</i>	<i>Sua tradução</i>
Nuevos vecinos	
Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá	
pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared.	
Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;	
pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos	

y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.	
Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.	

Quadro 20: Texto 3 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado

Nuevos vecinos

O primeiro segmento da tradução do Texto 3 era bastante transparente, mas é de se notar que houve alguma variação na forma como ele foi traduzido. Em um caso, optou-se por fazer a inversão do adjetivo, colocando-o depois do substantivo (T30); em outro, vemos o acréscimo do artigo “os” ao início (T34). Na retradução, T11 e T37 também optaram por alterar a ordem inicial, mas não apresentaram justificativa em seus comentários, e T16 incluiu uma interrogação no título, justificando que essa mudança se devia à finalidade de sua publicação em uma antologia literária e que transmitira melhor o conteúdo do texto.

	Nuevos vecinos	
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T16	Novos vizinhos	Novos vizinhos?
T13	Novos vizinhos	
T21	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T30	Vizinhos novos	
T31	Novos vizinhos	
T37	Novos vizinhos	Vizinhos Novos
T5	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T12	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T2	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T19	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T1	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T38	Novos vizinhos	
T33	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T15		Novos vizinhos
T11	Novos vizinhos	Vizinhos novos
T24		
T34	Os novos vizinhos	Os novos vizinhos
T41	Novos vizinhos	Novos vizinhos
T42	Novos vizinhos	Novos vizinhos

Quadro 20a: segmento 1 do Texto 3

Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá

O segundo segmento apresentava um dos problemas objeto de nosso curso, as orações impessoais, tanto com “*se oía*” (terceira pessoa do singular acompanhada de “*se*” impessoal), como com “*arrastraban*” (terceira pessoa do plural inespecífica). No primeiro caso, com exceção de T2 e T5, que optaram por “era possível ouvir”, os demais seguiram o texto-fonte, oscilando apenas na escolha entre os verbos “ouvir” (se ouvia) e “escutar” (se escutava), e também na colocação pronominal, já que em alguns dos textos encontramos na tradução a ênclise (T16, T30, T19, T1, T33 e T11), provavelmente motivada pela presença de vírgula depois do marcador temporal. Na revisão da tradução, apenas há alteração em T12 (da forma impessoal “se ouvia” para a pessoal de primeira pessoa “ouvi”), em T2 (de “era possível escutar” para “se escutava”) e em T33 (com a mudança de ênclise para próclise: “se ouvia”). Nos comentários finais, apenas T33 explicita tal alteração, mas não a justifica.

No segundo caso, com o verbo “*arrastrar*”, temos uma maior variação nas primeiras versões da tradução, tanto na manutenção do imperfeito do indicativo (arrastavam), como com o uso de infinitivo “arrastar” (T13), inclusive flexionado, em “arrastarem” (T28) e, ainda, com traduções nas quais se escolheu o gerúndio “sendo arrastado” (T34, T24, T11, T33). Na segunda versão da tradução, vemos alterações em T5, T12 e T37, com mudança da terceira do plural para “sendo arrastado” e pelo infinitivo “arrastarem”. Vemos que T5 aponta que, apesar de não ser uma correção necessária, a solução final se constituía como uma possibilidade adicional de tradução.

Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	À noite se escutava arrastarem um sofá grande na casa ao lado.	À noite se escutava arrastarem um sofá grande na casa ao lado;
T16	Durante a noite, ouvia-se que na casa ao lado arrastavam um grande sofá	Durante a noite, ouvia-se que na casa ao lado arrastavam um grande sofá
T13	Pela noite se ouvia arrastar um grande sofá na casa ao lado.	
T21	Pela noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um grande sofá	Pela noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um grande sofá
T30	Durante a noite ouvia-se que arrastavam um grande sofá pelos lados da casa	
T31	Pela noite, se ouvia que arrastavam um grande sofá na casa antiga	
T37	À noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um grande sofá.	À noite, ouvi arrastarem um sofá grande na casa ao lado.
T5	À noite, era possível ouvir que arrastavam um sofá grande na casa ao lado.	À noite, era possível ouvir um sofá grande sendo arrastado na casa ao lado.
T12	À noite se ouvia que na casa arrastavam um grande sofá	À noite, ouvi arrastarem um grande sofá na casa ao lado;
T2	Pela noite era possível escutar que na casa ao lado arrastavam um sofá grande.	Pela noite se escutava na casa ao lado que arrastavam um sofá grande.
T19	À noite, ouvia-se que arrastavam um grande sofá na casa ao lado	À noite, ouvia-se que arrastavam um grande sofá na casa ao lado

T1	À noite escutava-se que na casa ao lado estavam arrastando um grande sofá.	À noite escutava-se que na casa ao lado estavam arrastando um grande sofá.
T38	De noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um sofá grande sofá	
T33	À noite ouvia-se um grande sofá sendo arrastado na casa ao lado	À noite se ouvia um grande sofá sendo arrastado na casa ao lado
T15	Pela noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um grande sofá	Pela noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um grande sofá
T11	Pela noite ouvia-se que na casa continha um grande sofá sendo arrastado	Na casa ao lado, pela noite, se ouvia o som de um sofá grande sendo arrastado.
T24	À noite, ouvia-se um grande sofá sendo arrastado na casa vizinha.	À noite, ouvia-se um grande sofá sendo arrastado na casa vizinha.
T34	À noite se ouvia na casa ao lado um grande sofá sendo arrastado.	À noite se ouvia na casa ao lado um grande sofá sendo arrastado.
T41	Durante a noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um sofá grande	Durante a noite se ouvia que na casa ao lado arrastavam um sofá grande
T42	A noite se ouvia que na casa contigua arrastavam um sofá grande.	A noite se escutava que na casa contígua arrastavam um sofá grande.

Quadro 20b: segmento 2 do Texto 3

pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared.

O terceiro trecho apresentava como ponto de interesse a presença do pronome de complemento direto (*lo*) em “*ubicarlo*”. Observamos que a maior parte dos tradutores decidiu manter em sua proposta inicial de tradução a mesma estrutura encontrada no texto-fonte, inclusive com a posposição do pronome ao verbo (“colocá-lo”), com exceção de um caso em que se optou por próclise, em “o colocar” (T28). Interessante notar aqui que alguns tradutores se deram conta de que o segmento em questão permitiria a elisão do complemento, sem maiores dificuldades de compreensão do texto-alvo (T11, T21, T37), tendência observada muitas vezes no português brasileiro. Vemos a partir da revisão que esses dois últimos casos, que fugiam à recuperação da forma átona, recuperam-na na retradução (com “alterá-lo”, no primeiro caso, e com “colocá-lo”, segundo). A tradução de T19 também sofre alteração nesse ponto, substituindo a colocação de ênclise (colocá-lo) pela próclise (o colocar), e T33 opta pela omissão do pronome (colocar). Nos comentários finais, aponta-se uma busca por reorganizar as frases para maior naturalidade (T21), alterações feitas com vistas à adequação de regras gramaticais (T19), e para proporcionar um tom menos formal ao texto (T33).

Pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	pensei: com certeza é para o colocar em uma posição privilegiada em frente à televisão, que já deve estar pendurada na parede.	Pensei: com certeza é para o colocar em uma posição privilegiada em frente à televisão, que já deve estar pendurada na parede.
T16	Pensei, com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à TV, que já deve estar presa na parede	Pensei: certeza que é para colocá-lo em uma posição privilegiada na frente da TV, que provavelmente está presa na parede

T13	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição melhor de frente à televisão, que provavelmente está presa (pendurada) na parede.	
T21	pensei: com certeza é para colocar em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.
T30	Pensei: certamente é para situa-lo em uma posição privilegiada em frente da televisão, que possivelmente já estaria preso à parede	
T31	Pensei: Provavelmente é para colocá-lo em uma posição privilegiada de frente para a televisão, que possivelmente esteja pendurada na parede.	
T37	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à TV, que possivelmente está presa a parede.	Pensei: deve ser para ficar numa posição privilegiada em frente à TV, que parece estar presa na parede.
T5	Pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já estava pregada na parede.	Pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já estava pregada na parede.
T12	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está instalada na parede.	Pensei: com certeza vão colocá-lo em uma posição melhor, em frente à televisão, que possivelmente já está instalada na parede.
T2	Pensei: com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já é pendurada na parede.	Pensei: com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente está pendurada na parede.
T19	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: certamente é para o colocar em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede
T1	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada na frente da televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada na frente da televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.
T38	pensei: com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente a televisão, que possivelmente já está na parede.	
T33	pensei: com certeza é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	pensei: com certeza é para colocar em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.
T15	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada na frente da televisão, que possivelmente já está na parede.	Pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada na frente da televisão, que possivelmente já esteja na parede.
T11	Pensei: Com certeza é para colocar em uma posição privilegiada como na frente da TV, que provavelmente está pendurada na parede.	Pensei: por certo é para alterá-lo em uma posição privilegiada em frente a televisão, que provavelmente está pendurada na parede.
T24	Pensei: Certamente é para colocá-lo vem uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está grudada na parede.	Pensei: Certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está grudada na parede.
T34	pensei: com certeza é para colocá-lo em uma melhor posição para ver a TV, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: com certeza é para colocá-lo em uma melhor posição para ver a TV, que já deve estar pendurada na parede.
T41	pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: certamente é para colocá-lo em uma posição privilegiada em frente à televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.
T42	pensei: sem dúvida é para posicioná-lo em um lugar privilegiado em frente a televisão, que possivelmente já está pendurada na parede.	Pensei: sem dúvida é para posicioná-lo em um lugar melhor em frente a televisão, que, talvez, já esteja até pendurada na parede.

Quadro 20c: segmento 3 do Texto 3

Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;

No quarto segmento, apesar de não ser parte de nosso escopo nesta pesquisa, podemos apontar a dificuldade na tradução do verbo “*subir*”, no que tange à estranheza de

se manter a tradução literal, com infinitivo, mesmo sendo possível realizar a sua concordância com “*unos pasos*”. O resultado é que a maior parte dos tradutores optou no primeiro momento por traduzir o verbo por um gerúndio, “subindo”, embora também tenhamos uma ocorrência de infinitivo flexionado, “subirem” (T42). Na revisão da tradução, vemos que T15 substituiu o infinitivo pelo gerúndio, que T42 suprime o verbo (“alguns passos na escada”) e T37 decide pelo infinitivo flexionado (“subirem”). Interessante notar nesse trecho as soluções dadas para a tradução de “*luego*” como “logo” e “então” (T28, T33, T34, T13), o que poderia nos levar a questionar a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento e usos desse nexos no texto-fonte. Na revisão, T16 propôs uma alteração nesse sentido (de “então” para “depois disso”), mas sem justificativa.

Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Então escutei uns passos subindo a escada e parando, tocando cada degrau com força exagerada.	Então escutei uns passos subindo a escada e parando, tocando cada degrau com força exagerada;
T16	Então, escutei uns passos subindo a escada e parando, depois cair com um peso exagerado sobre cada degrau	Depois disso, escutei passos subindo a escada, parando e caindo com um peso exagerado em cada degrau
T13	Logo eu escutei uns passos subir a escada e parar, pisando com força em cada degrau.	
T21	Logo escutei alguns passos subir a escada e parar, cair com peso exagerado sobre cada degrau;	Logo escutei uns passos subir a escada e parar, cair com peso exagerado sobre cada degrau;
T30	Logo escutei alguns passos subindo pela escada e pararem, caindo com um peso exagerado em cada degrau	
T31	logo escutei uns passos subir a escada e parar, cair com o peso exagerado sobre cada degrau	
T37	Logo escutei alguns passos subir a escada e parar, cair com peso exagerado sobre cada degrau;	Então escutei alguns passos subirem a escada, parar e cair com um peso exagerado sobre cada degrau;
T5	Depois escutei uns passos subindo as escadas e parando, pisando de forma exagerada em cada degrau.	Depois escutei uns passos subindo as escadas e parando, pisando de forma exagerada em cada degrau.
T12	Logo escutei uns passos subindo a escada e parar, cair com um peso exagerado sobre cada degrau;	Logo escutei uns passos subindo a escada e parando, colocando um peso exagerado sobre cada degrau;
T2	Depois escutei uns passos subir a escada e parar, cair com um peso exagerado sobre cada degrau.	Em seguida, escutei uns passos subir a escada e parar, cair com um peso exagerado sobre cada degrau.
T19	Logo escutei passos subindo as escadas e parando, caindo com peso exagerado sobre cada degrau;	Logo escutei passos subindo as escadas e parando, caindo com peso exagerado sobre cada degrau;
T1	Depois escutei alguns passos subindo a escada e parando, caindo e batendo com força sobre cada degrau*;	Depois escutei alguns passos subindo a escada e parando, caindo pesadamente sobre cada degrau;
T38	Logo escutei uns passos subir a escada e parar, pisar de forma exagerada em cada degrau;	
T33	Então ouvi passos subindo as escadas e parando, caindo com peso exagerado em cada degrau;	Então ouvi passos subindo as escadas e parando, pisando com peso exagerado em cada degrau;
T15	Logo, escutei uns passos subir a escada e parar, cair com peso exagerado sobre cada degrau	Logo, escutei uns passos subindo a escada e parando, caindo com um peso exagerado sobre cada degrau
T11	Logo escutei uns passos subindo as escadas e parava, caía com peso exagerado sobre cada degrau	Logo escutei uns passos subindo as escadas e parando, caindo com peso exagerado em cada degrau.
T24	Logo escutei uns passos subindo a escada e parando, caindo com um peso exagerado sobre cada degrau.	Logo escutei uns passos subindo a escada e parando, caindo com um peso exagerado sobre cada degrau.
T34	Então ouvi passos subindo a escada, parando e caindo com grande peso em cima de cada degrau;	Então ouvi passos subindo a escada, parando e caindo com grande peso em cima de cada degrau;
T41	Logo escutei uns passos subindo a escada e detendo-se, caindo com exagerado peso sobre cada degrau;	Logo escutei uns passos subindo a escada e detendo-se, caindo com exagerado peso sobre cada degrau;
T42	Em seguida escutei uns passos subirem a escada e depois parar, cair com peso exagerado sobre cada degrau.	Em seguida escutei uns passos na escada e que logo pararam, um cair de peso exagerado sobre cada degrau.

Quadro 20d: segmento 4 do Texto 3

pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.

No fragmento cinco, interessava-nos sobretudo a tradução do trecho com o pronome indireto seguido da duplicação (*dándole... al pasamanos*). Verificamos que os tradutores entenderam, de maneira geral, que essa construção não funcionaria de igual forma em português, razão pela qual omitiram, na maior parte, a forma átona do complemento. Encontramos construções como “dando algum retoque no corrimão” (T2, T19, T41, T33, T15, T42) ou “retocando o corrimão” (T28, T31, T5, T1, T11, T34) e algumas formulações que empregaram a preposição “a”, como em “dar retoques ao corrimão” (T30, T37, T12, T38, T24), que parecem elevar um pouco o tom do texto. Apenas T11 fez a substituição, na revisão, da preposição “a” por “em”.

Sobre o pretérito composto em “*se ha desgastado*”, apesar de diferentes formulações, a grande maioria dos tradutores optou pelo pretérito simples do português, “se desgastou”. Chama a atenção a alteração feita por T1, de “está desgastado” por “desgastou-se” que, nas palavras da tradutora, “traduz melhor o que está no texto-fonte”.

Este segmento foi considerado o mais complexo da tradução inicial conto, em virtude dos reiterados comentários que apontavam dificuldade para a tradução de “*veta terciada*”, um léxico específico do campo da construção.

Pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que produto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.

	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, que por conta do uso e dos anos se desgastou a ponto de deixar o veio do compensado à mostra.	pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, que por conta do uso e dos anos se desgastou a ponto de deixar o veio do compensado à mostra.
T16	Pensei, provavelmente estão fazendo alguns consertos no corrimão, fruto do atrito com as mãos e dos anos que se desgastaram ao ponto de deixar o material original à vista.	Pensei: provavelmente estão dando um retoque no corrimão, que se desgastou como resultado do atrito das mãos e do passar dos anos ao ponto de deixar a material original à vista.
T13	pensei: provavelmente estão fazendo algum reparo no corrimão, que devido ao toque das mãos e pelo tempo se desgastou ao ponto de deixar visível a veia atravessada.	
T21	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que como resultado do toque das mãos e dos anos se desgastou ao ponto de deixar o veio dividido à vista.	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que se desgastou ao ponto de deixar o veio dividido à vista como resultado do atrito das mãos e dos anos.
T30	Pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que por conta do passar das mãos e dos anos estava desgastado ao ponto de deixar sua terceira camada a vista	
T31	pensei: Com certeza estão retocando o corrimãos, que devido ao toque de mãos e durante anos se desgastou ao ponto de deixar (ãn consegui traduzir) à vista	
T37	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que pelo tocar das mãos e dos anos se desgastou ao ponto de deixar a estrutura à vista.	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que pelo tocar das mãos e dos anos se desgastou ao ponto de deixar a estrutura à vista.

T5	Pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, que está desgastado como resultado do passar dos anos e das mãos, ao ponto de deixar a faixa de madeira exposta.	Pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, que foi desgastado como resultado do passar dos anos e das mãos, ao ponto de deixar a faixa de madeira exposta.
T12	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que devido ao passar das mãos e dos anos foi se desgastando ao ponto de revelar as veias da madeira.	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que devido ao passar das mãos e dos anos foi se desgastando ao ponto de revelar as veias da madeira.
T2	Pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão, que por conta do toque das mãos ao longo dos anos, foi se desgastando ao ponto de deixar a madeira visível.	Pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão que, por conta do toque das mãos ao longo dos anos, foi se desgastando ao ponto de deixar a madeira visível.
T19	pensei: provavelmente estão dando alguns retoques no corrimão, que como resultado do atrito das mãos e dos anos, se desgastou ao ponto de deixar o veio do compensado visível.	pensei: provavelmente estão dando alguns retoques no corrimão, que como resultado do atrito das mãos e dos anos, se desgastou ao ponto de deixar o veio do compensado visível.
T1	pensei: provavelmente estão retocando o corrimão que, depois de tantos anos e roçar de mãos, está desgastado a ponto de deixar à vista os veios da madeira.	pensei: provavelmente estão retocando o corrimão que, depois de tantos anos e roçar de mãos, desgastou-se a ponto de deixar à vista os veios da madeira.
T38	pensei: provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que devido ao toque das mãos ao longo dos anos se desgastou a ponto de deixar descascado.	
T33	pensei: provavelmente estão dando um retoque no corrimão, que com o atrito das mãos e os anos se desgastou a ponto de deixar o veio do compensado visível.	pensei: provavelmente estão dando um retoque no corrimão, que com o atrito das mãos e os anos se desgastou a ponto de deixar o veio do compensado visível.
T15	pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão, que por conta do atrito das mãos e os anos o desgastaram ao ponto de deixar a madeira gasta à vista	pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão, que por conta do atrito das mãos e o passar dos anos o desgastaram, ao ponto de deixar a madeira deteriorada bem à vista.
T11	Pensei: provavelmente estão consertando o corrimão, que com o passar das mãos com os anos foram desgastando-se ao ponto de deixar o compensado velho e a vista	Pensei: provavelmente estão dando alguns retoques no corrimão, que com o passar das mãos com os anos haviam se desgastado ao ponto de deixar o compensado à vista.
T24	Pensei: Provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que acabou se desgastando em razão do atrito das mãos e do passar dos anos, ao ponto que deixar o veio do compensado à vista.	Pensei: Provavelmente estão dando algum retoque ao corrimão, que acabou se desgastando por causa do atrito das mãos e do passar dos anos, ao ponto de deixar o veio do compensado à vista.
T34	pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, desgastado pelo atrito das mãos durante anos, a ponto de deixar o veio do compensado visível.	Pensei: provavelmente estão retocando o corrimão, desgastado pelo atrito das mãos durante anos, a ponto de deixar o veio do compensado visível.
T41	pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão, que com o toque das mãos e o passar dos anos se desgastou ao ponto de deixar a madeira à vista.	pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão, que com o toque das mãos e o passar dos anos se desgastou ao ponto de deixar a madeira à vista.
T42	pensei: provavelmente estão dando algum retoque no corrimão (dificuldade com a continuidade da tradução)	pensei: provavelmente devem estar dando algum retoque no corrimão, que tipo de produto (...) mesma dificuldade

Quadro 20e: segmento 5 do Texto 3

Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.

O último fragmento do Texto 3 trazia a construção impessoal “se arrienda”. Verificamos que houve dúvidas quanto a sua tradução por parte de alguns sujeitos e também notamos uma interpretação equivocada em determinados casos, com a tradução inicial por “vende-se” (T37). Um último aspecto que vale apontar é que, no geral, os tradutores optaram por manter o verbo “haver” no segmento em português, mesmo com a possibilidade de empregarem o verbo “ter”. Entre as revisões entregues, notamos que T11 opta por seguir também a construção mais fixa, com a posposição do verbo, em “aluga-se”, apesar de não justificar tal alteração.

Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado en la ventana y no había rastro de nuevos moradores.

	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda estava na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda estava na janela e não havia sinal de novos moradores.
T16	No dia seguinte, ainda havia uma placa escrito “aluga-se” na janela e não havia sequer rastros de novos moradores	No dia seguinte, o cartaz escrito “Aluga-se” continuava preso na janela e não havia pista alguma de novos moradores
T13	No dia seguinte o cartaz “aluga- se” ainda estava pendurado na janela e não havia sinal de novos moradores.	
T21	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada e não havia rastro de novos moradores.	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda estava pendurada e não havia rastro de novos moradores.
T30	No dia seguinte, o letreiro “aluga-se” seguia pendurado à janela e não havia rastro de novos moradores.	
T31	No dia seguinte o letreiro “aluga-se” ainda seguia pendurado na janela e não havia rastro de novos moradores	
T37	No dia seguinte a placa “vende-se”, ainda seguia pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, a placa de “vende-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinais de novos moradores.
T5	No dia seguinte, a placa de “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, a placa de “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.
T12	No dia seguinte, o letreiro “aluga-se” ainda seguia pendurado na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, o letreiro “aluga-se” ainda seguia pendurado na janela e não havia sinal de novos moradores.
T2	No dia seguinte no letreiro “aluga-se” ainda continuava pendurado na janela, e não havia nenhum sinal de novos moradores.	No dia seguinte o letreiro “aluga-se” ainda continuava pendurado na janela e não havia nenhum sinal de novos moradores.
T19	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda seguia pendurada na janela e não havia rastros de novos moradores.	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda seguia pendurada na janela e não havia rastros de novos moradores
T1	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia nem sinal de novos moradores.	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia nem sinal de novos moradores.
T38	No dia seguinte a placa de “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia rastro de novos moradores.	
T33	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.
T15	No dia seguinte o letreiro “Aluga-se” ainda continuava dependurado na janela e não havia sinal dos novos moradores.	No dia seguinte o letreiro “Aluga-se” ainda continuava dependurado na janela e não havia sinal dos novos moradores.
T11	No dia seguinte o letreiro “para alugar” ainda estava pendurado na janela e não havia rastros de novos moradores.	No dia seguinte o anúncio de aluga-se ainda seguia pendurado na janela e não havia sinal de novos moradores.
T24	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda seguia pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.
T34	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela, e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte a placa “aluga-se” ainda estava pendurada na janela, e não havia sinal de novos moradores.
T41	No dia seguinte, a placa de “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.	No dia seguinte, a placa de “aluga-se” ainda estava pendurada na janela e não havia sinal de novos moradores.
T42	No dia seguinte o letreiro “aluga-se” ainda estava pendurado na janela e não havia rastros dos novos moradores.	No dia seguinte o letreiro “aluga-se” ainda seguia pendurado na janela e não havia nenhum rastro dos novos moradores.

Quadro 20f: segmento 6 do Texto 3

O quadro a seguir reúne todos os comentários realizados pelos estudantes sobre a terceira tradução, alguns dos quais buscamos retomar em nossa apreciação anterior.

	Comentários tradução inicial / Comentários tradução final
T28	- Optei por traduzir “caer” por tocando para manter a ambiguidade na versão em português. - Foi preciso buscar o significado de “veta terciada” em dicionários para entender do que se tratava. Ajuste de pontuação para manter a original. à ; (Linhas 2 e 4) - Optei por traduzir “caer” por “tocando” para manter a ambiguidade na versão em português.
T16	Peldaño= degrau. Veta terciada= 'material original'. Se arrienda= alugar (pensei que era vender, porque não estava escrito 'se alquila')

	T1) inclusão de um ponto de interrogação, tendo em vista o objetivo de ser uma antologia literária e transmitir melhor a ideia do texto
T13	- cuelga > pendurar
T21	Fiquei em dúvida se era melhor traduzir “posiblemente” por “possivelmente” ou “talvez”. Pesquisei o significado de “veta” e “terciada”: não me senti segura se de fato a tradução está correta. Fiquei em dúvida e optava por “ainda seguia pendurada” ou “ainda estava pendurada” já que me pareciam equivalentes. Inclui uma vírgula, percebi a necessidade de reorganizar uma frase para que tivesse maior naturalidade em português e novamente ouve uma maior atenção na necessidade de indicar o agente em português.
T30	Não encontrei nos dicionários que possuo o significado de “veta terciada”, mas deduzi pelo contexto que seja uma parte interna da estrutura do corrimão, possivelmente a parte mais central do material da qual é feita.
T31	Tive algumas dificuldades, no entanto com o dicionário e entendendo o contexto consegui superar-las exceto a parte “ la veta terciada” que, de fato, achei complicada
T37	Veta terciada é um termo que eu não encontrei tradução. Então precisei fazer confiando na minha habilidade de interpretação de texto. Mudei a orden de algumas palavras e acrescentem o “de” no último fragmento, conforme é usado em português
T5	- Dicionários utilizados: DRAE, WordReference. - A grande dificuldade do texto foi “veta terciada”: há um tipo de madeira (a qual se referem em espanhol como “madera terciada”, por ser composta por três camadas), enquanto “veta” pode ser uma faixa de um material que se destaca (seja pela cor, textura, etc.). Dessa forma, optei por uma tradução, talvez, bem literal do que pode ser a “veta terciada”. - “um sofá grande sendo arrastado”: aqui, na verdade, não é algo que eu necessariamente mudaria, mas pensei nessa outra possibilidade. A estrutura da frase é alterada, mas o agente continua implícito. - “que foi desgastado”: optei pela alteração do tempo verbal, pois percebi que no original está no passado e, por isso, acredito que seja interessante manter o mesmo tempo verbal quando possível (e compatível com a língua).
T12	Pesquisei o significado da expressão “dejar la veta terciada a la vista”. Usei o google imagens, traduções contextualizadas e um vídeo do YT. Achei difícil de traduzir, mas imaginei que se tratava das veias da madeira do corrimão. Nesse texto-fonte, fiz várias alterações, pois a tradução inicial não me parecia tão natural. Considerei as ocorrências de alguns usos mais típicos do português, como dizer que alguém está subindo as escadas, também corrigi o decalque “cair com um peso” e percebi que, na primeira tradução, faltou traduzir “contigua”, o que incluí na tradução final. Acrescentei, no texto-fonte, o ponto e vírgula após “gran sofá”, pois antes não havia pontuação.
T2	Esse texto apesar de me dar um certo medo, foi bem tranquilo de traduzir. As dificuldades que se apresentaram foram relacionadas a palavras que eu não conhecia em espanhol e precisei buscar os significados, mas nada complicado de entender. Na tradução final só mudei algumas estruturas e corrigi alguns trechos em relação a vírgula e artigo utilizado antes da palavra letreiro.
T19	Fiz essa alteração para adequar a frase as regras da próclise
T1	* fiquei em dúvida com relação à concordância e uso do gerúndio nesse trecho. Fiz apenas uma modificação, não consegui pensar em soluções melhores. (comentários T3): Fiquei em dúvida sobre manter o uso do gerúndio aqui, porém mantive porque me pareceu a maneira mais natural de descrever essa sequência em português. Acho que traduz melhor o que está no texto-fonte.
T38	Foi necessário buscar o significado de algumas palavras desconhecidas. Além que encontrar muita dificuldade na tradução das palavras veta terciada, não encontrei nada na internet referente às duas palavras juntas.
T33	Reposicionamento do “se” em ouvia-se” e exclusão do pronome utilizado como objeto direto em “coloca-lo”, para trazer um tom menos formal ao texto.
T15	Tuve cierta dificultad en traducir: “veta terciada”. Entendí a lo que se refería, pero no logré alcanzar alguna expresión usada en portugués para designar el desgaste de la madera del pasamanos. *Para mantener el sentido de posibilidad, quise alterar la flexión del verbo para su uso en el subjuntivo, en portugués. **Verificando otra vez el texto y la traducción que propuse inicialmente, me parece mucho mejor cambiar el tiempo del verbo al gerundio. ***Además, añadí el “um” para dar el sentido de intensidad. ****Vi por bien acrecentar otro verbo para no causar cierta ambigüedad con “atrído das mãos”. *****Por una cuestión de estilo quise cambiar el verbo a otro y acrecentar un adverbio de intensidad.
T11	Não conhecia a palavra “contigua” então decidi atribuir ao sentido de “continha”, que faz sentido na frase.. O mesmo em “ubircalo” e “veta terciada”.
T24	Dificuldade com o vocabulário contido na frase “dejar la veta terciada a la vista”. Fiz sutis alterações apenas mudando alguns termos, como “seguia” por “estava”.
T34	Não encontrei o termo “veta” na RAE e recorri ao google, onde encontrei toda a expressão, “veta terciada”, que só aparece num único conto. Tive que recorrer ao banco de dados para ver a sua tradução em PT. Lembro de este ter sido o trecho que mais atenção me exigiu, sobretudo em razão do vocabulário e do movimento que eu queria dar aos verbos utilizados na escada. De fato, a única coisa que mudei foi em ‘pensei’, que imagino estar em um parágrafo diferente, demandando a letra inicial maiúscula. De fato, a única coisa que mudei foi em ‘pensei’, que imagino estar em um parágrafo diferente, demandando a letra inicial maiúscula.

T41	Não fiz alterações, mas, mais uma vez, identifiquei pontos trabalhados nas aulas, principalmente o uso dos pronomes e a expressão da impessoalidade (destaquei exemplos).
T42	<p>“que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.” - não compreendi.</p> <p>1. Não me lembro da tradução de contígua. 2. Muito difícil a tradução desta parte para mim: “Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;” improvisei no meu entender a respeito. 3. Muita dificuldade na tradução do penúltimo parágrafo. É difícil continuar sem um apoio de um dicionário, e também por eu não compreender bem o próprio fragmento. No mais, a respeito da parte que não consegui traduzir, compreendi que, possivelmente, o eu-lírico (se assim posso dizer) estava se indagando sobre o tipo de produto que os supostos vizinhos poderiam estar passando no corrimão da escada, porque provavelmente estava desgastando-corroendo ainda mais o corrimão, deixando o material interno, algumas de suas camadas, a vista.</p>

Quadro 20g: comentários do Texto 3

Por último, o **Texto 4** (Quadro 21) foi selecionado por trazer formas de impessoalidade (*Dan*) e, principalmente, por apresentar complementos diretos (*lo*) e indiretos (*le*), algumas das vezes combinados (*se lo*) na retomada e construção da coesão textual. Além disso, trazia problemas próprios ao campo do futebol, como metáfora para a cena da cola no ambiente escolar. Trata-se, pois, de um simulacro da narração de um jogo, por um narrador que está presente, mas não participa da cena, um relato direto no qual encontramos frases curtas, em períodos coordenados ou justapostos, e a presença de poucos verbos, que dão também um efeito de maior agilidade ao texto.

<i>Texto-fonte</i>	<i>Sua tradução</i>
Jugada escolar	
Suena el timbre.	
Todos a sus salas.	
Dan la autorización y comienza la prueba.	
Juan tiene el torpedo.	
Le da un pase a Marta.	
Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe.	
Felipe con el torpedo.	
Lo lleva, lo usa, lo escribe.	
Le da un pase de taco a Berta.	
Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor.	
Luis lo esconde, pero él lo pilla.	
El profesor tiene ojo de halcón.	
Tarjeta roja.	
Para afuera de la sala de clase.	
Menos mal, porque yo seguía.	

Quadro 21: Texto 4 da Atividade Diagnóstica Inicial segmentado

Jugada escolar

Para o segmento inicial, isto é, o título do texto, houve, na maioria dos casos, uma mesma solução, bastante próxima do texto-fonte: jogada escolar. Alguns dos tradutores, todavia, optaram por títulos distintos, alguns dos quais poderiam ser considerados mais

ou menos correlatos e/ou aceitáveis, por abrirem ou fecharem as interpretações possíveis que o título em espanhol denota. Dois estudantes manifestaram problemas com o título (T1 e T28) em seus comentários iniciais. Na retradução, T24 faz uma inclusão à sua proposta inicial, com “Jogo na escola”, e T37 altera seu título para “Pelada Escolar”, mas não mencionam o porquê de tais mudanças.

	Jogada escolar	
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Drible escolar	Drible escolar
T16	Jogada na escola	Jogada na escola
T13	Jogada escolar	
T21	Jogada escolar	Jogada escolar
T30	Jogo escolar	
T31	Jogada escolar	
T37	Jogada escolar	Pelada Escolar
T5	Jogos escolares	Jogos escolares
T12	Jogada escolar	Jogada escolar
T2	A jogada escolar	A jogada escolar
T19	Jogada escolar	Jogada escolar
T1	Jogada escolar	
T38	Jogos escolares	
T33	Jogo escolar	Jogo escolar
T15	Jogada escolar	Jogada escolar
T11	Jogada escolar	Jogada escolar
T24	Jogada escolar	Jogada escolar/Jogo na Escola
T34	Pelada na sala de aula	Pelada na sala de aula
T41	Partida escolar.	Partida escolar
T42	Jogada Escolar	Jogada escolar

Quadro 21a: segmento 1 do Texto 4

Suena el timbre.

Com relação ao segundo fragmento, podemos dizer que parece ter apresentado alguma dificuldade na medida em que precisaria atender ao gênero narração de jogo de futebol e, ao mesmo tempo, à situação escolar. Algumas das opções apresentadas, como “soa o timbre” (T42), mais próximas do texto-fonte, não parecem ser tão utilizadas nesse contexto em português brasileiro, segundo observado em nossas pesquisas. Também encontramos variação na ordem da oração, que em espanhol responde à organização verbo-sujeito. Embora esta seja uma ordenação mais frequente na língua-fonte do que seria em português, considerando o campo em que se insere (o da narração de partidas de

futebol), também se apresenta como muito comum⁸⁹. Na retradução, vemos alterações sobretudo na ordem da oração, em T5, com “O sinal toca”, e em T42, com “Toca o sinal”. Neste último caso, a alteração aparece justificada nos comentários finais, por, segundo a tradutora, ser uma opção que “se encaixa melhor no português brasileiro”.

	Suena el timbre.	
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T16	Toca o sinal	Toca o sinal
T13	Toca o sino (ou apito)	
T21	Soa o sinal.	Soa o sinal.
T30	Toca o sinal.	
T31	soa o sino escolar	
T37	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T5	Toca o sinal.	O sinal toca.
T12	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T2	O sinal toca.	O sinal toca.
T19	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T1	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T38	O sinal toca.	
T33	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T15	Soa a campainha.	Soa a campainha.
T11	Soa o sinal.	Soa o sinal
T24	Toca o sinal	Toca o sinal
T34	Toca o sinal.	Toca o sinal.
T41	O sinal toca.	O sinal toca.
T42	Soa o timbre.	Toca o sinal.

Quadro 21b: segmento 2 do Texto 4

Todos a sus salas.

Sobre o terceiro segmento, acreditamos que valha a pena mencionar que a inclusão de formas verbais como “vão” (T31, T12, T11 e T24) poderia produzir uma quebra no ritmo do texto, pouco desejável para a velocidade que demandaria a narração da jogada em questão. Na revisão da tradução, T5 também faz a explicitação do verbo.

	Todos a sus salas.	
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Todos para as suas salas.	Todos para as suas salas.
T16	Todos em suas salas	Todos nas suas salas
T13	Todos para suas classes.	

⁸⁹ Uma consulta no Google, páginas em português brasileiro (site:.br), com a expressão “começa o jogo” e a especificação “narração de futebol” retornou mais de 44000 resultados, ao passo que para a busca por “o jogo começa”, encontramos cerca de 15000.

T21	Todas nas suas salas.	Todos em suas salas.
T30	Todos em suas salas.	
T31	todos vão a suas salas	
T37	Todos em suas salas.	Todos em suas salas.
T5	Todos para a sala.	Todos vão para suas salas.
T12	Todos vão para suas salas.	Todos vão para suas salas.
T2	Todos para suas salas.	Todos para suas salas.
T19	Todos nas suas salas.	Todos nas suas salas.
T1	Todos às suas salas.	Todos às suas salas.
T38	Todos em seus lugares.	
T33	Todos em suas salas.	Todos em suas salas.
T15	Todos para as salas	Todos para as salas
T11	Todos vão para suas salas.	Todos vão para suas salas.
T24	Todos vão para suas salas	Todos vão para suas salas
T34	Todos em suas salas.	Todos em suas salas.
T41	Todos para as suas salas.	Todos para as suas salas.
T42	Todos em suas salas	Todos em suas salas.

Quadro 21c: segmento 3 do Texto 4

Dan la autorización y comienza la prueba.

Acerca do presente segmento quatro, poderíamos pensar que a mesma consideração sobre a ordem V-S, feita para segmento dois com respeito ao gênero narração de futebol, pareceria adequar-se aqui. No que diz respeito à tradução do verbo “*dar*”, impessoal, os tradutores optaram por manter a estrutura tal como figurava no texto-fonte, com algumas exceções, como “o início é autorizado” (T28) ou “é dada a autorização” (T30), que também se encontram nesse gênero. Na tradução final, vemos algumas alterações, como em T12 (“dão a autorização” por “autorizam”), T19 (“dão a autorização” por “é dada a autorização”) e T37 (“autoriza o árbitro”) mas apenas nas duas primeiras se mantém o foco na ação e não em quem a realiza, dado que no último caso há explicitação de um agente que, inclusive, calca a interpretação no campo do futebol. Nas justificativas encontradas nos comentários finais, T12 aponta para a naturalidade do tipo de construção escolhida; e T19, além de se apoiar na naturalidade da formulação, indica que sua solução final recupera a impessoalidade presente no texto.

Dan la autorización y comienza la prueba.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	O início é autorizado e começa a prova.	O início é autorizado e começa a prova.
T16	Dão a autorização e começa a prova	Dão a autorização, começa a prova
T13	Dão a autorização e começa a prova.	
T21	Dão a autorização e começa a prova.	Dão a autorização e começa a prova.
T30	É dada a autorização e começa a prova.	

T31	dão autorização e começa a prova	
T37	Dão a autorização e começa a prova.	Autoriza o árbitro e começa a prova.
T5	É dada a autorização e a prova começa.	É dada a autorização e a prova começa.
T12	Dão a autorização e a prova começa.	Autorizam e a prova começa.
T2	É dada a autorização e começa a prova.	É dada a autorização e começa a prova.
T19	Dão a autorização e a prova começa.	É dado a autorização e a prova começa.
T1	Dão a autorização e a prova começa.	Dão a autorização e a prova começa.
T38	Dão autorização e começa a prova.	
T33	Dão a autorização e começa a prova.	Dão a autorização e começa a prova.
T15	Dão a autorização e começa a prova	Dão a autorização e começa a prova.
T11	Dão a autorização e começa a prova.	Dão a autorização e começa a prova
T24	Autorizam e a prova começa	Autorizam e a prova começa
T34	A autorização é dada e começa a prova.	A autorização é dada e começa a prova.
T41	Dão autorização e a prova começa.	Dão autorização e a prova começa.
T42	Dão a autorização e a prova começa.	Dão a autorização e a prova começa.

Quadro 21d: segmento 4 do Texto 4

Juan tiene el torpedo.

O trecho cinco apresenta uma dificuldade inicial que diz respeito à tradução de “torpedo”. Como alguns estudantes indicaram em seus comentários, tratava-se de um vocábulo desconhecido e o texto metafórico contribuía com a dúvida no momento de traduzi-lo. Na retradução recebida, houve alterações nas traduções de T11 (de “bilhete/recado” por “cartinha”) e de T42 (de “torpedo” por “bola”). Importante assinalar que nos comentários finais, T42 indicou que tal opção se deu em função da observação, a partir de pesquisas, de que se tratava de uma marca de bola. Sobre esse fragmento, convém assinalar ainda a opção verbal adotada, já que o verbo “ter”, escolha de 15 dos estudantes na primeira tradução, concorre em português com “estar+com” nessa situação de narrativa de jogos⁹⁰. Na revisão da tradução, T5 e T37 optam por “está com a cola”, mas apenas o primeiro tradutor expõe que tal modificação se deve à forma como encontramos esse tipo de narração no futebol.

Juan tiene el torpedo.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	João tem a cola.	João tem a cola.
T16	Juan está com a cola	Juan está com a cola
T13	Juan (João) tem o torpedo (uma cola, ou poderia ser a bola)	
T21	Juan tem a cola.	Juan tem a cola.
T30	Juan está com o artefato	
T31	Juan tem a cola	
T37	Juan tem a cola.	Juan está com a cola

⁹⁰ As pesquisas para “estar com” e “ter” a bola, por outro lado, não foram conclusivas, já que ambas apresentaram números muito próximos, acima de 250.000.

T5	João tem a cola.	João está com a cola.
T12	Juan tem o bilhete.	Juan tem o bilhete.
T2	Juan tem a cola	Juan tem a cola.
T19	Juan tem o torpedo.	Juan tem o torpedo.
T1	Juan está com a cola.	Juan está com a cola.
T38	Juan tem o torpedo.	
T33	Juan está com a cola.	Juan está com a cola.
T15	Juan tem a cola.	Juan tem a cola.
T11	Juan tem um recado/bilhete.	Juan tem uma cartinha
T24	Juan tem a cola	Juan tem a cola
T34	Juan está com a cola.	João está com a cola.
T41	Juan tem o papel da cola.	Juan tem o papel da cola.
T42	Juan tem o torpedo.	Juan tem a bola.

Quadro 21e: segmento 5 do Texto 4

Le da un pase a Marta.

O trecho seis traz o primeiro caso de complemento indireto (*le*) seguido de duplicação pela forma tônica (*a Marta*). Verificamos que todos os estudantes optaram por construções que suprimem a forma átona, como se espera em português, e cinco (T28, T12, T19, T11 e T41) deles decidiram incluir o pronome pessoal (*ele*) ao início da oração (outra tendência de nossa língua), o que acabava recuperando/reforçando o sujeito que havia aparecido na sentença anterior (*Juan*). Verificamos soluções interessantes também em T34 (entrega para Marta), T16, T1, T2 e T37 (passa para/à Marta) que, ao omitir o substantivo “passe”, conseguem responder a essa agilidade requerida pela narração. Na revisão recebida, encontramos muitas alterações no trecho, tanto de estudantes que decidiram incluir o pronome sujeito inicial (T5, T2 e T42), por um lado, como de estudantes que optaram por omiti-lo (T11). Chamamos a atenção para os casos de T2, que inclui, além do pronome pessoal, também o pronome átono (*a*) para retomada do objeto direto; de T1, que emprega em sua tradução final “pra”; e de T16, que decide pela elipse do complemento direto (*a cola*) na tradução final. Nos comentários finais, há menções específicas ao trecho em T2 e T42 (sobre a necessidade que sentiram de incluir o pronome de sujeito), em T19 (sobre a mudança de “dá um passe” para “passa”), e em T1 (sobre a forma “pra”, que seria mais usada no jargão do futebol).

Le da un pase a Marta.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Ele passa para Marta.	Ele passa para Marta.
T16	Passa a cola para Marta	Passa para a Marta
T13	Dá um passe para Marta.	
T21	Passa para Marta.	Passa para Marta.

T30	Da um passe para Marta	
T31	passa a Marta	
T37	Passa para Marta.	Passa para Marta.
T5	Dá um passe para Marta.	Ele dá um passe para Marta.
T12	Ele o passa para Marta.	Ele passa para Marta.
T2	E passa para Marta.	Ele a passa para Marta.
T19	Ele dá um passe para Marta.	Ele passa para Marta.
T1	Passa para Marta.	Passa pra Marta.
T38	Dá um passe a Marta.	
T33	Passa para Marta.	Passa para Marta.
T15	Faz um passe a Marta.	Faz um passe a Marta.
T11	Ele passa para a Marta.	Passa para Marta
T24	Passa então para Marta	Passa então para Marta
T34	Entrega pra Marta.	Entrega pra Marta.
T41	Ele passa para Marta.	Ele passa para Marta.
T42	Dá um passe em Marta.	Ele dá um passe em Marta

Quadro 21f: segmento 6 do Texto 4

Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe.

O segmento sete tem, pelo menos, dois problemas de tradução importantes. Um deles, linguístico, diz respeito à combinação dos pronomes de complemento direto e indireto em “*se lo*”, de especial interesse para nosso estudo, e, o outro, relativo à natureza textual e ao campo do futebol (*hacer una pared*) e que, no fragmento, ainda apresenta um dativo benefactivo (*hacerle una pared a Felipe*), já que inclui no verbo “*hacer*” alguém que se vê beneficiado pela ação.

Para o primeiro caso, vemos que a maioria dos tradutores opta na tradução inicial por suprimir ambos os pronomes átonos, o que seria algo esperado em português, inclusive em razão do complemento indireto estar expresso pelo nome próprio “*Juan*”. Seis dos tradutores (T21, T30, T31, T12, T24 e T41), por outro lado, decidem retomar o complemento direto através da forma oblíqua (a/o). Na retradução, há alterações em T5 (com a coesão lexical por repetição: “*devolve a cola*”), T12 (com a supressão da retomada do complemento direto, de “*o devolve*” para “*devolve*”) e o movimento oposto em T2, T16 e T11 (de “*devolve*” para “*a/o devolve*”). Nos comentários, vemos referência explícita ao trecho apenas em T12, que explica não sentir necessidade de fazer a retomada do complemento.

Quanto ao segundo problema do trecho, encontramos distintas soluções para a descrição da jogada em que um dos desportistas toca/passa a bola para outro e se desloca para recebê-la, e que não encontraria correspondência na sua formulação com dativo em

língua portuguesa, sendo necessária a busca de outras formas. Vemos desde a generalização pelo hipônimo “fazer um passe/passa” (T37, T16) até a opção por equivalentes no universo futebolístico brasileiro “passe um-dois/tabela/tabelinha” (T5, T12, T15, T34). Alguns tradutores parecem não ter entendido em que consistia e terminaram fazendo com que a ideia de uma jogada colaborativa desaparecesse. Foi o caso das opções por “barreira, protege, dribla, faz uma parede, passe parede” (T13, T21, T30, T2, T1, T38, T11, T24, T41, T42). Muitos dos estudantes apontaram terem tido problemas com o léxico específico do futebol nesse trecho (T21, T37, T15, T5, T12, T34, T2). Na revisão da tradução, vemos alterações que se adequam à jogada em T1 e T24.

Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Marta devolve ao João, que faz tabela para Felipe.	Marta devolve a João, que faz tabela para Felipe.
T16	Marta devolve ao Juan, que passa para o Felipe	Marta o devolve a Juan, que passa para o Felipe
T13	Marta devolve a Juan, que faz uma parede para Felipe.	
T21	Marta a devolve para Juan, que faz uma barreira para Felipe.	Marta a devolve para Juan, que faz uma barreira para Felipe.
T30	Marta o devolve a Juan, que faz uma barreira para Felipe.	
T31	Marta a devolve a Juan, que (ã consegui traduzir)	
T37	Marta devolve para Juan, que faz o passe para Felipe.	Marta devolve para João, que faz o passe para Felipe.
T5	Marta devolve para João, que faz uma tabelinha com Felipe.	Marta devolve a cola para João. João faz uma tabelinha com Felipe.
T12	Marta o devolve para Juan, que passa para Felipe por tabela.	Marta devolve para Juan, que passa para Felipe por tabela.
T2	Marta devolve a Juan, que faz uma barreira para Felipe.	Marta a devolve a Juan, que faz uma barreira para Felipe.
T19	Marta devolve para Juan,	Marta devolve para Juan,
T1	Marta devolve para Juan que protege Felipe.	Marta devolve pra Juan que tabela com Felipe.
T38	Marta devolve a Juan, que dribla para Felipe.	
T33	Marta devolve para Juan, que cruza para Felipe.	Marta devolve para Juan, que cruza para Felipe.
T15	Marta devolve a Juan, que faz o passe um-dois para Felipe.	Marta devolve a Juan, que faz o passe um-dois para Felipe.
T11	Marta devolve a Juan, que ele faz uma parede para Felipe.	Marta o devolve para ele, que usa Felipe como uma parede
T24	Marta o devolve a Juan, que faz uma parede a Felipe	Marta o devolve a Juan, que faz uma tabela a Felipe
T34	Marta devolve a Juan, que faz uma tabela com Felipe.	Marta devolve a João, que faz uma tabela com Felipe.
T41	Marta o devolve a Juan, que faz um passe parede para Felipe.	Marta o devolve a Juan, que faz um passe parede para Felipe.
T42	Marta devolve o passe a Juan, que faz uma barreira à Felipe.	Marta devolve a bola para Juan, que faz um bloqueio em Felipe.

Quadro 21g: segmento 7 do Texto 4

Felipe con el torpedo.

O fragmento seguinte não apresentava maiores dificuldades, mas aqui novamente podemos dizer que a inclusão de formas verbais (está, fica) diminui o ritmo da narração e, por isso, não parece ser uma solução tão acertada, apesar de ser encontrada em cinco casos (T11, T38, T2, T37, T42). Vemos que T11 e T37 optam por suprimir o verbo

explicitado em sua tradução final, mas não há comentários sobre esse ponto em sua tarefa. No caso de T16, há a inclusão ainda de “em mãos”, mas tampouco se explica o porquê.

Felipe con el torpedo.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Felipe com a cola.	Felipe com a cola.
T16	Felipe com a cola	Felipe com a cola em mãos
T13	Felipe com o torpedo.	
T21	Felipe com a cola.	Felipe com a cola.
T30	Felipe com o artefato	
T31	Felipe com a cola	
T37	Felipe está com a cola.	Felipe com a cola
T5	Felipe está com a cola.	Agora está com Felipe.
T12	Felipe fica com o bilhete.	Felipe fica com o bilhete.
T2	Felipe está com a cola.	Felipe está com a cola.
T19	Felipe com o torpedo.	Felipe com o torpedo
T1	Felipe com a cola.	Felipe com a cola.
T38	Felipe está com o torpedo.	
T33	Felipe com a cola.	Felipe com a cola.
T15	Felipe com a cola	Felipe com a cola.
T11	Felipe está com o recado/bilhete.	Felipe com a cartinha
T24	Felipe com a cola	Felipe com a cola
T34	Felipe com a cola.	Felipe com a cola.
T41	Felipe com o papel.	Felipe com o papel.
T42	Felipe está com o torpedo.	Felipe está com a bola.

Quadro 21h: segmento 8 do Texto 4

Lo lleva, lo usa, lo escribe.

O segmento nove apresenta o uso e a repetição do pronome de complemento direto “lo” que retoma “torpedo”. Observamos que há distintas soluções na tradução inicial, desde a retomada por meio do pronome átono, em início de frase, o que seria inadequado de um ponto de vista da norma em português, com ou sem a repetição em cada uma das orações (“o conduz, o usa, o escreve” e “a leva, usa e escreve”) em T13, T21, T31, T37, T5, T12, T38; e a supressão do complemento, às vezes com a inclusão do pronome sujeito inicial “ele”, com ou sem a sua repetição (talvez para manter o efeito repetitivo que trazia o texto) em outras sete ocorrências (T28, T30, T1, T11, T34, T41, T42); e a explicitação do complemento por formas tônicas, “pega a cola/usa ela” (T16). Na retradução, há alterações em oito casos (T21, T5, T12, T1, T15, T11, T24 e T42). Chamamos a atenção para a inclusão do pronome de sujeito ao início da frase em T5, T15, T24 e T42, o que consegue adequar as construções finais à norma culta; e para a tradução de T12 e T15, que decidem evitar a retomada pela forma átona em sua versão final, alinhando-se aos

usos e tendências do português. O trecho aparece muitas vezes nos comentários dos discentes e as alterações se justificam em razão de nova interpretação (T5), de não entender como necessária a retomada textual do complemento (T12), mas sim a explicitação do pronome sujeito (T15 e T42) e, também, a explicitação do complemento por meio de forma tônica (T15). Apesar de T34 não promover mudanças no segmento, explica em seus comentários que pensou em fazer a retomada dos complementos por meio de formas átonas, mas que tal opção impactaria na fluidez e tom informal do texto.

Lo lleva, lo usa, lo escribe.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Ele pega, usa, escreve.	Ele pega, usa, escreve.
T16	Pega a cola, usa ela e escreve na prova	Pega a cola, usa e escreve na prova
T13	O pega, usa e escreve.	
T21	A leva, usa e escreve.	A leva, a utiliza e escreve nela.
T30	Pega, faz uso e escreve	
T31	a leva, a usa, a escreve	
T37	A rouba, a usa, a escreve.	A rouba, a usa, a escreve.
T5	A tem, a usa, nela escreve.	Ele está com a cola, ele usa a cola, ele escreve a cola.
T12	O segura, o usa e o anota.	Segura, usa e escreve.
T2	Ele a segura, usa e escreve.	Ele a segura, usa e escreve.
T19		Ele leva, usa e escreve nele
T1	Esconde, usa, escreve.	Conduz, usa, escreve.
T38	O conduz, o usa, o escreve.	
T33	Ele pega, usa, escreve.	Ele pega, usa, escreve.
T15	A conduz, a usa, a escreve	Ele conduz, ele usa, ele escreve a cola.
T11	Que ele leva, usa e escreve	que carrega, a usa e escreve nela
T24	A leva, a usa, a escreve	Ele a leva, a usa, a escreve
T34	Pega, usa e escreve.	Pega, usa e escreve.
T41	Ele pega, usa e escreve.	Ele pega, usa e escreve.
T42	O Leva, usa e escreve.	Ele a leva, a usa, a escreve.

Quadro 21i: segmento 9 do Texto 4

Le da un pase de taco a Berta.

No segmento dez, temos novamente o uso de complemento indireto seguido da forma tônica duplicada e, ainda, outro termo do campo do futebol. Aqui observamos que apenas uma tradução mantém o pronome átono (T42), iniciando a frase e promovendo duplicação desse complemento, o que estaria, inclusive, em desacordo com os usos observados em português. Nos demais casos, há supressão do átono. Encontramos ainda o acréscimo do pronome reto na função de sujeito em algumas das traduções, iniciando o período (T28, T11, T24). Nas revisões da tradução, há alteração em T42, que opta por

incluir o sujeito “Felipe” ao início da frase e suprime a forma átona de complemento indireto. Não há menções específicas sobre o fragmento.

Com relação a “*pase de taco*”, outro dos problemas textuais desse texto, vemos soluções variadas, tanto no sentido de generalizar, mas ao mesmo tempo, com menor precisão, em “toque/passe” (T37, T38, T41), como com a busca de nomes específicos para a jogada “passe de calcanhar, passe para trás” (T13, T21, T30, T5, T2, T33, T34). Algumas das escolhas tradutórias parecem menos adequadas, seja por se referirem a outras jogadas, seja por não indicarem nenhuma jogada existente em português “passe rápido, chute discreto, passe finta, um golpe, passe de taco” (T16, T12, T15, T11, T24, T42). Também nesse trecho houve comentários iniciais dos estudantes sobre dificuldades de tradução (T21, T15, T2, T37, T34, T5, T12). Na revisão entregue, T1 precisa sua escolha inicial, empregando “passe de calcanhar”.

Le da un pase de taco a Berta.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Ele a passa por trás para Berta.	Ele a passa por trás para Berta.
T16	Dá um passe rápido a Berta	Dá um passe rápido a Berta
T13	Dá um passe de calcanhar para Berta.	
T21	Dá um passe para trás para Berta.	Dá um passe para trás para Berta.
T30	Dá um passe para trás em direção a Berta.	
T31		
T37	Dá o toque para Berta.	Dá o toque para Roberta.
T5	Faz um passe para trás, para Berta.	Faz um passe para trás, para Berta.
T12	Passa para Berta com um chute discreto.	Passa para Berta com um chute discreto.
T2	Depois dá um chute com o calcanhar para Berta.	Depois dá um chute com o calcanhar para Berta.
T19	Ele dá um passe de taco para Berta	Ele passa com o taco para Berta
T1	Toca para Berta.	Passa de calcanhar para Berta.
T38	Dá um passe a Berta.	
T33	Dá um passe de calcanhar para Berta.	Dá um passe de calcanhar para Berta.
T15	Faz um passe finta a Berta.	Faz um passe finta a Berta.
T11	Ele passa com um golpe para Berta	Passando com um golpe para Berta
T24	Ele dá um passe de taco a Berta	Ele dá um passe de taco a Berta
T34	Dá um passe de calcanhar pra Berta.	Dá um passe de calcanhar para Berta.
T41	Faz um passe para Berta.	Faz um passe para Berta.
T42	Lhe dá um passe de taco a Berta.	Felipe dá um passe de calcanhar para Berta.

Quadro 21j: segmento 10 do Texto 4

Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor.

Sobre o segmento onze, limitar-nos-emos a dizer que, como em casos anteriores, parece prescindir do verbo na primeira parte para poder dar maior agilidade ao relato, o que foi entendido pela maior parte dos tradutores (seis deles incluíram algum verbo, na

primeira versão entregue T28, T16, T31, T12, T19, T15, T42). Contudo, entendemos que alguns dos estudantes possam ter achado necessário esclarecer o trecho, para que não houvesse ambiguidade sobre o que teria chamado a atenção do professor. É o que notamos também nas revisões, em que também T21, T5 e T34 acrescentam uma forma verbal. Apenas T34 comenta na revisão final que a alteração buscava maior naturalidade.

Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Ela, faz um passe quase suicida para Luís, que chama a atenção do professor.	Ela faz um passe quase suicida para Luís, o que chama a atenção do professor.
T16	Ela, faz um passe quase suicida ao Luis, que acaba chamando atenção do professor	Ela passa de forma quase suicida ao Luis, chamando atenção do professor
T13	Ela, em um passe quase suicida a Luis, chama a atenção do professor.	
T21	Ela, um passe quase suicida para Luis, que chama atenção do professor.	Ela, dá um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.
T30	Ela, em um passe quase suicida para Luis, chama a atenção do professor	
T31	Ela passa de uma forma perigosa a Luís, que chama a atenção do professor	
T37	Ela, em um passe quase mata Luis, que chama a atenção do professor.	Ela, em um lance quase mata Luis, que chama a atenção do professor.
T5	E ela, um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.	Ela faz um passe quase suicida para Luis. Luis chama a atenção do professor.
T12	Ela, faz um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.	Ela, faz um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.
T2	Ela, com um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.	Ela que com um passe quase suicida para Luis, chama a atenção do professor.
T19	Ela dá um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.	Ela dá um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor
T1	Ela, um toque quase suicida para Luís, que chama a atenção do professor.	Ela, um passe quase suicida para Luís, que chama a atenção do professor.
T38	Ela, um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.	
T33	Ela, um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.	Ela, um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.
T15	Ela, faz um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.	Ela, faz um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.
T11	Ela dá um passe quase suicida para entregar a Luis, que chama a atenção do professor	Que dá um passe quase suicida para Luis, chamando a atenção da professora
T24	Ela, um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor	Ela, com um passe quase suicida passa a Luis, que por sua vez, chama a atenção do professor
T34	E ela, um passe quase suicida a Luis, que chama a atenção do professor.	E ela dá um passe quase suicida a Luis, que acaba chamando a atenção do professor.
T41	Ela, um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.	Ela, um passe quase suicida para Luis, que chama a atenção do professor.
T42	Ela, dá um passe quase suicida à Luis, que chama a atenção do professor.	Ela dá um passe quase suicida para Luís, ele que chama a atenção do professor.

Quadro 21k: segmento 11 do Texto 4

Luis lo esconde, pero él lo pilla.

O trecho doze traz novamente a retomada por pronome átono de “torpedo”, na primeira parte da sentença. Verificamos que oito pessoas (T13, T38, T21, T15, T37, T24, T19, T42) optaram por retomar o complemento com a forma átona (o/a), enquanto sete a suprimiram completamente (T28, T16, T30, T2, T1, T33, T41) e outras cinco decidiram

explicitá-lo por meio de coesão lexical por repetição, “a cola/o bilhete” (T31, T5, T12, T11, T34) na primeira tradução. Na segunda versão entregue, vemos alterações no trecho em T28 (com a retomada do complemento por forma átona), T37 (com a ausência do pronome e a escolha de “disfarça”, mais distante do texto-fonte) e T15 (com recuperação por forma tônica), com menção no campo de comentários à necessidade de retomar textualmente o complemento.

Para a segunda oração, em relação ao verbo “*pillar*”, encontramos a opção por suprimir o complemento em doze casos (T13, T28, T30, T37, T5, T2, T19, T33, T1, T34, T24, T41) e por incluir o pronome átono em oito (T16, T21, T31, T12, T38, T15, T11 e T42). Interessante notar que houve muitas opções de interpretação e de tradução para o verbo “*pillar*” e a presença ou não do pronome de complemento também se deriva disso (pegar, perceber, descobrir). O caso de T34 chama a atenção pela opção de “a falta é marcada” por ser mais distante do texto-fonte. Na revisão do trecho, vemos distintas alterações, como em T28 e T33 (de “mas ele pega” por “é pego”), T16 (de “mas o pega no ato” por “o pega no flagra”), T19 e T24 (de “ele pega” por “ele o/a pega”, com a inclusão da forma átona de complemento direto), T15 (de “o professor o pega” para “o professor descobre”) e T42 (de “ele o pega” para “o professor o vê”). Dois estudantes fazem referência às modificações finais: T16, que indica que essa escolha lexical por “flagrar” se alinharia melhor ao caráter infanto-juvenil do conto; e T33, explicando que a mudança se ajustaria melhor ao sentido do texto.

Luis lo esconde, pero él lo pilla.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Luís esconde, mas ele pega.	Luís a esconde, mas é pego.
T16	Luis esconde, mas o professor o pega no ato	Luis esconde, mas o professor o pega no flagra
T13	Luis o esconde, mas ele percebe.	
T21	Luis a esconde, mas ele a pega.	Luis a esconde, mas ele o pega.
T30	Luís esconde, mas ele percebe.	
T31	Luiz esconde a cola, mas ele o pega em flagrante	
T37	Luis a esconde, mas ele sacou,	Luis disfarça, mas ele sacou,
T5	Luis esconde a cola, mas é pego.	Luis esconde a cola, mas é pego.
T12	Luis esconde o bilhete, mas o professor o flagra.	Luis esconde o bilhete, mas o professor o toma.
T2	Luis esconde, mas ele percebe.	Luis esconde, mas ele percebe.
T19	Luis o esconde, mas ele pega.	Luis o esconde, mas ele o pega.
T1	Luis esconde, mas ele rouba.	Luis protege, mas ele rouba.
T38	Luis o esconde, mas ele o pega.	
T33	Luis esconde, mas ele pega.	Luis esconde, mas é pego.
T15	Luis a esconde, porém, o professor o pega	Luis esconde a cola, mas o professor descobre.
T11	Luis esconde o bilhete mas o professor o encara	Luis esconde a cartinha, mas o professor fica olhando-o
T24	Luis a esconde, mas ele pega	Luis a esconde, mas ele a pega

T34	Luis esconde a cola, mas a falta é marcada.	Luis esconde a cola, mas a falta é marcada.
T41	Luis esconde, mas ele percebe.	Luis esconde, mas ele percebe.
T42	Luis o esconde, mas ele o pega.	Luis a esconde, mas o professor o vê.

Quadro 21l: segmento 12 do Texto 4

El profesor tiene ojo de halcón

Com relação ao fragmento treze a seguir, observamos, inicialmente a dificuldade com a expressão “*ojos de halcón*” e a compreensão de que se tratava de uma fórmula mais fixa, para a qual temos um correlato em português “olhos de águia”. Seis dos tradutores compreenderam que assim era (T5, T12, T1, T38, T41, T37) na formulação inicial, grupo ao qual se soma T28 na tradução final (que indica em seus comentários buscar adequar sua tradução à colocação/expressão em português).

El profesor tiene ojo de halcón.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	O professor tem olhos de falcão.	O professor tem olhos de águia.
T16	O professor tem olhos de falcão	O professor tem olhos de falcão
T13	O professor tem olho de falcão.	
T21	O professor tem olho de falcão.	O professor tem olho de falcão.
T30	O professor tem olhos de falcão.	
T31	o professor tem olhos de falcão	
T37	O professor tem olhos de falcão.	O cara tem olhos de águia, meus amigos.
T5	O professor tem olhos de águia.	O professor tem olhos de águia.
T12	O professor tem olho de águia.	O professor tem olho de águia.
T2	O professor tem olho de falcão.	O professor tem olho de falcão.
T19	O professor tem olhos de falcão.	O professor tem olhos de falcão
T1	O professor tem olhos de águia.	O professor tem olhos de falcão.
T38	O professor tem olhos de águia.	
T33	O professor tem olhos de falcão.	O professor tem olhos de falcão.
T15	O professor tem olhos de falcão.	O professor tem olhos de falcão.
T11	O professor tem olhos de falcão	Que tem olhos de falcão
T24	O professor tem olho de falcão	O professor tem olho de falcão
T34	O professor tem olhos de falcão.	O professor tem olhos de falcão.
T41	O professor tem olhos de águia.	O professor tem olhos de águia.
T42	O professor tem olho de falcão.	O professor tem olhos de falcão.

Quadro 21m: segmento 13 do Texto 4

Tarjeta roja.

Sobre o fragmento catorze, “*tarjeta roja*”, notamos que algumas das opções se desviaram do campo semântico do futebol, voltando-se para o campo escolar, como “pasta vermelha” (T31), que não faz sentido no caso em comento, e “nota zero” (T16).

Tarjeta roja.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T16	Nota zero	Nota zero
T13	Cartão Vermelho.	
T21	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T30	Cartão vermelho.	
T31	pasta vermelha	
T37	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T5	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T12	Cartão vermelho	Cartão vermelho.
T2	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T19	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T1	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T38	Cartão vermelho.	
T33	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T15	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T11	Cartão vermelho.	Cartão vermelho
T24	Cartão vermelho	Cartão vermelho
T34	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T41	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.
T42	Cartão vermelho.	Cartão vermelho.

Quadro 21n: segmento 14 do Texto 4

Para afuera de la sala de clase (seg. 15) e *Menos mal, porque yo seguía*. (seg. 16)

Nos segmentos quinze e dezesseis se imbricam, novamente, os campos escolar e futebolístico: o movimento de expulsão (do jogo/da sala) e o olhar do observador/narrador sobre o evento, sua posição no momento em que o colega fora retirado da cena (campo/sala de aula). Talvez o ponto mais importante a ser observado seja, de fato, o trecho final do conto, já que distintos estudantes tiveram problemas para interpretar “*yo seguía*”. Alguns dos estudantes entenderam que esse narrador seria o seguinte a participar da jogada, por isso optaram por “era o próximo, era a minha vez etc.” (T28, T37, T2, T38, T33). Importante notar que a tradução de T34, apesar de adequada do ponto de vista do sentido (eu fiquei em campo), termina por tornar explícito o que no texto-fonte depende da interpretação do leitor e, ao mesmo tempo, determina que a tradução em português se finque no âmbito do futebol. Na revisão do segmento dezesseis, T12 altera sua tradução inicial por “eu me safei” (justificada em seus comentários por representar melhor a comemoração do personagem que continuava em sala), e T15 e T42 optam por “seguia no jogo” (no primeiro caso, justificada por estabelecer melhor a referência com o campo futebolístico).

Para afuera de la sala de clase.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Expulso da sala de aula.	Expulso da sala de aula.
T16	É expulso da sala de aula	Para fora de sala
T13	Para fora da sala de aula.	
T21	Para fora da sala de aula.	Para fora da sala de aula.
T30	Para fora da sala de aula.	
T31	para fora da sala de aula	
T37	Para fora da sala de aula.	Expulso da sala
T5	Para fora de sala.	Para fora de sala.
T12	Luis é expulso da sala de aula.	Luis é expulso da sala de aula.
T2	Fora da sala de aula.	Para fora da sala de aula.
T19	Para fora da sala.	Para fora da sala.
T1	Para fora da sala de aula.	Pra fora da sala de aula.
T38	Para fora da sala de aula.	
T33	Para fora da sala de aula.	Para fora da sala de aula.
T15	Para fora da sala de aula	Para fora da sala de aula
T11	Para fora da sala de aula.	Para fora da sala de aula, diz ele
T24	Para fora da sala de aula	Para fora da sala de aula
T34	Fora da sala de aula.	Fora da sala de aula.
T41	Para fora da sala.	Para fora da sala.
T42	Para fora da sala.	Para fora da sala de aula.

Quadro 21o: segmento 15 do Texto 4

Menos mal, porque yo seguía.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T28	Menos mal, porque eu era o próximo.	Menos mal, porque eu era o próximo.
T16	Menos mal, porque eu continuo	Menos mal, porque eu continuo aqui
T13	Menos mal, porque eu continuava.	
T21	Menos mal, porque eu continuava.	Menos mal, porque eu continuava.
T30	Menos mal, porque eu seguia.	
T31	menos mal, pois eu prossegui	
T37	Ainda bem, porque eu era o próximo.	Ainda bem, porque o próximo era eu.
T5	Menos mal, porque eu continuava.	Menos mal, porque eu continuava ali.
T12	Menos mal, porque eu permanecia.	Menos mal, porque eu me safei.
T2	Ainda bem, era minha vez.	Foi por pouco, porque era minha vez.
T19	Felizmente, porque eu continuei.	Menos mal, porque eu continuei.
T1	Menos mal, porque eu continuava.	Menos mal, porque eu continuava.
T38	Menos mal, por que eu era próximo.	
T33	Menos mal, porque eu era o próximo.	Ainda bem, porque eu era o próximo.
T15	Melhor, porque eu continuava.	Melhor, porque eu seguia no jogo.
T11	Menos mal, porque eu continuava	Menos mal, porque eu seguia alí
T24	Menos mal, porque eu continuava	Menos mal, porque eu continuava
T34	Melhor assim, já que fiquei em campo.	Melhor assim, já que fiquei em campo.
T41	Menos mal, porque eu acompanhava.	Menos mal, porque eu acompanhava.
T42	Menos mal, porque eu continuava.	Menos mal, porque eu seguia no jogo.

Quadro 21p: segmento 16 do Texto 4

Todos os comentários efetuados pelos estudantes ao longo da tradução do Texto 4 podem ser consultados na íntegra a seguir.

Comentários tradução inicial / Comentários tradução final	
T28	<p>- Foi necessário buscar o significado de “torpedo” e suas variantes em dicionários. - Optei por traduzir “Juan” para João, porque não achei que isso afetaria a compreensão e eliminaria algo que poderia ser uma distração na leitura, uma vez que os outros nomes são mais comuns em português. - Pensei que o título com “Drible” trazia uma nuance semântica que “Jogada” não continha.</p> <p>Adequação à naturalidade em português ao à a (Linha 7) Revisão/Adequação à norma culta Eliminar vírgula após “Ela” (L. 11) Acrescentar pronome “a” (L. 12) Desfazer ambiguidade Substituir “que...” à “o que...” (L. 11) Substituir “ele pega” à “é pego” (L. 12) Adequação à colocação/expressão em português “olhos de falcão” à “olhos de águia” (L. 13) Espaço para comentários [revisão da ativ. diagnóstica inicial] - Mesmo se tratando de uma antologia que poderia promover uma aproximação à cultura de origem do texto fonte, optei por traduzir “Juan” para “João”, porque não achei que isso afetaria a compreensão e eliminaria algo que poderia ser uma distração na leitura, uma vez que os outros nomes são mais comuns em português.- Penso que o título com “Drible” traz uma nuance semântica que “Jogada” não contém.</p>
T16	<p>Torpedo= 'cola'. Hacer una pared=vocabulário de esportes, significa passar a bola para o outro parceiro da equipe e depois recebê-la de volta. Pilla= pega no flagra/ato</p>
T13	T12) Uso da palavra “flagra” para parecer mais alinhado com o texto de carácter infanto-juvenil
T21	<p>As dúvidas foram principalmente de vocabulário, se “jugada” era de fato jogada ou guardava o sentido de trapacear, me parece o título tem essa ambiguidade em espanhol mas que se perde em português. Precisei procurar no dicionário o significado de “torpedo”. Me preocupei por não perder na tradução o ritmo da narração de um jogo. Não sei o que seria equivalente a “hacer una pared” ou “pase de taco” pois não entendo nada de futebol, precisaria perguntar para alguém.</p> <p>Percebi algumas imprecisões na tradução que provavelmente foram produzidas por falta de atenção, e mais uma vez a necessidade de indicar o agente para evitar ambiguidades.</p>
T30	
T31	Algumas expressões em tentei traduzir pelo contexto, entretanto outras não consegui fazer e as deixei em branco
T37	<p>O texto mais difícil. Isso porque ele é todo construído em um tipo de jargão que eu não domino. Então precisei pesquisar bastante, assistir alguns vídeos de narração de futebol. Por isso foi o que mais demorou a tradução.</p> <p>Fiz algumas adaptações domesticadoras no texto, incluindo a mudança dos nomes e apelidos dos personagens porque não senti que o texto perderia com isso e trazia uma facilidade para a leitura narrada.</p>
T5	<p>- Dicionários utilizados: DRAE, WordReference. The Free Dictionary. - A maior dificuldade, nesse texto, foi quanto à terminologia do futebol. Por exemplo: “hacer una pared” e “pase de taco”.</p> <p>A primeira alteração que fiz foi em “a tem, a usa, nela escreve”, e fiz a seguinte justificativa: na minha primeira leitura, tinha entendido que ele escrevia na cola, mas agora, já interpreto de outra forma: ele escreve o que estava na cola. Ainda assim, a frase, como a traduzi, me causa um enorme estranhamento em português. Há um evidente acréscimo de informações que não existem no texto de partida, mas acredito que, além de não causar mais esse estranhamento, realmente parece uma narração de futebol, como “agora fulano é quem está com a bola, fulano passa a bola, fula corre em direção ao gol, fulano chuta”. Porém, depois dessa reflexão sobre imitar uma narração de jogo de futebol, decidir alterar o texto inteiro e dar o mesmo tom ao texto inteiro.</p>
T12	<p>Pesquisei por tipos de passe no futebol para entender o que é um pase de taco, mas não soube exatamente como traduzir. Também tive dificuldade com a expressão “le hace una pared”, considerando o contexto.</p> <p>Lembro que achei esse texto o mais difícil de traduzir, pois não conhecia algumas expressões do futebol. Optei por “Autorizam” em lugar de “Dão autorização”, pois, além de soar mais natural em português, nos jogos de futebol costumam dizer “autoriza o árbitro”. No 5º verso, suprimi o pronome “o”, pois não vi necessidade de mantê-lo. O mesmo ocorreu nos versos seguintes. Mudei “flagra” por toma, pois notei que o professor pilla o bilhete, e não o menino; até fiquei em dúvida sobre usar “pega” ou “toma”, mas pensei que é mais comum tomar algo das mãos de alguém do que tomar uma pessoa. Sobre o último verso, percebi que “porque eu permanecia” não combinava com o tom do restante do poema, assim como não transmitia bem a “comemoração” da personagem por ela não ter sido expulsa da sala.</p>
T2	<p>Gostei bastante do texto e a tradução foi tranquila, exceto pela dúvida de como traduzir o torpedo por torpedo mesmo ou usar SMS/mensagem. Mas ao ler o texto vi que não poderia usar já que Felipe chuta o que seria o torpedo, a cola. A expressão pase de taco também me causou dúvida porque eu não conhecia, e ao pesquisar, descobri que era um passo do futebol em que o(a) jogador (a) dá um toque na bola com o calcanhar. Como não encontrei uma expressão ou termo usado para esse toque, então usei dá um chute com o calcanhar mesmo.</p> <p>Ao realizar a tradução final entendi como necessário modificar algumas estruturas, além disso, acrescentei o pronome do sujeito.</p>
T19	<p>Neste texto fiquem um dúvida de como traduzir a frase: “Lo lleva, lo usa, lo escribe.”</p> <p>Mudança 1 Neste terceiro trecho decidi substituir “dão a autorização” por “é dado a autorização”, pois além de este último estar mais similar com uma narração de uma partida de futebol, ele também indica a impessoalidade presente no texto fonte. Mudança 2 No quinto e no nono trecho substituí “dá um passe” por “passa” também com o intuito de tornar o discurso mais similar com o de uma narração de uma partida de futebol. Mudança 3 Tentei propor uma tradução para o trecho “Lo lleva, lo usa, lo escribe”, algo que não havia conseguido anteriormente. Mudança 4 Já no décimo primeiro trecho adicionei o pronome</p>

	“o” para especificar o que o professor pegou. Mudança 5 Nos último trecho substituí “felizmente” por “menos mal”, pois a última soa melhor para a fala de uma criança de 11 anos
T1	<u>Fiquei em dúvida se não haveria uma tradução melhor que “jogada” mas não encontrei.</u> Fiz algumas correções para adequar o texto ao jargão do futebol, além de buscar aumentar a informalidade aproximando o tom do texto do universo do esporte. As trocas lexicais propostas têm a intenção de aproximar um pouco mais o texto-alvo do texto de entrada, pensando na finalidade de uma antologia literária. (comentários T4): Pensei em trocar por "autorizam", mas isso encurtou muito a frase e me pareceu quebrar um pouco o ritmo do texto. Me pareceu que "pra" estaria mais de acordo com o jargão do futebol, informal. Verifiquei que "fazer tabela" seria a ação equivalente em português, dentro do jargão do futebol. Seria uma ação mais próxima de "llevar". A palavra "passe" pareceu mais natural neste caso, bem como no parágrafo anterior. Optei por trocar por "olhos de falcão" porque, embora "olhos de águia" seja mais usual em português, o autor poderia ter utilizado "ojos de águila" que também é mais frequente em espanhol. Me pareceu que "pra" estaria mais de acordo com o jargão do futebol, informal.
T38	<u>Decidi manter torpedo em português pois torpedo é usado como sinônimo de mensagem, mas usualmente de celular.</u>
T33	Troca de “menos mal” por “ainda bem”, e de “mas ele pega” por “mas ele é pego”, por parecerem ter melhor sentido.
T15	<u>Tratándose de un texto con aspectos del fútbol, me pareció interesante investigar las terminologías usadas en ese ámbito. Algunas terminologías no he acabado de encontrar su referente en portugués como, por ejemplo: “hace una pared”, pero he intentado hacer una traducción aproximada de lo que entendí.</u> *Sentí falta de un pronombre de sujeto en esa oración, por eso, acrecenté el pronombre “ele” para hacer referencia a quien está actuando. Por ello, también, sentí la necesidad de referenciar al objeto que sufre la acción. **No vi la necesidad de mantener el pronombre para referir a la “cola”. Por lo tanto, decidí quitar el pronombre y cambiar por otro verbo de acción. Pero sentí la necesidad, otra vez, e marcar el objeto. ***Para mantener la referencia que hace el texto a un partido de futbol, quise cambiar el verbo y acrecentar: “jogo”.
T11	<u>Fiquei na dúvida entre recado ou bilhete.</u>
T24	<u>Esse foi o texto mais “difícil”, pois não conhecia a expressão “torpedo”, mas acabei aprendendo que é uma gíria utilizada frequentemente no Chile. Traduzi as expressões “hace la pared”, “pase de taco” e “lo pilla” da maneira que acreditei ser a correta, apesar de não conhecer essas expressões.</u> Mudei a tradução de “hace la pared”, mas não encontrei uma expressão para “pase de taco”.
T34	<u>O mais desafiante foi encontrar as expressões de futebol. Mas com a consulta aos sites abaixo, penso ter tido algum sucesso. Então, foi adaptar as expressões de futebol ao contexto da escola e ao que parece ser a intenção do autor.</u> https://www.wordreference.com/espt/dar%20un%20pase ; http://dicionariofield.com.br/term/3456/pase-de-taco ; https://haytipos.com/pases-futbol/#:~:text=Este%20pase%20es%20empleado%20por,pelota%20para%20generar%20el%20pase. ; http://dicionariofield.com.br/term/3534/hacer-pared Também a este trecho havia dado muita atenção na primeira tradução, tendo em vista a necessidade de manter o ritmo do texto (o ritmo e expressões de uma partida de futebol). Desta vez até pensei em traduzir ‘Lo lleva, lo usa, lo escribe’ como ‘pega-o, usa-o, escreve-o’ ou o pega.... mas isso tiraria completamente a fluidez e a informalidade do texto. Também modifiquei o trecho ‘que acaba chamando atenção do professor’, sempre em busca de naturalidade. Aqui também a retirada da vírgula e sua substituição por dá: pelo mesmo motivo. Na segunda tradução optei pela naturalização do nome próprio ‘João’.
T41	Não alteraria a tradução, porém lembro que foi um pouco trabalhosa porque demorei para perceber que a ideia era reproduzir o campo semântico do futebol. Além disso, aparece muito nesse texto a questão dos pronomes no lugar de objeto, que exigem uma reflexão para a tradução.
T42	1. Troquei a palavra TIMBRE por SINAL, por acreditar que SINAL se encaixa melhor no português brasileiro. E também a palavra SUENA - SOA por TOCA, pelo mesmo motivo anterior (é mais usual). 2. Descobri finalmente que TORPEDO é uma marca de bola! 3. Sentí a necessidade de trazer o pronome sujeito. Acredito que mudei muita coisa, desta vez acredito que tive uma sacada melhor sobre o contexto do texto. Fiquei pensando também na tradução da palavra JUGADA, pensando que outra palavra poderia se encaixar, mas optei por deixar como Jogada mesmo.

Quadro 21q: comentários do Texto 4

Para concluir nossas apreciações às traduções efetuadas pelos estudantes, convém fazer algumas considerações sobre os resultados observados antes e depois de nosso curso. Inicialmente, é possível constatar, em distintos casos e aspectos contrastivos que buscávamos tratar, que as traduções entregues pelos estudantes já encontravam correspondência com as tendências de funcionamento em língua portuguesa desde a sua primeira versão e que nem sempre houve alteração significativa entre suas entregas

iniciais e finais. Além disso, ao se tratar de uma proposta tradutória que previa a incorporação dos textos traduzidos a serem publicados em uma antologia literária, sua finalidade restringia as escolhas dos sujeitos a formas que se alinhassem mais a um registro escrito e, em certa medida, mais formal de nossa língua, o que parecia especialmente relevante para o tratamento de pronomes de complemento, por exemplo.

Contudo, é possível constatar na revisão feita e, em especial, nos comentários apostos à Atividade Diagnóstica Final, a referência explícita aos problemas da comparação entre nossas línguas abordados em nosso curso, o que evidencia uma maior atenção para os aspectos contrastivos envolvidos na operação entre nossas línguas de trabalho. Os comentários também indicam uma preocupação com questões importantes dos Estudos da Tradução discutidas em nosso curso.

No Texto 1, por exemplo, há referência ao uso de formas tônicas (T21, T1 e T42), a dificuldade em se lidar com pronomes (T41), ao tom/formalidade caracterizada pelas formas átonas de complemento indireto (T34), à fluidez que a omissão de formas átonas de complemento direto e indireto trazem ao texto em português (T15, T33), à explicitação de escolhas lexicais e gramaticais que redundem em textos mais naturais (T1) e à identificação da reexpressão da involuntariedade (T42).

No Texto 2, salientamos a busca pela naturalidade nas construções passivas (T1, T5 e T16), e a necessidade, novamente, de inclusão de pronome de sujeito (T15, T2, T34 e T42), bem como a preocupação, a partir de uma reordenação de frases, com a maior fluidez do texto (T37 e T2).

Para o Texto 3, referimo-nos aos comentários dos estudantes sobre a explicitação dos agentes (T21), a atenção a construções impessoais (T5 e T41), os usos “mais típicos do português” ou “naturais” (T12, T21 e T1), a omissão de pronomes átono de complemento, que dariam ao texto um tom menos formal (T33) e a identificação de procedimentos técnicos, como o “decalque” (T12).

No Texto 4, além da referência à busca pela naturalidade (T28), temos também a identificação de colocações e expressões fixas (T28, T1) a necessidade de explicitação de sujeitos em português (T21, T2, T15, T42), a adequação ao gênero narração de futebol nos diferentes aspectos, tanto da ordem em que se apresentam as orações, como com o emprego de estruturas mais próximas à oralidade, e também ao léxico e a preocupação com a retomada ou não (e por que formas) dos complementos diretos (T1, T19, T15, T34, T41, T37).

Entendemos, portanto, que a formação oferecida pôde surtir, ainda que não na totalidade dos aprendizes e de maneira uniforme acerca de todos os aspectos contrastivos

e tradutológicos tratados, efeitos relevantes no desenvolvimento não só de sua subcompetência bilíngue, mas também das demais subcompetências.

Sobre a primeira **Tarefa Integralizadora – Unidades 2 e 3**, efetuada na Aula 4, recebemos três propostas, bastante diferentes entre si, tanto no que diz respeito ao gênero como quanto à sua extensão: no grupo 1 (composto por sete pessoas), decidiu-se traduzir um livro completo de temática feminista, da autora chilena contemporânea Areli Uribe, chamado *Que explote todo*; o grupo 2 (composto por seis estudantes), apresentou como proposta a tradução do conto “Casa tomada”, de Julio Cortázar, como parte de uma antologia *online* de autores latino-americanos; e o grupo 3 (formado por apenas dois membros), optou por traduzir uma notícia do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, sobre o Dia Nacional dos Surdos; sendo esta a única proposta de tradução inversa, do português para o espanhol.

Cada equipe, composta por integrantes com níveis de conhecimentos sobre as línguas de trabalho e experiências variadas na prática da tradução, expôs e debateu suas ideias com toda a turma, recebendo críticas e sugestões, mostrando-se bastante entusiasmados em efetivar a proposta, para além da atividade em sala. Apresentaram a discussão sobre os potenciais receptores da tradução, sobre as editoras que se interessariam pelas temáticas escolhidas, e também a justificativa para traduzirem os materiais selecionados (desde difundir uma questão de política pública, até visibilizar a luta feminista, a partir de uma autora pouco conhecida e sem tradução para o português e, ainda, a divulgação de autores latino-americanos em solo nacional).

Outro aspecto importante e comum a todos os grupos foi a organização e a divisão do trabalho. O grupo 1 indicou que a tradução seria feita em documento do Google e que todos os integrantes atuariam em todas as fases de sua realização, tanto na tradução como na revisão, e que havia apenas uma gestora. O grupo 2 apontou que a tradução seria feita por todos e a revisão entre pares, e a gestão ficaria a cargo de duas integrantes. O grupo 3, especificou que todas as etapas do processo seriam acompanhadas por suas duas integrantes.

Para todas as equipes, indicamos que o controle do fluxo de trabalho é fundamental e que existem ferramentas que contribuem com essa organização. Apontamos ainda que nem todos os membros precisam, necessariamente, estar presentes em todas as etapas do processo. Reforçamos a necessidade de que seja feita uma leitura prévia atenta das obras, para identificação de possíveis problemas e dificuldades que podem, muitas vezes, serem comuns a mais de um tradutor e que podem ser resolvidas

em conjunto; além disso, sugerimos a realização de um teste de tradução, para poderem medir com maior precisão (embora se trate sempre de uma projeção), o tempo necessário para sua consecução.

Enfatizamos ainda a importância da fase de revisão e que precisavam ser definidos critérios para sua realização. No caso do grupo 3, sugerimos, por ter sido uma queixa das integrantes, que verificassem a situação dos surdos em outros países, e assim poderem definir com maior precisão possíveis públicos para seu texto. Para os grupos 1 e 2, apontamos também a questão dos direitos autorais e, para o grupo 2, que pensassem o que motivava e justificava uma tradução do texto de Cortázar.

Já na **Tarefa Integralizadora – Unidades 4 e 5**, realizada na Aula 11 final, propusemos, a partir da reflexão em torno do papel social e político da tradução e dos tradutores (COSTA, ALVAREZ, 2013), que os discentes organizassem uma proposta de construção de um blog bilíngue e colaborativo, que pudesse não apenas visibilizar distintas lutas e grupos, mas que funcionasse como um portfólio da equipe de tradutores.

Os estudantes divididos em dois grupos de dez (grupo 1) e onze pessoas (grupo 2), respectivamente, trataram de promover uma discussão em salas separadas, com base no roteiro fornecido pela professora e que dizia respeito tanto às especificidades requeridas na construção de um blog, como à definição de seu público-alvo, à seleção dos textos e temáticas que seriam contempladas (entre os quais poderiam estar materiais de nosso próprio curso) e à autogestão do projeto (com a divisão das tarefas).

O grupo 1, que se denominou ALTE (arte, literatura, tradução e educação), buscou compaginar distintos interesses de seus integrantes, a partir das temáticas que dão nome à equipe e colocadas em relação a questões sociais, como a luta pela terra, a questão indígena, as migrações, o feminismo, a educação inclusiva etc. Puderam elencar vários materiais para compor o blog, incluídos os textos trabalhados no curso (de autoria de Ailton Krenak, a canção de Ana Cañas, o texto do jornal *El país* sobre migrações, e o conto de Juan Rulfo). O público-alvo seriam pessoas com interesse em tais temáticas, no contexto latino-americano, e estudantes de tradução. Foram pensadas plataformas alternativas para a página e a criação e interação em redes sociais, para maior alcance do trabalho. Além de publicar as traduções, o grupo indicou ser de seu interesse a inclusão de vídeos, em que se promovesse uma discussão sobre as próprias práticas de tradução desenvolvidas, bem como entrevistas com tradutores. Disseram ainda ser de seu interesse divulgar e produzir traduções de e para diferentes variedades da língua espanhola e da língua portuguesa. Também discutiram dúvidas sobre a questão dos direitos autorais.

O grupo 2, por sua vez, apresentou como proposta a democratização de escritos hispânicos e brasileiros a falantes das duas línguas interessados em temáticas sociais feministas, indígenas e de povos africanos. Nesse grupo, foi bastante intensa a discussão em torno da distribuição dos distintos encargos e da rotatividade das tarefas. Salientaram a importância de se ter alguém responsável pela “amarração” dos textos (uma figura semelhante a um gestor em cada projeto), mas que isso não se caracterizasse como uma hierarquia interna no grupo, que este papel também seria alternado entre os membros da equipe. Foram apontados os responsáveis pelas distintas atividades envolvidas na criação do blog que iam além da tradução e revisão, tais como a identidade visual, a pesquisa, o marketing, seguindo as aptidões individuais de seus membros. Também levantaram a importância de entender a tradução para além das materialidades linguísticas, e de trabalharem com outras linguagens, além de projetarem a inclusão de outras línguas e cosmovisões, como o guarani, por exemplo.

Na devolução realizada pela docente aos grupos, buscou-se dialogar com as propostas e discutir as dúvidas surgidas. Destacamos a importância das temáticas selecionadas e a potência do trabalho coletivo que possibilita não só a visibilização dos grupos sociais e das temáticas sugeridas, mas aprendizagens e intercâmbios de conhecimentos fundamentais à construção de um bom profissional. Finalmente, colocando-nos à disposição para colaborar nesse processo, já que os grupos demonstraram interesse em concretizar tais propostas, para além do curso.

Consideramos que o interesse e a experiência das Tarefas Integralizadoras foram muito enriquecedores, não só porque fomentam a autonomia do alunado, mas porque permite que eles construam conexões e redes de diálogo e apoio verdadeiras, colocando em evidência as dificuldades e benesses do trabalho em equipe, e os desafios de qualquer nova proposta de tradução colaborativa carrega. Ademais, conduz a uma reflexão sobre questões importantes, no campo dos Estudos da Tradução, como os possíveis problemas com que se depararão, os gêneros e as temáticas abordadas, as variedades de língua presentes e sua valorização, os registros, a finalidade e o público-alvo de cada proposta.

A respeito de nosso último instrumento de análise, podemos dizer que com relação à primeira **(Auto)Avaliação (Unidades 2 e 3)** houve 21 respondentes no total mas, como no caso das Atividades Diagnósticas anteriores, vamos nos ater às respostas daqueles estudantes que autorizaram a sua participação em nossa pesquisa: dezoito para esta tarefa.

Sobre a primeira pergunta, acerca da atividade que mais gostaram na primeira metade do curso, encontramos respostas muito variadas, como se pode constatar no quadro a seguir. De maneira resumida, salienta-se o trabalho com as histórias em quadrinhos, por mobilizar saberes que vão além dos estritamente linguísticos e possibilitar distintas práticas (análise, tradução, revisão, retradução); com a autobiografia de Hugo Blanco, por requerer a análise de possíveis problemas, a tradução e a comparação de traduções e a prática conjunta; com a tradução para o espanhol do texto de Ailton Krenak, pelo desafio que representava, inclusive com respeito aos usos contrastivos; com a análise do conto “A quinta carta”, por permitir uma aproximação e ampliação do vocabulário, com base na análise e da proposição de sugestões a uma tradução já publicada; e também a atividade diagnóstica, por problematizar distintos aspectos trabalhados no curso. Em mais de uma oportunidade, destacou-se nos comentários a Tarefa Integralizadora das Unidades 2 e 3, que propunha a concepção e a gestão de todo um projeto de tradução colaborativa, reforçando a autonomia do alunado e aproximando-os de uma experiência real de tradução.

T28	Eu gostei muito das atividades com tirinhas, porque elas demandaram uma aproximação muito ampla com a língua, convocando saberes culturais que ultrapassam o conhecimento gramatical e formal dos idiomas, e propiciaram diversas frentes de atuação: tradução, retradução, análise da tradução de outro(a) colega, revisão etc.
T16	Uma atividade que eu gostei foi aquela que fizemos uma parte da tradução na sala de aula sobre o trechos da biografia de Hugo Blanco e, posteriormente, tivemos que fazer sugestões nessas partes sobre mudanças de tradução dos colegas. Acho fundamental esse tipo de atividade para que possamos aprender a justificar as nossas percepções e evitar de acabar sendo crítico demais, sem razão aparente, bem como insere, nós, estudantes em um contexto de tradução colaborativa.
T5	Gostei muito da atividade de tradução da autobiografia de Hugo Blanco. Primeiramente por ser uma área em que tenho interesse, mas também por termos tido a oportunidade de analisar um texto e seus possíveis problemas de tradução, e de comparar as traduções que faríamos com a tradução de colegas.
T2	Eu gostei muito de todas as atividades, mas a que me diverti muito fazendo foi a atividade que tínhamos que imaginar uma proposta de tradução para apresentar a uma editora. Foi bem interessante imaginar e refletir, em grupo, sobre o que poderíamos trabalhar.
T34	Traduzir: porque é isso que eu estudo e é isso que me apaixona.
T13	traduzir o fragmento do livro “Caminhos para a cultura do bem viver” de Ailton Krenak, pois apresentou o contraste do uso pronominal e de possessivos na oralidade entre as duas línguas, e foi bem direto e prático, com comentários instrutivos.
T19	Eu gostei muito da atividade que fizemos na última aula, em que nos reunimos em um grupo para organizar uma proposta de tradução para uma editora. Essa atividade permitiu que nós Frankenstein na prática todo o funcionamento, todos os passos que devem serem tomados e todas as dificuldades que esse tipo de trabalho traz, especialmente quando este é realizado com outras pessoas.
T42	Gostei de tentar traduzir o texto do krenak e também de pensar uma proposta para tradução. O texto do Krenak porque foi um desafio interessante e para treinar minhas dificuldades. E a proposta porque me surgiu o interesse em traduzir para o espanhol produções de pessoas Surdas brasileiras, no intuito de compartilhar com os demais países hispanos o que tem sido produzido pela comunidade Surda brasileira e intercambiar essas informações, saberes, conhecimentos, etc.

T15	Gostei da análise de tradução do texto de Hugo Baldós. Gostei pelo fato de nos colocar de frente para uma perspectiva de tradução “conjunta”, na qual, analisando e comparando as opções dos colegas pudemos chegar a uma decisão mais ou menos acertada das necessidades que o texto pedia.
T31	Eu gostei da atividade que tivemos de traduzir o pequeno conto “A quinta carta” de Ivana Arruda Leite, pois, além de ser divertido por conter aquela linguagem literária, havia diversas expressões e palavras que eu não conhecia como: par de hijos, ou a palavra “virar” que eu nem sabia que existia em espanhol. Então acredito que, não apenas essa atividade como as outras, agregaram bastante ao meu vocabulário
T41	Gostei muito da atividade de tradução do texto do Ailton Krenak para o espanhol, pois achei desafiadora e uma oportunidade para praticar.
T33	Adorei a última atividade da aula 4 de fazer uma proposta de tradução. Pensar no projeto de tradução é algo que não vi nas disciplinas de tradução no curso de graduação e acredito que acrescentou muito.
T24	A atividade que mais gostei foi a tradução do texto Krenak do português para o espanhol. Por ser uma transcrição, podemos ter contato com um texto diferente e muito marcado pela oralidade.
T12	Adorei a atividade em que tivemos que criar um projeto de tradução para uma editora, pois, nessa atividade, pude imaginar como seria trabalhar com um coletivo de tradutores e foi a que nos aproximou mais de um trabalho real de tradução.
T30	As atividades de tradução esp-pt no geral são mais desafiadoras, tenho gostado bastante delas.
T11	Gostei muito da atividade em classe de traduzir os trechos biográficos de Hugo e analisar e discutir as dificuldades juntos
T21	Gostei de traduzir o texto do Krenak e de Hugo Blanco Galdós, achei que colocaram questões tradutórias que se conectavam com o conteúdo das aulas.
T37	Gostei bastante da atividade diagnóstica porque trouxe características que problematizaram o processo tradutório e à medida que fomos estudando as unidades, fomos percebendo esses problemas que na hora da primeira atividade nos passou batido

Quadro 22: atividades apontadas como preferidas na (Auto)Avaliação (U2 e U3)

Na segunda pergunta, buscávamos saber quais tinham sido as atividades que avaliavam como de menor interesse. De modo geral, os estudantes apontaram gostar das atividades do curso, mas devido à sua maior extensão ou tempo necessário para realização (como no caso da autobiografia de Hugo, por exemplo), alguns exemplos foram preteridos. Houve também quem indicasse sentir dificuldades com os trabalhos em grupo propostos durante os encontros; uma menção às atividades que lidavam com os pronomes, por requererem um conhecimento teórico que ainda não se detinha; foram citadas as atividades que demandavam a análise ou a tradução para o espanhol que, apesar de preverem maior dificuldade, eram consideradas ainda assim muito instigantes; e, por fim, a atividade em que se demandava a gravação em áudio para explicitação dos problemas encontrados durante uma tarefa de tradução, pela dificuldade em sua compreensão ou execução.

T28	Foi difícil responder à questão anterior porque eu realmente estou gostando muito de todas as atividades, mas se tivesse que escolher alguma que gostei menos, seria talvez a do texto do Hugo – mas quase que exclusivamente por conta de sua extensão.
T16	Para mim algumas atividades em sala poderiam ser mais curtas, já que para quem está iniciando nessa área demora bastante tempo para conseguir traduzir durante a aula.

T5	Até então não participei de nenhuma atividade da qual não tenha gostado, mas perdi partes de uma aula em que sei que tiveram atividades em grupo. Sei da importância do trabalho em equipe (não só na tradução, mas acredito que em todas as áreas de conhecimento), mas devo dizer que não é minha forma preferida de trabalhar, principalmente quando envolve “dividir uma tradução”, pois sinto que acaba sendo uma tradução “Frankenstein”.
T2	Não houve nenhuma atividade que não gostei. No entanto, considero as atividades que tive mais dificuldade (principalmente as primeiras) as que mais precisei de paciência hahaha
T13	do áudio em não entendi o porque ter sido o mesmo da atividade sem nenhuma resposta, e proposta de tradução a ser apresentada a uma editora, por ser em grupo não consegui acompanhar o andamento.
T34	Não gostei da atividade sobre pronomes porque não estudei isso profundamente e gostaria de ter tido mais teoria sobre o tema.
T19	Não houve nenhuma atividade que eu não gostei, devido a isso, vou falar sobre a atividade que eu tive mais dificuldade. A atividade de tradução do português para o espanhol foi a que trouxe para mim mais desafios e dificuldades.
T42	Acho que a que eu menos gostei foi a primeira atividade para destacar no texto da biografia de Hugo Blanco, acredito que foi por uma questão contextual minha, por estar cansada quando estive fazendo, resultou cansativo ficar destacando sempre os mesmos pronomes.
T15	A atividade que menos gostei, apesar de ter sido de grande valia para a construção do meu conhecimento, foi a atividade que eu precisava propor algumas novas propostas para o texto traduzido: “A quinta carta”. Não gostei muito, porque encontrei dificuldade em visualizar outras propostas para a tradução já publicada.
T31	Não teve uma que não gostei, teve algumas que senti dificuldade em entender. Porém acredito que preciso me organizar melhor para poder realizar-las, já que não tenho tido muito tempo. Apesar disso, as atividades são bem elaboradas e os comentários estão me ajudando bastante.
T41	Até agora, gostei de todas as atividades.
T33	A atividade de tradução das tirinhas em espanhol da aula 3 foi bastante difícil para mim, por questão de tempo. Na verdade gostei da atividade, mas não consegui realiza-la de forma satisfatória, porque o tempo não foi suficiente para mim. Não consegui pesquisar vocabulário ou revisar a tradução. Acho que a questão de explicar sobre a expressão de posse pode ter tomado mais tempo do que eu esperava.
T24	As atividades em grupo no Meet. Sou extremamente introvertida e tenho dificuldade em manter relações em grupo, principalmente no ambiente virtual.
T12	Pensando numa hierarquia das atividades, a tradução da biografia de Hugo Galdos me pareceu menos interessante. Acho que não foi um texto tão interessante, desafiador e nos detivemos muito tempo trabalhando individualmente e coletivamente nessa tradução.
T30	Não me lembro de alguma que não tenha gostado, a atividade a respeito dos Krenak deu muito trabalho e fiquei bem confusa em algumas partes, mas ainda assim gostei dela.
T11	Não gostei da atividade do áudio (krenak), fico com dificuldade de pensar e falar sem vergonha, acredito que escrever é mais fácil. Também porque tive dificuldade de compreender a atividade.
T21	Gostei de tudo mas tenho dificuldade com os termos da gramática, quase sempre me perco nos pronomes pessoas retos, oblíquos, possessivos, dativos etc.
T37	Nenhuma até agora.

Quadro 23: atividades apontadas como preteridas na (Auto)Avaliação (U2 e U3)

Na terceira pergunta, em que solicitávamos uma explicação própria acerca dos pronomes pessoais de sujeito, de uma ótica contrastiva, vemos, de maneira geral, que os sujeitos puderam falar sem maiores dificuldades sobre as diferenças de funcionamento entre as duas línguas nesse tópico, com exceção de um caso, em que o estudante indicou não se sentir seguro para abordar o tema (T34).

T28	No par espanhol-português (tomando-se como referência o português do Brasil), a presença de pronomes pessoais de sujeito servem propósitos discursivos diferentes, revelando particularidades do funcionamento de cada língua no que diz respeito à relação entre locutor, interlocutor e também um terceiro elemento externo. Enquanto em português, eles são explicitados para desfazer possíveis ambiguidades ou para conferir às orações uma sonoridade mais natural; em espanhol eles são frequentemente ocultados, podendo-se inferir o sujeito pelo contexto ou através de flexões verbais – ou ainda com partículas acopladas às formas verbais.
T16	A língua espanhola possui seu próprio funcionamento. Nesse sentido, há a presença de mais pronomes do caso oblíquo do em relação ao português. Isso porque o espanhol utiliza , por exemplo, o “yo” em casos específicos em que se quer enfatizar ou gerar uma ideia de contraste ou aproximação.
T5	Percebo que a explicitação dos pronomes pessoais de sujeito no português ocorrem com muito mais frequência do que no espanhol, mas não necessariamente por uma questão de ênfase. No espanhol, o “normal” é que os pronomes não sejam explicitados, mas quando são explicitados, normalmente, é para dar ênfase. Já no português, acredito que, além dessa possibilidade de enfatizar algo, a explicitação dos pronomes é muito natural. Contudo, é muito perceptível quando o uso dos pronomes é excessivo (em português com essa finalidade de dar ênfase, como ocorro no texto do Krenak.
T2	Percebi que no espanhol, dependendo do gênero textual, há uma destaque no uso dos pronomes pessoais de sujeito em relação ao português. No espanhol acaba sendo mais comum o uso dos pronomes do que no português. Sendo que esse último o pronome acaba sendo oculto.
T13	na língua espanhola tem uma intencionalidade, um valor contrastivo ou enfático, já no português existe a tendência do sujeito sintático ser expresso por meio do pronome do sujeito.
T34	Como disse antes, não me sinto segura para responder isso.
T19	Enquanto no português é possível notar o uso de forma frequente e repetida dos pronomes pessoais de sujeito, no espanhol notamos que os mesmos aparecem de forma oculta nos textos. Conhecer esse fato e 273estac-lo na tradução realizada entre essas línguas é de grande importância, pois desse modo o texto irá ficar pertinente as normas de funcionamento da língua alvo.
T42	Acredito que a presença e a ausência dos pronomes sujeitos estão relacionados às próprias configurações-fenômenos de cada língua. Em PT e Esp, no caso, ocorrem de forma diferente. Enquanto que no PT compreende-se bem o uso repetitivo do pronome sujeito, no espanhol não é necessário retomar o sujeito novamente, porque isso inclusive pode gerar uma confusão a respeito do referente
T15	A presença de pronomes pessoais de sujeito marcam sobremaneira a necessidade constante de evidenciar quem o sujeito da oração, essa necessidade a meu ver, deriva de um perigo de ambiguidade no sentido da oração, porém, por vezes, essa presença serve para reforçar quem é o agente da oração. A ausência de pronomes desse caso manifestam, na minha compreensão, uma falta de tentativa de explicação, por parte da pessoa que escreve/fala um texto, por entender que a conjugação verbal e o contexto já explicitem quem seja a pessoa que age ou que sofre a ação.
T31	Ficou evidente que, em português, o uso é maior devido ao costume de usarmos a mesma conjunção para mais de uma pessoa. Ao contrário do espanhol, que há o costume de utilizarem as conjugações de forma que deixa claro a pessoa do discurso. É válido lembrar que quando aparece o pronome sujeito no espanhol significa alguma coisa a qual temos que verificar a intenção que a rodeia.
T41	Os pronomes pessoais de sujeito em espanhol aparecem geralmente com uma função ou um sentido específico de acordo com o contexto, podendo ser utilizado, por exemplo, para evitar ambiguidade, marcar uma oposição, reforçar algo. Em situações em que nada disso seja necessário, o pronome tende a ser omitido e subentendido pelo contexto.
T33	Tanto em português como em espanhol o sujeito pode ser indicado pela flexão do verbo ou pelo sujeito explícito, porém as duas línguas apresentam certas tendências desses usos que são distintas. No espanhol normalmente o pronome pessoal não está presente, sendo usado quando queremos evitar uma ambiguidade, estabelecer uma marca de contraste ou enfatizar um posicionamento. Já em português a presença do pronome é mais usada.
T24	O pronome exerce a função de sujeito e pode ou não estar presente e destacado na oração. Geralmente, esses pronomes são utilizados quando queremos 273estaca-los.
T12	Geralmente, em espanhol, os pronomes pessoais de sujeito não costumam aparecer. Eles são mais utilizados para evitar ambiguidades ou para enfatizar o posicionamento de um sujeito, de um grupo

	etc. em relação a outro. Já em português, principalmente na fala, costumamos usar com frequência os pronomes pessoais de sujeito.
T30	A língua espanhola conta com morfemas que conseguem cumprir de maneira satisfatória a marcação pessoal de sujeito na grande maioria das vezes, diferente do PB que solicita mais vezes a presença dos pronomes.
T11	Os pronomes podem substituir os nomes, ou seja os substantivos. Muito usual em português mas geralmente não aparecem em Espanhol, e quando aparecem significa algo ou entonação forte.
T21	No português existe uma maior ocorrência de pronomes pessoais de sujeito, pois mesmo com o auxílio da flexão verbal são utilizados para evitar ambiguidades no entendimento de quem é o sujeito da ação. Já no espanhol este uso é menos frequente, utilizando apenas em alguns casos.
T37	é comum em espanhol a ausência dos pronomes pessoais, o que pode gerar uma confusão quando traduzimos, porque o português, apesar de usar a ausência dos pronomes também, não usa com tanta frequência e pode gerar uma dúvida em quem lê caso o texto siga como no original e não expresse os pronomes em determinados momentos.

Quadro 24: explicação sobre pronomes pessoais de sujeito

Na quarta pergunta, sobre a expressão de posse, por outro lado, houve maior oscilação na certeza de se ter compreendido bem ou não a temática abordada no curso, como se observa em, pelo menos, três oportunidades (T5, T11, T34). Contudo, é válido dizer que, mesmo nos casos em que não conseguiram explicar com propriedade tal ponto, parece ter ficado mais evidente que há aspectos semelhantes (como o uso dos possessivos em certas ocasiões) e outros distintivos (como os exemplos de construção de posse inalienável).

T28	No mesmo sentido, a marcação de posse também se dá diferentemente no par espanhol-português (do Brasil): em português elas podem ser suprimidas, sendo inferidas pelo contexto ou são explicitadas com uso da preposição de + pronome; já em espanhol, as marcações de posse muitas vezes se dão através de partículas acopladas às formas verbais, por vezes também informando o leitor sobre a organização espacial do contexto e o sujeito.
T16	As expressões de posse no espanhol são mais variadas do que as da língua portuguesa, o que necessita de uma especial atenção. Além disso, os pronomes de posse podem vir antes ou depois do substantivo.
T5	Ainda não consigo enxergar uma grande diferença na expressão da posse nas duas línguas. É algo que consigo traduzir, mas de forma mais intuitiva do que realmente pensada e fundamentada.
T2	No que se refere a expressão de posse, acredito que, diferentemente do uso dos pronomes, frequência é mais próxima, isso quando penso nos dois idiomas.
T13	em espanhol os possessivos exercem a função de pronomes, e muitas vezes substituem os substantivos. Atenção a diferença entre quando vem antes ou depois dos substantivos, na distinção entre número e gênero.
T34	Tal como acima. Precisaria de mais teoria.
T19	Como vimos, a expressão da posse no português se difere da forma como ela se mostra no espanhol. Na língua portuguesa há situações que podem gerar ambiguidade e portanto, causar problemas para o leitor, o qual fica confuso com quem aquela expressão de posse está se referindo. Porém, no espanhol esse tipo de problema não ocorre. Além disso, a língua espanhola possui também outras formas de construir esse tipo de expressão.
T42	A posse pode se expressar de forma diferente em PT e em Esp. Enquanto que no primeiro o pronome de posse vai anteceder o substantivo, no espanhol nem sempre. É algo interessante que a professora comentou em aula é que, enquanto no PT nós tendemos a construir a posse a partir do sujeito-pessoa, no espanhol isso muda de acordo com a estrutura de sentido da frase, quero dizer que, no espanhol não ocorre apenas uma forma, mas há outras formas possíveis, como por exemplo

	o uso de dativos possessivos. Exeplifico na seguinte frase por: "Antonieta necesita sacarme la plata para el alquiler"
T15	As expressões de posse se determinam, muitas vezes, pela repetição dos pronomes possessivos. A necessidade de especificar o objeto de posse, ao me ver, se dá por uma melhor compreensão textual por parte do leitor.
T31	as expressões no espanhol são um pouco parecidas, uma vez que podem se substituídas pelos possessivos, quando traduzidos para o português, ou, algumas vezes, também pode-se utilizar a omissão deles.
T41	Uma forma de expressar a posse em espanhol é a partir da preposição + pronome, em que o uso do pronome ajuda, em alguns contextos, a evitar ambiguidade. Por outro lado, a posse pode ser expressada de outras formas, como a partir do uso dativo possessivo, utilizado principalmente para expressar posse "inalienável", por exemplo, partes do corpo ou objetos pessoais
T33	A expressão de posse com os pronomes possessivos em português tem a mesma forma para pronomes átonos e tônicos, enquanto em espanhol há uma diferença entre a forma átona e tônica, exceto na 1ª e 2ª pessoas do plural. No caso das terceiras pessoas, para evitar ambiguidades, usa-se a construção preposição de + pronome, em ambas as línguas. Porém, em português pode haver mais casos de possíveis ambiguidades por causa do uso do você. Em espanhol há outra forma também de expressão de posse, que se dá por meio de uma relação interna que é o que chamamos de dativo possessivo, sobretudo em posses inalienáveis, como partes do corpo.
T24	Os posesivos em espanhol estabelecem uma relação de posse entre duas partes.
T12	Em português, costumamos expressar posse com pronomes possessivos. Em espanhol, não necessariamente são utilizados os pronomes possessivos, em alguns casos, é preferível usar dativos possessivos (voy a lavarme las manos X voy a lavar mis manos) ou preposições.
T30	A expressão de posse em sentenças é muito mais usual em ESP do que em PB.
T11	O próprio nome já explica, sendo eles afirmando algo que pertence a nós. Sendo igual em PT e ESP
T21	A expressão de posse é expressa de forma direta no português, já em espanhol pode ser realizada através do possessivo dativo.
T37	Enquanto em português a posse se mantém apenas em pronomes, em espanhol a expressão de posse também pode vir em adjetivos possessivos. O que pode causar confusão na hora da tradução, por isso é importante estar atento a esses contrastes linguísticos.

Quadro 25: explicação sobre expressão de posse

A quinta pergunta sintetiza a forma como os estudantes entendem poder lidar com os temas contrastivos e tradutológicos trabalhados ao longo da primeira etapa curso. Por não ser possível especificar a que sujeitos se referem, utilizamos o gráfico fornecido pelo próprio formulário do Google, que contempla a totalidade dos respondentes. Os dados evidenciam que, no que tange à identificação das diferenças entre os pronomes pessoais de sujeito, há “relativa facilidade” (15 estudantes), ao passo que para a identificação de formas de expressão de posse, há maior respostas apontando “dificuldade” para fazê-lo (12). Quanto à tradução desses dois aspectos contrastivos (expressão de sujeito e de posse), apesar de termos mais respostas para “alguma facilidade” (13), o número de estudantes que respondeu que a tradução é feita com “dificuldade” é relativamente alto (8). Acerca da revisão, vemos que os discentes apontaram, em geral, que há “alguma facilidade” (11) e

“facilidade” (7) e, quanto à identificação de problemas e dificuldades, a maioria disse ter “alguma facilidade” (12) para fazê-lo.

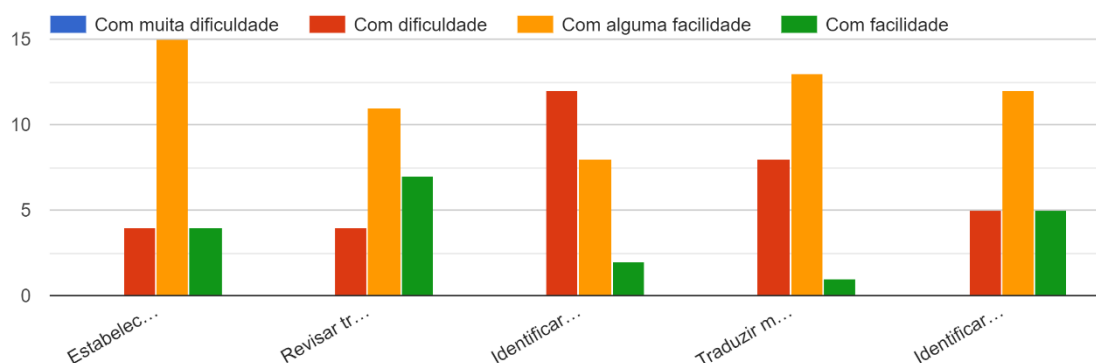


Gráfico 14: grau de facilidade/dificuldade sobre temas trabalhados nas Unidades 2 e 3

Em nossa sexta questão, buscávamos saber tanto o que os estudantes consideravam ter aprendido como aquilo que entendiam ser necessário aprimorar. As respostas aludiam aos conhecimentos referentes às questões contrastivas objeto primeiro de nosso curso, mas também a aspectos do processo e da teoria da tradução (como as fontes de consulta, a importância dos gêneros e da situação tradutória) e aos temas e autores abordados. A respeito das necessidades de aperfeiçoamento, houve menção à expressão de posse e de sujeito, ao vocabulário, à ampliação dos conhecimentos gramaticais (regência verbal e sintaxe, por exemplo) e às expressões da oralidade da língua espanhola.

T28	Acredito que, para além do conteúdo linguístico mencionado (expressão do sujeito, posse etc.), considero que também pude aprender sobre fontes e processos envolvidos na tradução, aspectos sobre os quais eu não tinha muita atenção antes, como o estudo do destinatário, a análise dos contextos linguísticos de origem e de destino, a noção de equivalência etc. A partir disso, acredito que ainda há muito o que aprofundar nesse temas; no âmbito gramatical, vejo que ainda posso melhorar especialmente no que se refere à regência verbal.
T16	Aprendi as ocasiões utilizadas no espanhol de pronomes do caso reto, a característica dessa língua de usar pronomes do caso oblíquo e sua variedade de uso de expressões de posse .Posso melhorar em como usar as expressões de posse no espanhol.
T5	Aprendi questões de gramática comparada (como a questão dos pronomes pessoais de sujeito), mas ainda não internalizei as questões sobre pronomes possessivos. Além disso, entrar em contato com vários gêneros textuais contribuiu muito para uma visão mais ampla da tradução. Um texto como o do Krenak é importantíssimo, pois possui elementos que nunca tive que traduzir antes, me gerou questionamentos que nunca tive antes ao traduzir. Achei muito interessante também trazer histórias em quadrinhos para as aulas.
T2	Acredito que aprendi a ter um olhar mais crítico para os gêneros textuais assim como em minhas propostas de tradução, mas acredito que ainda posso melhorar a compreensão dos conteúdos trabalhados até então, assim como a minha prática tradutória

T13	um pouco sobre uso pronominal e preciso melhorar o entendimento sobre as marcas de posse.
T34	Os conteúdos sobre pronomes e posse.
T19	Eu compreendi bem sobre a diferença entre os uso dos pronomes pessoais de sujeito entre o português e o espanhol, porém sinto que devo estudar melhor sobre o uso da expressão de posse entre estas duas línguas.
T42	Estou sistematizando melhor o uso de pronomes sujeitos no par pt-esp, a expressão de posse (que tenho bastante dificuldade) e principalmente estou retomando o costume de aprender o espanhol através das aulas e da pesquisa para as atividades.
T15	Aprendi a necessidade de conhecimento geral sobre os aspectos paratextuais que surgem ao longo da tradução. Aprendi a reconhecer a diferença nos usos dos pronomes pessoais. E além de reconhecer, também, pude observar a necessidade de buscar meios e formas de (a depender do encargo feito) traduzir com mais atenção esses aspectos linguísticos presentes em um texto. Por acreditar na fluência que tenho da língua alvo, muitas vezes, percebo em mim uma certa desatenção ao que é “simples” em um texto, e me preocupo com o que é mais “difícil”, percebo a minha necessidade de melhorar a esse respeito. Ao me deparar com o texto devo colocar em ação todas as minhas subcompetências tradutórias.
T31	Acredito aprendi a identificar e resolver alguns possíveis problemas para as traduções. Algumas atividades errei por falta de atenção e correria mesmo.
T41	Aprendi sobre questões do funcionamento do espanhol que podem gerar possíveis dificuldades de tradução, como as expressões de posse e sujeito. Já havia estudado algo relacionado a isso antes, mas foi bom ver de forma mais aprofundada e fazer exercícios práticos de tradução. A leitura dos textos e as discussões em classe também permitem o aprendizado de vocabulário, praticar e ganhar confiança na tradução. Também aprendi sobre temas que envolvem a tradução, como a revisão e a tradução coletiva.
T33	Aprendi sobre usos de pronomes pessoais e expressões de posse em português e espanhol contrastivamente, fontes e materiais de referência para a tradução, revisão em tradução, problemas e dificuldades de tradução, pontos relevantes para uma proposta/projeto de tradução. Acredito que a subcompetência bilíngue é algo que preciso desenvolver mais, pois não tenho total domínio do espanhol e entendo que esse desenvolvimento extrapola o escopo deste curso.
T24	Pensar e refletir para quem estamos traduzindo, sem tentar traduzir literalmente. A presença dos pronomes pessoais, mesmo que ocultos nas frases, as marcas de posse e o contato com diversos gêneros (tirinhas, palestra, contos). Acredito que posso melhorar o meu conhecimento em espanhol, estar por dentro de mais gírias e impressões informais e etc.
T12	Ao longo das unidades 2 e 3, creio que compreendi melhor os temas de análise contrastiva – expressão de posse e pronomes pessoais de sujeito; conheci mais ferramentas para auxiliar num trabalho de tradução; aprendi sobre as possibilidades de trabalhar com tradução e um pouco sobre como funciona esse mercado; acho que tenho me tornado mais criteriosa ao trabalhar com textos; aprendia a diferenciar dificuldades de problemas de tradução; conheci diversos autores e autoras devido ao curso; conheci mais referências em Tradução. Com certeza preciso aprender mais sobre as variedades de espanhol e suas especificidades para realizar traduções mais acuradas, preciso estudar mais gramática e me organizar melhor para entregar as tarefas dentro do prazo estipulado, até mesmo para manter um ritmo semanal de contato com a tradução.
T30	Identificação de problemas e dificuldades de tradução, foi o aprendizado prático que mais sinto que absorvi com confiança. Preciso melhorar expressão de posse e marcas de sujeito, está bom, mas ainda poderia ser melhor.
T11	Aprendi que a língua é uma construção social e terá várias maneiras de traduzir e definir uma palavra e seus significados. Pude entrar mais em contato e entender sobre sintaxe
T21	Acredito que preciso retomar os assuntos abordado no curso posteriormente, conectando com minha prática na tradução. Consigo identificar com mais facilidade problemas de tradução e ter referências de como explicar algumas questões que antes não sabia nomear.
T37	a expressão do sujeito

Quadro 26: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U2 e U3

Na sétima pergunta, também contabilizado o total dos respondentes, observamos que o desempenho foi, em geral, considerado para Unidade 2 como bom (10) ou ótimo (7) pelos próprios discentes, enquanto, para a Unidade 3, o desempenho foi considerado, em sua maioria, entre bom (12) e regular (8). Nesse último caso, as respostas podem encontrar relação com as dificuldades relativas ao tópico de expressão de posse, trabalhado na Unidade 3.

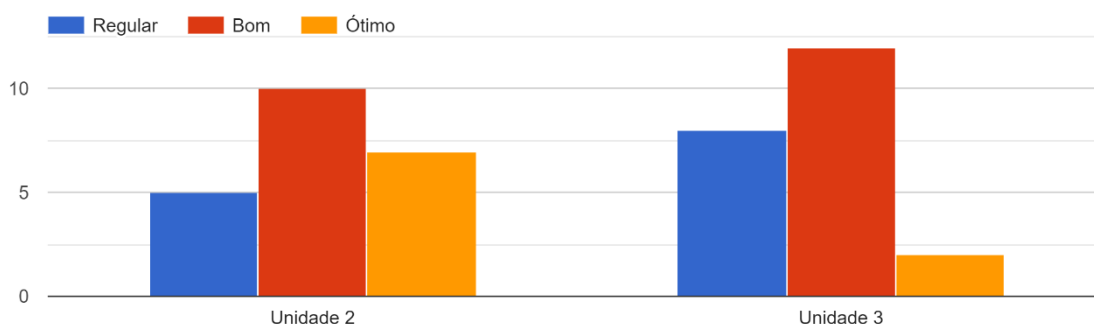


Gráfico 15: desempenho nas Unidades 2 e 3

A oitava e última pergunta, de caráter mais intimista, buscava apreender como os estudantes se sentiram ao longo dessa primeira fase da formação e como entendiam que esta experiência poderia melhorar. Aqui, além de encontrar elogios à proposta do curso (“tarefas pertinentes e enriquecedoras”, “aulas dinâmicas”, “aulas bem planejadas”, “retornos individuais essenciais”, em suas palavras), foi constante o apontamento da dificuldade na relação entre o tempo e o número de atividades. Também houve indicação da necessidade de se incluir mais teoria no curso, inclusive com materiais disponibilizados sobre essas questões, e que nem sempre a hierarquia das unidades/tarefas/atividades era tão evidente, o que dificultava, por vezes, a consulta ao material. Houve sugestões muito interessantes, como a revisão da contagem da carga horária das atividades extraclasse, a criação de um *checklist* dos conteúdos vistos a cada aula para maior auto-organização dos estudantes, que o curso previsse atividades conjuntas para serem realizadas fora do espaço dos encontros e, também, que trouxéssemos tradutores convidados e coletivos para os encontros.

T28	Como coloquei em outra resposta, gostei muito das atividades propostas e, no momento, minha única ressalva seria o que já foi apontado em aula a respeito da extensão de algumas tarefas extraclasse. Em algumas delas, percebi que levei mais do que a tarde inteira do sábado (quando não outros dias), ultrapassando tranquilamente o dobro de horas previstas para esse fim. Vejo que isso já foi encaminhado com a proposta de equivalência horária, mas penso que às vezes podem ser
-----	--

	<p>necessárias tarefas mais longas e que uma solução poderia ser dividi-las em seus objetivos ao longo de algumas semanas.</p> <p>Por outro lado, também entendo que o tempo que cada participante leva varia e que isso pode ser transformado em um dado para ele/a a respeito do seu ritmo de tradução e de solução dos problemas e quais suas dificuldades pessoais. Compreendo que se trata de um curso de extensão e que o conhecimento sobre as línguas em questão é variado, sendo natural que isso seja um desafio e uma vontade maiores ou menores para cada um/a. Nesse sentido, acredito que a solução de contar tarefa entregue como carga horária cumprida é uma alternativa sensata, considerando os limites da lógica contábil do sistema formativo em que o curso está inscrito.</p> <p>Por fim, proponho como crítica construtiva que, ainda que haja a necessidade protocolar e curricular de contabilizar as horas de trabalho extraclasse, a ênfase sobre elas seja repensada em futuras edições do curso, pois acredito que cabe ao participante ajustar isso, inclusive como parte de um processo autoformativo e de autonomia de trabalho. Como aponte, acho que essa revisão pode propiciar maior garantia de um efetivo aproveitamento das tarefas, independente do tempo necessário/esperado de investimento do participante. Nesse sentido, os retornos individuais são essenciais e eu agradeço profundamente cada um deles. Considero que a sensação do/a aluno/a de que ele/a é ouvido/a em sua produção e percurso intelectual é essencial para a manutenção de sua motivação, para as expectativas que ele/a cria sobre si mesmo/a e também para um olhar atento sobre seu próprio processo. É muito bom ter professoras/es que nos asseguram de que não andamos sozinhos/as. Ah se todos/as pudessem fazer isso. Obrigado Bruna!</p>
T16	Gostei das tarefas bem interativas e bem estruturadas.
T5	Achei todas as as tarefas (que eu fiz) muito pertinentes e enriquecedoras. Para mim o problema está sendo em relação a minha organização de tempo: estou fazendo muitas coisas ao mesmo tempo e não estou tendo tempo de me dedicar como gostaria. Por isso, ainda não consegui fazer algumas atividades, então só posso opinar sobre as que realizei até então.
T2	Ao fazer as atividades percebi pontos que preciso melhorar, o que me faz dedicar mais aos estudos. A minha percepção em relação as atividades é que elas vão se complementando e nos auxiliando a melhorar. Sobre a forma como o curso está sendo feito, para mim, está maravilhoso! Por conta dele, e claro, da professora, estou criando uma bagagem imensa de conhecimento.
T13	desafiado em alguns momentos, posso melhorar com melhor embasamento teórico e com mais materiais de apoio.
T34	Creio que durante as aulas síncronas, além de consultar a turma sobre o conteúdo da teoria, poderia, s.m.j., haver um fechamento da aula, com tempo suficiente para revisar a teoria. Melhor ainda seria se houvesse o fornecimento de um pdf com esse material. Assim, quem não domina o conteúdo se sentiria mais seguro para realizar as tarefas.
T19	Até este ponto que nos encontramos no curso, sinto que todas as aulas e todas as atividades me proporcionaram um aprendizado e uma melhora muito grande no meu conhecimento da língua espanhola e do processo de tradução entre essa língua e o português. Porém, como já apontado por outros colegas, sinto que estamos tendo muitas atividades que demandam muito tempo.
T42	Está sendo muito bacana participar do curso, me esforçar para realizar as tarefas (dentro das minhas possibilidades) tem sido algo muito positivo, visto que faz tempo que não faço esse tipo de exercício. Não sei, por hora, como essa experiência pode melhorar.
T15	Ao longo da realização das tarefas, senti como se estivesse reforçando as bases na minha formação acadêmica. Muitas vezes encontro eco com o que já aprendi lá no início do curso de tradução, e algumas vezes me parece que é tudo novo, por nunca ter parado para pensar nas estratégias abordadas em classe, ou nas atividades. Acredito que a maneira como estão sendo lecionadas as aulas, está acontecendo de uma maneira fluída.
T31	Como mencionei antes, acredito que precisaria ter visto meu tempo e me organizado, fiz tudo correndo devido a demanda de coisas que estou fazendo. Apesar disso, consegui aprender mesmo com pouco tempo
T41	Para mim, as tarefas são uma parte muito importante do curso, porque permitem que eu coloque em prática as coisas discutidas em aula. Também me ajudam a ganhar mais confiança para traduzir e desenvolver essa habilidade, pesquisar novos termos e expressões que não conhecia, refletir sobre a melhor forma de traduzir/revisar de acordo com cada tipo de texto e contexto. Enfim, estou tendo

	uma ótima experiência 😊 adoraria continuar fazendo mais exercícios práticos e em grupo também.
T33	Gostei bastante das tarefas que realizamos nas aulas até agora, que mesclaram teoria e prática em boa proporção. Acho as aulas bastante dinâmicas e estou muito satisfeita com o desenvolvimento do curso. Acredito também que as tarefas extraclasse demandam tempo adequado de estudo e complementam o aprendizado, apesar de ainda estar em atraso com algumas delas. Apenas me perco um pouco com a “estrutura” da aula nos slides. Não consegui entender muito bem a divisão e hierarquia entre unidade, atividade, tarefa e a ordem da numeração que aparece nos slides de cada aula. Após as aulas eu costumo conferir os slides porque durante a aula às vezes perco alguma coisa, mas ainda não consegui entender bem. Eu acho que a divisão não é clara apenas porque não temos um livro ou apostila com um índice. Também não vemos uma unidade por aula e intercalamos as unidades com os temas tradutológicos. Uma sugestão seria ter ao fim da aula um slide com um check-list do que vimos e fizemos naquele dia, por exemplo. Prof. Bruna, muito obrigada pela oportunidade! Estou gostando muito do curso!!! <3
T24	O contato com a teoria envolvida nos estudos da tradução está sendo uma experiência incrível. Gosto muito das atividades extraclasse e faço o possível para fazê-las com atenção e dedicação. Não acho que as atividades demandam muito tempo e presto atenção nos feedbacks para saber onde posso melhorar. Só fujo mesmo das interações em grupo.
T12	As tarefas parecem sempre muito bem planejadas, práticas e tenho gostado muito de traduzir, principalmente textos literários – uma surpresa para mim. O curso tem sido excelente e os conteúdos são pertinentes para um curso introdutório. Para que a experiência de ensino-aprendizagem seja ainda melhor, acho que as atividades em grupo, quando realizadas em aula, devem ter maior duração. Por exemplo, ao invés de 20 minutos para discutir um tema ou elaborar determinada tarefa, poderíamos ter 30 ou 40 minutos a depender do número de pessoas no grupo. Acho que também seria interessante ter uma ou duas aulas com convidados especiais, por exemplo, algum(a) tradutor(a) de determinado autor(a), algum autor para opinar sobre a tradução de sua obra, algum coletivo para falar de seu trabalho etc..
T30	A didática tem sido maravilhosa, e a participação da turma contribui com a troca de perspectivas durante as aulas, acredito também que as tarefas não tem sido pesadas ou exaustivas, o que contribui bastante com o tempo necessário para estudá-las.
T11	Estou adorando o curso, discutir as traduções e entender todo o processo. Acredito que está no caminho certo.
T21	Deveria ter feito os exercícios ao longo do curso mas não consegui acompanhar da forma como gostaria, espero poder continuar o curso caso tenha uma continuidade.
T37	Me senti desafiada e gostei bastante das atividades realizadas em grupo. Porém elas foram realizadas exclusivamente durante as aulas, ou seja, o tempo era curto para desenvolver um projeto. Sinto que poderia existir pelo menos uma atividade em grupo que pudesse ser realizada durante a semana e entregue nas semanas seguintes.

Quadro 27: apreciação sobre a experiência das U2 e U3

Na segunda **(Auto)Avaliação (Unidades 4 e 5)**, houve 17 respondentes. Novamente aqui nos limitaremos a comentar as respostas daqueles estudantes que concederam a autorização para uso dos dados: 16 para esta tarefa.

Seguimos neste instrumento a mesma organização e formato do aplicado na metade do curso, com a inclusão de uma nova pergunta, a décima. Uma vez mais a pergunta inicial dizia respeito à indicação das atividades preferidas pelos estudantes na etapa final do curso. Entre as respostas mais frequentes, encontramos de maneira especial a tradução do fragmento do conto de Juan Rulfo (em razão do trabalho com o texto

literário que demandava, da discussão social que suscitou e dos aspectos contrastivos das duas línguas que contemplava), o retorno à Atividade Diagnóstica Inicial (pela possibilidade de revisão dos conteúdos vistos ao longo do curso e também da reflexão sobre a sua apropriação) e a Tarefa Integralizadora (pela autonomia na escolha do objeto e criação do blog, discussão das dificuldades da tarefa e pela possibilidade de disseminar conteúdos de cunho social com falantes de outras línguas).

T28	Eu gostei muito da tradução do trecho do conto de Juan Rulfo e de retornar à tarefa diagnóstica inicial. Acredito que um dos motivos para isso é o fato de serem textos literários, o que parece permitir um maior contato com o universo dos autores. Entender isso para poder fazer escolhas de tradução é algo que acho muito interessante e motivador e que, pelo que eu entendo, costuma ter um espaço menor em textos técnicos e tirinhas, seja pela extensão, seja pelo teor. Além disso, retornar à tarefa diagnóstica permitiu rever as escolhas feitas anteriormente à luz do que foi visto no curso, estimulando uma consciência sobre o trabalho e o quanto ele mudou.
T21	O exercício de realizar a tradução do trecho do livro Juan Rulfo, do compartilhamento e a explicação de como usar os corpora, a discussão a respeito do critério de naturalidade na tradução e também todos os exercícios de análise contrastiva.
T5	Gostei muito das tirinhas de histórias em quadrinhos que traduzimos. Sinto que é um gênero muitas vezes esquecido pela academia, mas que tem um impacto enorme na vida das pessoas, inclusive, muitas vezes, é a porta de entrada para a leitura. Também gostei muito do trecho de “Nos han dado la tierra”, principalmente por ser uma perspectiva diferente da com que estamos (pelo menos eu) acostumados. Por esse motivo, devo mencionar novamente o texto do Krenak (mesmo que faça parte de outra unidade), pois achei fantástico.
T34	Atividade Diagnóstica Final: porque nos mostrou perspectivas diferentes de tradução, a partir da apreensão do conteúdo do curso.
T16	Gostei da atividade da aula 10 de refazer a primeira atividade de tradução, antes do início do curso, uma vez que explicita o progresso individual de cada aluno no curso de forma clara e objetiva.
T41	Uma atividade que gostei especialmente foi a tradução do conto “Nos han dado la tierra”, porque a leitura e a temática do texto foram muito interessantes.
T1	Gostei muito da atividade final, rever a tradução que fiz no início foi muito enriquecedor porque pude aplicar conhecimentos que adquiri ao longo do curso e reavaliar meus processos e práticas.
T37	A atividade de reflexão sobre o trecho da obra de Maria Carolina de Jesus foi muito interessante para pensar que não é apenas a tradução do espanhol que pode ser difícil, com gírias e expressões típicas de um local que não conhecemos, mas que a tradução para o espanhol também apresenta tais dificuldades.
T19	Eu gostei muito da atividade integralizadora que fizemos na última aula, pois além de pensarmos em tradução coletiva, ela possibilitou que 281 escolhêssemos textos que abordam questões sociais. Portanto, uma tradução delas seria responsável por disseminar esses conhecimentos para falantes de outras línguas.
T2	Gostei muito da atividade integralizadora que fizemos durante a aula sobre imaginar a criação de um blog e como relacionaríamos isso com a tradução. Foi uma atividade bem dinâmica e que conseguimos imaginar o contexto tradutório e suas dificuldades e possíveis soluções.
T24	Gostei particularmente da atividade da “Unidade 4 – parte 2”. Gosto de poder fazer comentários sobre determinado texto, viando possíveis dificuldades na tradução, assim podemos fazer uma reflexão mais analítica.
T42	Gostei muito da atividade feita durante aula síncrona, onde em conjunto com os colegas traduzimos alguns fragmentos do texto que contava um pouco sobre a história da Creuza.
T11	Gostei de todas as atividades feitas em grupos durante a aula, pois além de serem ricas as discussões e visões distintas sobre o mesmo enunciado, aprendemos a exercer o trabalho em grupo
T15	A atividade que eu mais gostei foi a tradução do conto: “Nos han dado la tierra” de Juan Rulfo. Essa atividade além de me propiciar um contato direto com um fazer tradutório no âmbito literário, me ajudou a reconhecer no meu processo de tradução aspectos como: a impessoalidade e o uso dos

	pronomes no espanhol que podem ser suprimidos e/ou substituídos por outras estruturas lexicais para se adequarem ao uso da língua em português.
T33	Trabalhar com traduções de tirinhas, porque apresentam outros desafios, como o uso coloquial da língua, o espaço curto para o texto e algumas vezes o uso de gírias
T12	A atividade que mais gostei foi a final, na qual tínhamos que revisitar a primeira atividade de espanhol que realizamos. Foi muito interessante analisar minhas propostas de tradução anteriores e sugerir alterações, considerando tudo o que aprendi sobre tradução a partir do curso.

Quadro 28: atividades apontadas como preferidas na (Auto)Avaliação (U4 e U5)

Na segunda pergunta, buscávamos, pelo contrário, saber quais as atividades preteridas pelos discentes. Sete que disseram ter gostado de todas as atividades. Entre as atividades mencionadas como menos quistas estiveram o fórum aberto para a discussão sobre o texto de Carolina Maria de Jesus (pela dinâmica da plataforma não favorecer um trabalho de discussão mais ágil, como seria nas redes sociais), o trabalho realizado com o vídeo do Canal Encuentro (importante dizer que a observação contrastiva e os efeitos de sentido que se queria enfatizar foram considerados interessantes, mas o material audiovisual e a tarefa em si, nem sempre clara e, por vezes, repetitiva, e, por outro lado, por não ter se realizado uma discussão mais sistemática sobre a legendagem nela), a Tarefa Integralizadora Final (em razão do tempo que demandava e de não prever uma atividade de tradução na aula), a discussão em torno dos problemas de tradução do poema de León Greiff pela dificuldade que supunha, e as práticas em grupo durante as aulas.

T28	Se eu tiver que escolher algo que não gostei tanto, penso que ficaria entre a atividade do fórum sobre o trecho de "Quarto de despejo" e o vídeo educativo argentino sobre a diáspora africana na América Latina. Acredito que isso se dê talvez porque a dinâmica do fórum no Moodle me parece pouco orgânica, enquanto discussões em outras redes sociais talvez fossem mais ágeis e "naturais", pensando na bagagem cultural da maioria dos participantes do curso. Já o vídeo, apesar de possibilitar um olhar sobre a dinâmica de tradução de legendas, o que me parece uma grande área de atuação hoje em dia, e sobre um tema tradutológico interessantíssimo que é a voz passiva e suas implicações discursivas (especialmente sobre um tema tão importante para nós), talvez possua tantas potências e distrações (como a estética datada e outros escolhas -- p. ex. da relação apresentadora-professor) que tornaram (para mim) o material pouco interessante (apesar de muito rico).
T21	Gostei de tudo.
T5	Não me lembro de alguma atividade que eu não tenha gostado. Acredito que no primeiro formulário de avaliação eu tenha dito que não gostava muito de trabalhos em grupo, mas essa é uma perspectiva que já mudou: hoje enxergo a importância, e o quanto eu tenho a ganhar, com a experiência dos meus colegas, independente do nível dessa experiência.
T34	A Tarefa Integralizadora da aula 11. Creio que o tempo poderia ter sido melhor utilizado com uma atividade de tradução.
T16	Gostei de todas, professora. Todas muito bem conectadas com as propostas da aulas e com o conteúdos.
T41	Gostei de todas as atividades.
T1	Não gostei muito das atividades da aula 9, embora não tenham sido de difícil execução não achei que contribuíram muito para meu processo de aprendizado do tema que estava sendo trabalhado.

T37	Sinto que faltou justamente trabalharmos com as normas. Que fossem colocadas algumas regras, por exemplo limite de caracteres por linha, regras gramaticais com relação às quebras de linha de legenda e claro, tudo isso, usando uma ferramenta própria.
T19	Não houve nenhuma atividade que eu não gostei.
T2	Não teve nenhuma atividade que não gostei. Acredito que todas contribuíram para o meu crescimento.
T24	Quantidade de atividades práticas em grupo no meio da aula.
T42	Eu acredito que na atividade 1 da aula 9, no meu entendimento, não consegui compreender bem os objetivos da tarefa. Mas a discussão sobre o vídeo e, sobre as questões que envolvem deixar ou não alguns termos e coisas do tipo, rendeu. Mas durante a realização da atividade me senti um pouco perdida sobre os objetivos da tarefa.
T11	Gostei de todas atividades destes módulos, pois fui pegando o ritmo
T15	Não gostei muito da atividade extraclasse 1 da aula do dia 09/04. Gostei do resultado da atividade, porém não gostei muito do processo. Ou seja, me pareceu um trabalho muito repetitivo, o de reconhecer o contexto dos tópicos colocados como referência. Cabe destacar, que o resultado da atividade foi de grande valia porque o contexto dos tópicos elencados me ajudou a apreender como e onde funcionava a voz passiva dentro do vídeo e, posteriormente, no texto que traduzi.
T33	A atividade que menos gostei foi a discussão sobre a tradução do poema Más breve de León de Greiff. Achei muito difícil.
T12	Não houve nenhuma tarefa de que eu não tenha gostado.

Quadro 29: atividades apontadas como preteridas na (Auto)Avaliação (U4 e U5)

Na terceira pergunta, solicitávamos aos discentes uma explicação própria sobre os usos contrastivos dos pronomes de complemento verbal. De maneira geral e com algumas exceções, as respostas dos estudantes indicam terem entendido que há diferenças importantes e tendências que precisam ser consideradas no trabalho com as duas línguas nesse ponto. Houve também estudantes que não apresentaram uma explicação à questão, mas indicaram que o curso teria evidenciado ser necessário aprofundar este aspecto em seus estudos.

T28	Os pronomes de complemento verbal têm quadros semelhantes nas duas línguas, mas são usados distintamente: em português, ele tende a ser suprimido, substituído pelos casos retos ou, em registros mais formais, átonos; em espanhol, preferem-se formas átonas na maioria dos casos, independentemente da formalidade, ocasionalmente incluindo a necessidade de duplicar e de preposicionar quando o objeto possuir características humanas. Quando um verbo pede mais de um complemento, em espanhol, os pronomes do objeto indireto precedem o do direto.
T21	Em espanhol é necessário utilizar o pronomes de complemento verbal (me e le) de acordo com o que exige o verbo utilizado. Em espanhol também se utiliza o complemento direto e indireto em uma mesma oração.
T5	No português do Brasil é muito mais comum o uso dos pronomes em sua forma tônica ou até mesmo sua ausência. Já no espanhol, além dos pronomes sempre estarem presentes, na forma átona, há muitas vezes a ocorrência de um pronome pleonástico.
T34	OD e OI (PT) = pronomes de complemento direto e indireto (ES)
T16	No espanhol o uso de pronomes átonos é obrigatório, enquanto o uso de pronomes na forma tônica(a+ nome/pronome oblíquo) não. Por exemplo " (Les (forma átona) vamos a contar las noticias (a las personas (Forma tônica)". Além disso, no complemento direto, a língua espanhol utiliza a seguinte estrutura "Sujeito + pronome oblíquo direto (lo/la) + verbo"
T41	O uso de pronomes de complemento verbal representa uma importante diferença entre o funcionamento do português brasileiro e do espanhol. No português, essa posição tende a ser nula

	ou preenchida por uma forma tônica, principalmente na fala. Já o espanhol, prioriza os pronomes átonos, independentemente de fatores como formalidade ou escolaridade do falante.
T1	No português, existe uma tendência à utilização de pronomes de complemento verbal na sua forma tônica e, muitas vezes, o pronome não é de uso obrigatório, especialmente no registro informal da língua. As formas átonas são mais utilizadas no registro formal escrito da língua. No espanhol observamos um movimento contrário, a forma átona ocorre tanto no registro informal quanto formal, na língua oral e escrita, é indispensável para completar o sentido dos verbos e para marcar ênfase.
T37	ainda sinto dificuldades em explicar os pronomes e objetos diretos e indiretos. O curso evidenciou para mim a necessidade de estudar melhor esse tema.
T19	Uma característica que diferencia o espanhol do português é como os pronomes são empregados em complementos verbais. Em espanhol, os verbos precisam ser completados por pronomes tônicos ou por pronomes que ajudam na compreensão do texto. Já no português brasileiro notamos que muitas vezes não utilizamos os pronomes átonos para retomar objetos.
T2	O uso dos pronomes
T24	Os pronomes complemento direto e indireto podem aparecer antes do verbo e, diferente do português, também são usados no início da oração. Isso ocorre quando há um imperativo afirmativo, gerúndio ou infinitivo, nestes casos são posicionados após e junto ao verbo, sem hífen.
T42	Os pronomes de complemento verbal (PCV), pensando o par PT-ESP, são utilizados com frequências e contextos distintos em ambas variedades. Geralmente em ESP os PCV são muito utilizados, enquanto que no PT não. Então, no espanhol, as formas átonas (que servem para retomar o que já foi dito, complementando o verbo) são as formas mais utilizadas, independente do contexto, enquanto que no português aparecem apenas em gêneros ou contextos formais. Na maioria das vezes, em PT, se utilizam os pronomes pessoais do caso reto para complementar o verbo (que seriam os pronomes tônicos).
T11	Em espanhol são usados com los, las, les e se, para esconder ou não ficar repetindo o ele/ela, mas mostrando a referência a eles nas frases.
T15	O uso de pronomes de complemento verbal diz respeito ao pronome que complementa o verbo ao que acompanha. Em espanhol se usa de maneira muito comum e corriqueira, exemplo: Yo amo Teresa/ Yo la amo. Em português não se costuma usar de maneira tão natural, tanto é assim que quando encontramos o uso de pronomes de complemento verbal em um texto, entendemos que se trate de um texto com elevado grau de registro.
T33	Em E o complemento verbal é expresso pelo pronome átono, enquanto no PB o complemento verbal apresenta posição nula ou o pronome na forma tônica de nominativo.
T12	Diria que eles são mais "necessários" em espanhol do que em português.

Quadro 30: explicação sobre pronomes de complemento verbal

Na quarta pergunta, vemos que os estudantes conseguiram, de maneira especial, apontar os mecanismos adotados pela língua espanhola para a expressão da involuntariedade, embora não o tenham feito da mesma maneira para língua portuguesa. Conseguem indicar, contudo, que as duas línguas difeririam nesse aspecto.

T28	Geralmente, a involuntariedade se expressa em E através do uso de "se" como um sujeito não-agente; já em PB, ele tende a ser suprimido. Os sujeitos afetados pelas ações podem ser marcados em E com pronomes clíticos e em PB com possessivos.
T21	Em espanhol o "se" é utilizado quando o está presente um agente que está fora do controle do sujeito.
T5	No espanhol há uma marca de involuntariedade (se) que no português do Brasil desaparece ao ser traduzida. Por exemplo, "se me cayó la pluma" e "minha caneta caiu". No E, fica claro que não foi proposital a "caída da caneta", enquanto no PB ainda há uma margem de interpretação: a caneta caiu, mas não há uma especificação de quem a deixou cair, ou quem não a deixou cair. No E, é evidente que não foi o sujeito (yo) quem a deixou cair.

T34	SE+CLÍTICO (ES) - OPCIONAL(PT)
T16	A ideia de involuntariedade no espanhol é expressado através da construção " Se + pronome pessoal oblíquo+ verbo". Por exemplo " Se me lo ocurió"
T41	No espanhol, diferentemente do português, é possível empregar o pronome "se" para expressar involuntariedade ou inevitabilidade de uma ação ou acontecimento. Esse pronome aparece muitas vezes acompanhado de um dativo, que indica alguém afetado ou envolvido afetivamente de alguma forma nesta ação.
T1	A expressão da involuntariedade se dá de forma diferente nas duas línguas. Em espanhol há uma tendência à utilização do pronome "se" junto com aquele que recebe a ação enquanto em português ambos podem não ser utilizados.
T37	em espanhol acontece quando uma ação é inerente a vontade dos envolvidos.Não temos essa expressão em português e devemos nos atentar no momento de traduzir.
T19	No espanhol, quando há uma ação que está fora do controle do sujeito, o pronome "se" é adicionado. Porém, no português esse mesmo tipo de ação involuntária não vem acompanhado por pronome.
T2	A expressão da involuntariedade corresponde quando um acontecimento está fora do controle do sujeito. Um exemplo é o uso do pronome "se".
T24	Utilizamos quando a ação não acontece por intervenção deliberada de um agente, mas acidentalmente. Usa-se se + pronome átono + verbo na 3ª pessoa.
T42	Na expressão de involuntariedade, no ESP, pelo que entendi, não existe um sujeito-agente, mas há uma situação em que o sujeito na verdade "se encontra" impactado por algo que não se pode controlar. Já no português há uma tendência de utilizar os pronomes possessivos para indicar a mesma situação. Vou exemplificar: ESP: "SE ME perdi la tijera" (uso do SE para indicar involuntariedade e o ME como pronome indireto complementando o verbo) PT: "(eu) Perdi MINHA tesoura" (o pronome sujeito está oculto, e o uso do pronome possessivo que marca o ocorrido, e atua de forma distinta do espanhol).
T11	Mostra a participação do indivíduo mesmo não havendo a necessidade, pois está implícito , recordando um pouco a questão de posse.
T15	O uso da expressão de involuntariedade funciona muito bem em Espanhol, tratando de marcar a falta de ação voluntária por parte do autor ou do que sofre a ação na oração. Em português é um pouco mais complicado expressar essa involuntariedade em um texto. Exemplo da expressão da involuntariedade em espanhol: Se me cayó el patalón. Exemplo da expressão da involuntariedade em português: A calça caiu, sem querer. Nos dois exemplos acima, pode-se notar o uso do pronome "SE" em espanhol para designar involuntariedade por parte do que sofre ação. Em português, por outro lado, não fica claro se a ação tem ou não tem força involuntária.
T33	A expressão de involuntariedade no E é expressada pelo uso do pronome "se" com o chamado "dativo de interesse", enquanto no PB o pronome "se" não ocorre.
T12	Em espanhol, costuma-se usar "se" como indicador de involuntariedade, como em "se me cayeron los papeles", "se oye muy bien", "se me ha roto la camisa".

Quadro 31: explicação sobre a expressão da involuntariedade

Na quinta pergunta, acerca da expressão de impessoalidade, observamos entre as respostas que muitos estudantes entenderam que há nesse ponto uma aproximação entre as duas línguas, no que diz respeito à construção das impessoais, mas também diferenças, especialmente no que concerne a estruturas de generalização com “*uno*” e segundas pessoas inespecíficas. Seriam exceções mais evidentes T37 e T24, que parecem não ter compreendido bem a pergunta ou não souberam respondê-la.

T28	A impessoalidade se expressa de maneiras semelhantes em PB e E: através da terceira pessoa do plural ou com a terceira pessoa do singular acrescida da partícula “se”. Porém, a generalização se
-----	--

	dá de maneiras praticamente opostas: em PB a referência a qualquer pessoa (inclusive quem enuncia) se dá pelo uso do pronome de 3ª pessoa “você” ou, em alguns contextos regionais, 2ª pessoa “tu”; enquanto em E, se usa a forma “uno” e, quando o interlocutor se inclui, pode-se usar “tú” ou “vos”. Já quando o enunciador está necessariamente excluído, em PB se usa referentes como “o povo” e, em E, “la gente”.
T21	Em português e espanhol a expressão da impessoalidade é feita através da terceira pessoa do plural (dizem, dicen) e do verbo em terceira pessoa do singular (se vive) mas existem formas diferentes de conseguir esse mesmo efeito através do uso de construções características como "uno", "la gente" e da segunda pessoa em espanhol. Já em português isso será feito através do uso de "você" e "as pessoas".
T5	Em geral, a expressão da impessoalidade é muito parecida no E e no PB, sendo ela representada pela terceira pessoa.
T34	Orações impessoais (PT e ES) - construídas a partir da terceira pessoas do plural (ALGUÉM) ou verbo na terceira pessoa do singular + SE (QUALQUER PESSOA). Outras formas de generalização (PT - você, as pessoas, o povo / ES - uno, tú, vos, la gente)
T16	A ideia de impessoalidade no espanhol é expressado através da construção "Se + verbo". Por exemplo " Se creó la Tierra hace billones de años"
T41	Assim como no português brasileiro, no espanhol é possível expressar a impessoalidade através da terceira pessoa do plural ou do verbo em terceira pessoa do singular acompanhado do pronome "se". Outras construções expressam semelhante sentido de generalização, como o uso da segunda pessoa em ambas as línguas. O espanhol apresenta também a forma "uno", que expressa um sentido similar ao uso da segunda pessoa, referindo-se a qualquer um, incluindo o próprio falante e o interlocutor. Por outro lado, expressões genéricas como "as pessoas/la gente" tanto em português como em espanhol, costumam excluir quem enuncia.
T1	Aparece de forma semelhante tanto no português quanto no espanhol através da terceira pessoa do plural ou singular com a partícula "se". Uma diferença entre as duas línguas é a possibilidade de utilização do "você", em português, que pode incluir a pessoa que está falando e o "uno/a", em espanhol, que pode referir tanto a quem fala quanto ao interlocutor.
T37	acontece através do verbo haber, que sempre é expressado de maneira impessoal, o que não acontece em português e geralmente é sinonimo do verbo Ter, o que não pode acontecer em espanhol, já que esse segundo necessita de um sujeito para acontecer.
T19	A impessoalidade é uma forma generalizada de se referir ao sujeito de uma oração. Em espanhol e em português, a impessoalidade pode ser construída tanto pela terceira pessoa do plural quanto pelo verbo em terceira pessoa do singular + "se".
T2	A expressão de impessoalidade é composta pela terceira pessoa do plural e verbos em terceira pessoa do singular acompanhando "se" cumprindo papel de impessoal. E o sujeito não fica tão claro.
T24	Expressões no impessoal não deve ser conjugada; sua forma só deve ser mudada em relação ao tempo (presente, passado e futuro)
T42	A impessoalidade geralmente se expressa a partir da indeterminação do sujeito, ou seja, não sabemos necessariamente QUEM é o sujeito; e também ocorre quando há alguma palavra que generaliza a ação. Geralmente essa generalização, que causa impessoalidade, acontece em ambas variedades da mesma forma: se emprega a terceira pessoa do plural para isso (ex: "FALARAM que você tem acordado tarde, hein?" OU "BAILARON hasta el amanecer."). Em PT também se usa o SE para complementar o verbo e, desta forma, também surge a INVOLUNTARIEDADE> exemplo: ALUGA-SE (Quem aluga? não importa....). De forma geral a expressão de impessoalidade é bem parecida à ambas variedades. Talvez seja interessante trazer uma característica do espanhol, que seria a palavra UNO, que expressa impessoalidade, e quando tentamos traduzir para o português temos que pensar no contexto em que é utilizada para saber qual melhor palavra utilizar.
T11	Fica generalizado o sujeito na frase ou escondido para não saber a quem está sendo direcionado a fala.
T15	A expressão da impessoalidade diz respeito à construção de uma oração na qual o agente não se identifica. Exemplo em espanhol: Se ve que no quisieron venir. Neste caso, o agente da oração não se pode reconhecer. O mesmo acontece em português, exemplo: Diz-se que não quiseram vir. Nessa

	construção, ao contrário do espanhol, o uso da expressão da impessoalidade denota um registro alto.
T33	A expressão da impessoalidade é uma generalização ou indeterminação do sujeito que pode ser construída pelo uso da terceira pessoa do plural ou pelo verbo na terceira pessoa do singular acompanhado de "se" tanto em português como em espanhol.
T12	Assim como em português, em espanhol também se usa o verbo na terceira pessoa do plural (fizeram, disseram etc.), o verbo na terceira do singular + se impessoal (se vive uma vez solamente), além de expressões generalizantes, como "Uno" ou "la gente", que poderiam ser traduzidos, respectivamente, por "você/alguém" e "o povo/as pessoas/" etc.

Quadro 32: explicação sobre a expressão da impessoalidade

Na sexta pergunta, última acerca dos aspectos contrastivos, pedíamos uma explicação sobre a expressão da voz passiva e como ela se manifesta em cada uma das línguas de trabalho. Notamos nas respostas a percepção de que não há, do ponto de vista das possibilidades de construções, grandes diferenças entre as línguas, mas preferências de usos em cada uma delas. Algumas respostas também chamaram a atenção para a tendência de topicalização em espanhol, e a ênfase que se dá, ao empregar a voz passiva, para os afetados.

T28	A voz passiva é expressada de maneira semelhante em PB e E, de modo que a passiva analítica seria análoga à “pasiva” (ser + verbo) e a passiva pronominal à “pasiva pronominal [ou] refleja” (verbo e “se”). As diferenças entre as línguas se notam nas preferências: enquanto o PB tende a usar a forma analítica, o E prefere a pronominal. Além disso, em E, é frequente o uso da passiva com topicalização e reduplicação do paciente pelo pronome de complemento verbal.
T21	Existe uma tendência em espanhol a se utilizar mais a passiva com "se".
T5	O uso da expressão da voz passiva, pelo menos até onde vai minha compreensão, não é muito diferente no E e no PB. Porém, o uso do "se" no E muitas vezes exige uma reestruturação das frases ao traduzi-las para o PB.
T34	PT (voz ativa e passiva pronominal) - ES (voz activa, pasiva, pasiva pronomial /refleja)
T16	A expressão da voz passiva no espanhol é feita através da construção " Objeto directo o indirecto + Sujeito Pasivo + 'ser' + participio + agente desencadeador(não necessário na pasiva pronominal)". Por exemplo " La vacuna me fue puesta por los profisionales de la salud"
T41	Em resumo, as construções passivas, em ambas as línguas, podem ser analíticas (formadas pelo verbo "ser" + participio) ou sintéticas (a partir do pronome "se"). Em geral, o primeiro tipo é mais comum no português brasileiro, enquanto o espanhol tende a utilizar mais o segundo. Outra construção possível e ainda mais utilizada no espanhol é a topicalização, em que o objeto aparece no início da oração e é retomado por uma forma átona. Além disso, é importante destacar que o português prefere posicionar o sujeito eno início mesmo em construções passivas, enquanto, no espanhol, a inversão não é tão incomum.
T1	O espanhol tende a destacar quem recebe a ação, trazendo para a cabeça da sentença. A língua também tem preferência pela passiva com o verbo "ser", enquanto no português se usa mais a passiva com a partícula "se".
T37	em espanhol é mais comum o uso da voz passiva, em contraste com o português que usa majoritariamente a voz ativa. Ao se traduzir deve-se levar em conta esse detalhe.
T19	No português e no espanhol, a voz passiva é construída do mesmo modo. Porém, o espanhol possui uma outra forma de fazer essa construção, que é a partir do deslocamento de quem recebe a ação para o início da oração.
T2	A expressão da voz passiva é construída quando o sujeito é afetado pela ação verbal.
T24	A voz passiva se forma com verbos transitivos diretos que admitem um complemento (objeto direto)

T42	A expressão da voz passiva ocorre de forma totalmente diferente em ambas variedades (pt-esp). Isto é bem interessante, porque, pelo pouco que compreendi, ocorre porque ambas possuem um "olhar" diferente sobre o mundo. Enquanto que no ESP, geralmente a expressão da voz passiva foca na AÇÃO ocorrida, enquanto que no PT seria o sujeito afetado. (acho que é isso né?)
T11	Retoma a ação ao sujeito.
T15	A voz passiva denota a alteração de uma frase comum: Sujeito verbo e objeto; no qual o sujeito age em um objeto; essa alteração consiste na colocação do objeto no lugar do sujeito, assim, o objeto é a voz que sofre a ação, porém no lugar de sujeito da oração. Exemplo em espanhol: Las compras fueron hechas por mi mamá. Construção comum da oração: Mi mamá hizo las compras. Compras, nesse caso, funciona como objeto da oração. Exemplo em português: As compras foram feitas pela minha mãe. Construção comum da oração: Minha mãe fez as compras.
T33	A voz passiva em PB e em E tem uma mesma forma de construção, porém, em E há preferência pela passiva pronominal, com a topicalização do sujeito que sofre a ação, enquanto em PB o mais comum é a passiva analítica com o verbo auxiliar ser.
T12	Em português, costumamos usar a voz passiva simples e a pronominal. Em espanhol também se usa a voz passiva simples (casas son alquiladas), mas a tendência de usar a passiva pronominal (se alquilan casas) é maior.

Quadro 33: explicação sobre a expressão da voz passiva

A sétima pergunta busca resumir a forma como os estudantes entendem poder lidar com os temas contrastivos e também tradutológicos trabalhados ao longo da segunda metade curso, com relação a: forma como se expressam os complementos direto e indireto nas duas línguas (item 1 do gráfico); expressão da involuntariedade (item 2); estabelecimento de contraste e efeitos de sentido com o uso de impessoais e passivas (item 3); atenção para as especificidades envolvidas em traduções subordinadas (item 4); reflexão sobre função, registro e encomenda de tradução (item 5); uso de corpora e buscadores, observando parâmetros de frequência e uso (item 6); identificação, previsão e classificação de problemas e dificuldades (item 7) e revisão de traduções com base em critérios e parâmetros previamente estabelecidos (item 8).

Observamos que tanto a questão dos complementos direto e indireto, como a expressão da involuntariedade e das passivas e impessoais foram vistas, pela maioria, como algo com que podem lidar com “alguma facilidade” (8, 9 e 9 respostas, respectivamente), mas é importante destacar que o tema dos complementos foi visto como “difícil” por um contingente considerável de discentes (6). No que diz respeito aos temas tradutológicos, a atenção para os aspectos envolvidos na tradução subordinada (9), a reflexão sobre registro e encargo de tradução (9) e a identificação de problemas e dificuldades (10) foram avaliados como “relativamente fáceis”, ao passo que o uso de corpora (10) e a revisão segundo princípios e parâmetros (8) foi considerado algo com que podem lidar “com facilidade”.

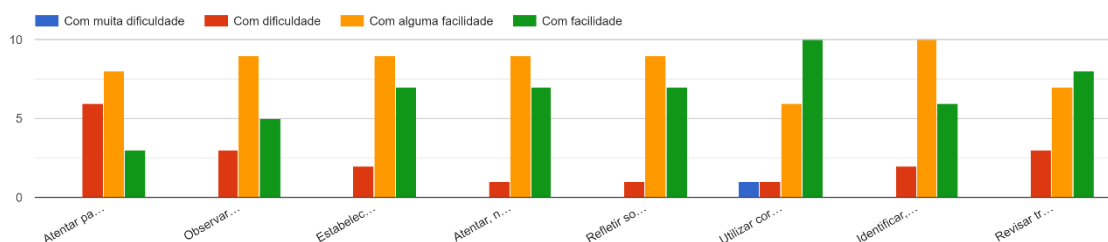


Gráfico 16: grau de facilidade/dificuldade sobre temas trabalhados nas Unidades 4 e 5

A oitava questão buscava coletar informações sobre o que os estudantes consideravam ter aprendido nas unidades 4 e 5 e sobre o que consideravam ainda necessário aprimorar. Ademais de temas como os complementos direto e indireto, a involuntariedade e a voz passiva, cuja observação teria sido aguçada a partir do curso, outros aspectos levantados foram a aprendizagem a respeito da tradução subordinada e da identificação de problemas e dificuldades. Também se observa que, embora a sistematização promovida pelo curso sobre os funcionamentos e tendências nas duas línguas tenha sido importante, esses aspectos requerem, na ótica dos aprendizes, revisão constante e maior prática.

T28	Talvez seja por conta da proximidade dos últimos tópicos, mas sinto que questões referentes à impessoalidade e voz passiva estão mais claras para mim enquanto a atenção aos complementos e suas formas pronominais e expressões de involuntariedade requerem mais atenção, especialmente por ser um tema que em português também é bastante complexo para mim. Além disso, sinto que a sistematização do contraste entre os usos e tendências me ajudou a conceitualizar algo que eu conseguia perceber apenas por vivências.
T21	Acredito que preciso revisar as aulas porque percebo que meu aprendizado passa necessariamente pela repetição. Também percebo as lacunas da minha formação escolar, mesmo em relação ao português, o que torna realizar as análises contrastivas ainda mais desafiadoras.
T5	Aprendi sobre gramática contrastiva, porém acredito que é um tema que nós, como tradutoras, estaremos sempre estudando e cada vez absorvendo e aprendendo mais. Aprendi sobre tradução subordinada e como identificar os possíveis problemas de tradução nesse contexto, além de ter contato com gêneros textuais diversos, como as histórias em quadrinho.
T34	Acredito que minha apreensão do conteúdo teórico é ainda insuficiente. Certamente terei que revisar todos os conteúdos. A parte teórica foi muito enriquecedora e ampla, razão pela qual eu precisaria exercitar mais.
T16	Aprendi o uso de complementos verbais indiretos, soa forma que a língua espanhol expressa involuntariedade e impessoalidade, bem como o uso de voz passiva. Sinto que preciso melhorar entendimento sobre aos complementos verbais diretos.
T41	Aprendi diversos aspectos do funcionamento dos dois idiomas que acredito que são muito importantes não apenas para a competência linguística no espanhol, mas também para refletir sobre o idioma e aplicar os conhecimentos nas traduções. Acredito que devo colocar os conteúdos em prática para “treinar o olhar”, sabendo como utilizá-los da forma mais adequada em cada situação em cada contexto.
T1	Aprendi bastante sobre as diferenças no funcionamento das duas línguas, acredito que tenha sido o mais importante para mim já que é minha maior dificuldade, é o que mais preciso estudar e aperfeiçoar. Foi também imprescindível o aprendizado acerca das questões extralinguísticas envolvidas, bem como as demais subcompetências.

T37	Sinto que domino melhor a questão da voz passiva e da expressão do sujeito.
T19	Eu aprendi bastante sobre a impessoalidade e sobre as teorias ligadas à tradução, mas sinto que tenho que melhorar mais nos complementos indiretos e diretos do português e do espanhol.
T2	Aprendi mais sobre alguns aspectos tradutórios e a enxergar essa área com mais cuidado. Preciso melhorar o meu conhecimento e prática sobre a gramática do português.
T24	Voz passiva
T42	Nossa, eu acredito que meu olhar se aguçou um pouco mais nos temas que trabalhamos. Na realidade eu nunca tive uma disciplina na universidade que realmente focasse nos estudos tradutológicos, então foi uma experiência muito rica, onde adquiri um pouco de consciência tradutológica, algo que eu não praticava muito, então não obtinha. Refletir sobre o que fazemos, sobre os porquê's dos usos de diferentes estruturas, é de extrema relevância para aquele que traduz. Então é isso, eu consegui aprender sobre como visualizar as diferenças sintáticas no que diz respeito ao uso de pronomes complementos, sujeitos, sobre o uso que marca posse, involuntariedade, impessoalidade, sobre os critérios básicos para se iniciar uma tradução (já pensando o trabalho de um tradutor),
T11	Muitas coisas da oralidade ou da convivência começaram a fazer sentido, assim, acredito que a minha comunicação melhorou muito. Preciso estudar mais as funções morfológicas e de sintaxes, pois ainda tenho certa dificuldade de aplica-las e identifica-las nas frases propositalmente.
T15	De maneira geral, aprendi a analisar o funcionamento de construções em espanhol que em português não acontecem da mesma maneira: o uso das expressões de impessoalidade e de involuntariedade por exemplo. Em um processo tradutório, no qual o encargo da tradução vise manter marcas de oralidade, esses funcionamentos e as suas diferenças entre as línguas são muito importantes. Acredito que devo colocar um pouco mais de malícia no meu olhar de tradutor. Quando vejo um texto em espanhol na minha cabeça as construções já estão muito fixas que não me polio nas diferenças entre as línguas.
T33	Acredito que o maior destaque de aprendizado foram os temas de funcionamento das línguas em contraste. No entanto, são esses também os que requerem mais estudo.
T12	Aos longo das unidades 4 e 5, por meio das explicações muito didática da professora, pude compreender e analisar com mais atenção a gramática do espanhol, assim como ter mais clareza sobre o mercado de trabalho em tradução. Com certeza preciso ler mais em espanhol e ler diferentes gêneros, a fim de ganhar repertório vocabular, de estruturas sintáticas e expressões, além de conhecer mais a variedade linguística hispana.

Quadro 34: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U4 e U5

Na nona pergunta, também contabilizado o total dos respondentes, observamos que o desempenho foi, em geral, considerado tanto para a Unidade 4 como para a Unidade 5 entre “bom”, maioria (13 e 12, respectivamente), e ótimo (com maior número de respondentes para “ótimo” na última unidade trabalhada).

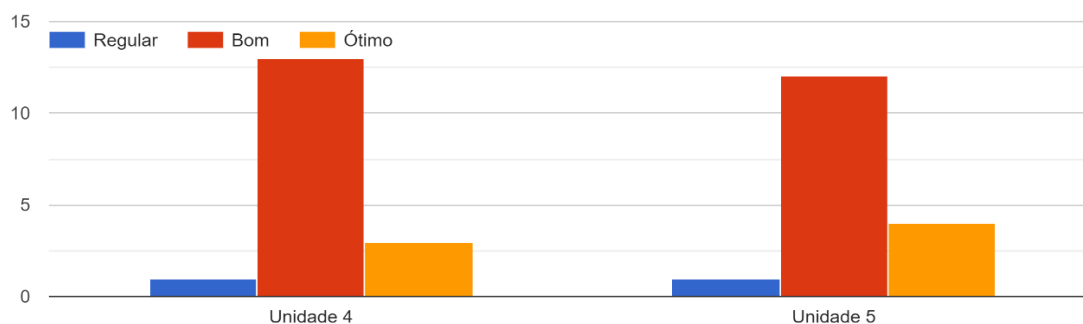


Gráfico 17: desempenho nas Unidades 4 e 5

A décima pergunta, nova com relação ao primeiro instrumento de autoavaliação inicial e inserida no curso-piloto por sugestão de nossa orientadora, buscava saber se os aspectos contrastivos do funcionamento de nossas línguas de trabalho por nós abordados já tinham sido estudados de maneira sistemática pelos discentes antes de nosso curso e se esses discentes acreditavam que a formação oferecida tinha tido contribuições nesse sentido. Em suas respostas, encontramos seis estudantes que disseram não ter tido qualquer estudo prévio sobre os temas trabalhados. Em geral, nos demais casos, salientou-se a importância do estudo promovido no curso a partir dos contrastes e tendências, os aportes teóricos, a prática e uma maior consciência e atenção sobre esses aspectos contrastivos com relação à tradução, e que a formação teria aprofundado os conhecimentos prévios, reforçado percepções sobre os contrastes entre as línguas na tradução, ajudando na identificação de debilidades e também de fortalezas.

T28	Como escrevi na resposta anterior, sinto que a sistematização do contraste entre os usos e tendências me ajudou a conceitualizar algo que eu conseguia perceber apenas por vivências, experiências de estudo e reflexões. Acredito que um estudo por contrastes é muito rico para a tradução, especialmente entre línguas que compartilham tantas coisas como o português e o espanhol. Como não sou aluno da graduação de espanhol, nunca havia estudado isso sistematicamente, a não ser em aulas de idioma mesmo, fora da universidade. Mas como o foco não era em tradução, as aulas não exploravam tanto os contrastes, mas sim o funcionamento apenas em espanhol.
T21	Não estudei antes mas me parece importante para sair dos procedimentos mais intuitivos e realizar escolhas tradutórias mais bem fundamentadas.
T5	Sim, eu já havia estudo essa comparação do funcionamento gramatical no E e do PB, mas como já disse: é algo que vamos estudar para o resto da vida. Acredito que não existe esse “saber tudo sobre a gramática”, estamos em constante aprendizado. Acredito, então, que o curso reforçou conhecimentos que eu já tinha, muitas vezes esclarecendo dúvidas já existentes, e me proporcionou reflexões novas em relação a alguns pontos, como o uso do “uno” em E, tema com o qual já tinha tido contato, mas de maneira menos aprofundada.
T34	Acredito que minha apreensão do conteúdo teórico é ainda insuficiente. Certamente terei que revisar todos os conteúdos. A parte teórica foi muito enriquecedora e ampla, razão pela qual eu precisaria exercitar mais.
T16	Não, foram aspectos novos para mim.
T41	Os conteúdos já haviam sido abordados nas aulas de Língua Espanhola da graduação. No entanto, foram apresentados de forma mais superficial, sem tanta profundidade e sistematização. Acredito que, a partir da teorização e sistematização, adquirimos um olhar mais crítico, racional e consciente sobre o funcionamento da língua, ao invés de aplicar os conhecimentos de forma automática e sem pensar. Junto a isso tudo, a prática também é essencial, e o curso nos permitiu observar esses aspectos em diferentes contextos de uso da língua, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades de tradução.
T1	Já havia tido breve contato com alguns tópicos no curso de introdução à tradução do espanhol ministrado pela professora XX. Este curso contribuiu de forma muito significativa já que, além de poder aprofundar meu conhecimento sobre esses temas, pude conhecer outros que serão fundamentais para meu aprendizado e prática da tradução. Os conteúdos trabalhados foram fundamentais para aumentar meu nível de atenção e capacidade para propor soluções para problemas.

T37	Não
T19	Eu possuo um grande conhecimento do espanhol, porém eu tenho que me aprofundar bem mais nessa língua. Além disso, apesar de eu fazer Letras, o espanhol não é a minha habilitação. Então, o curso foi extremamente proveitoso para mim, pois consegui adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre a língua espanhola e sobre a tradução dessa para o português e vice-versa. Muito obrigada Bruna!! O curso foi incrível!!
T2	Estudei brevemente sobre os assuntos mencionados em disciplinas como Teoria e prática do espanhol oral e escrito. Acredito que o curso me fez identificar minhas dificuldades e o que preciso melhor, e ainda contribui para “fortalecer” o que já sabia.
T24	Não havia estudado em espanhol, apesar de fazer um curso de Espanhol em um centro de línguas. Esse curso contribuiu para um aumento nos meus interesses em tradução e na própria língua espanhola. Aprendi a refletir e pensar no ato de traduzir.
T42	Os complementos verbais sim, em uma disciplina chamada Descrição Linguística 3. Porém foi em uma época bem conturbada, onde não pude me dedicar totalmente. Então acredito que o curso contribuiu até para me motivar a continuar estudando, pois durante a minha graduação essa motivação não ocorreu tanto, por questões de falta de estrutura (relacionado a permanência) da própria universidade. E hoje, estando em um momento melhor, o curso me possibilitou criar essa consciência tradutológica (que comentei acima), ainda que eu acredite que precise continuar estudando muito mais para atingir outros patamares no que diz respeito à tradução.
T11	Não
T15	Já tinham sido estudados sim. Porém, a maneira como foram abordados tais temas me ajudaram a construir um processo comparativo no meu trabalho de tradução, em geral. Melhor dito, cotejando as línguas e as problemáticas de uso que foram abordadas acrescentou à minha bagagem formativa esse olhar desconfiado nos usos de construções lexicais entre as línguas.
T33	Não estudei anteriormente e por esse motivo considero os temas mais importantes para meu desenvolvimento neste curso.
T12	Sim, havia feito um curso com o Prof. XX e outro com a Prof. XX na XX em XX. Com o curso, pude visitar os conteúdos, compreendê-los melhor e 292avíam-los à tradução. Além disso, o curso me despertou a vontade de incluir a tradução como uma prática nas aulas de espanhol que eu venha a ministrar.

Quadro 35: estudos formais prévios com respeito aos conhecimentos contrastivos trabalhados e contribuição do curso à formação nesse aspecto

A última pergunta tratava de apreender como os estudantes se sentiram ao longo dessa segunda fase da formação e como entendiam que o curso poderia melhorar. Entre as respostas, observamos novamente elogios à proposta e à condução do curso, com ênfase para a prática fora dos encontros, a construção coletiva promovida nas discussões grupais, os *feedbacks* realizados e a forma de trabalho de temas que, mesmo quando conhecidos, traziam uma nova dificuldade ou perspectiva. Entre as sugestões de aperfeiçoamento estiveram a inclusão de participantes não brasileiros (que foi algo mencionado ao início da formação, como possibilidade futura); a criação de um projeto final de tradução de maior fôlego, inclusive com parcerias; a continuidade do curso e da abordagem de aspectos gramaticais; a revisão do tempo para as atividades de tradução durante as aulas e uma maior correlação com a parte teórica; a existência de um programa prévio com conteúdos e datas especificadas para melhor acompanhamento estudantil; a

introdução a ferramentas de trabalho dos tradutores; e a criação de projetos de tradução individuais que cada estudante tivesse que ir desenvolvendo ao longo de toda a formação.

T28	<p>Bruna, eu gostei muito do curso! Como comentei brevemente no último encontro, ele era um alento na minha semana porque me reconectava com um idioma com o qual tenho uma profunda relação afetiva. Acredito que isso também me ajudou a fazer as tarefas e participar de tudo com muita tranquilidade. Acho que sua proposta de flexibilizar os prazos foi uma boa alternativa a quem teve mais dificuldade com as entregas, além de dividir cargas de trabalho ao longo das semanas. Dito isso, acho que vale a pena colocar que ter feito as tarefas cada semana me ajudou a não acumular nada – o que com certeza teria pesado depois de algum tempo.</p> <p>As sugestões que dou a seguir não são de forma alguma críticas ao curso, mas sugestões. Quero reforçar que, se tratando de um curso introdutório e de extensão, considero que ele foi excelente e muito bem sucedido no que se propôs. Estas sugestões são para somar à sua pesquisa e pensar próximas edições. Conte comigo! Minhas sugestões são, em primeiro lugar, repetir: com outros grupos, outros contextos. Lembro de você ter mencionado a ideia inicial de ter participantes hispano-hablantes e penso que isso pode ser muito rico, porque, apesar do fato de todos termos um referencial-base comum que é o português e isso estimular diversas discussões importantes para o andamento do curso, diversificar esse referencial de modo a incluir o outro idioma do par em questão pode privilegiar as variedades de usos e também a comunicação, já que estimularia uma compreensão auditiva, além de fomentar o intercâmbio profissional nesses pares. Meu único receio é que, se isso não for bem observado/conduzido, cair mais fortemente em uma dinâmica de partilha de experiências com os idiomas.</p> <p>Uma outra sugestão é pensar um projeto final de maior fôlego, talvez a tradução de uma coletânea de contos em que cada dupla ou participante pudesse se dedicar a um conto curto ou à parceria com algum projeto (de ativismo, ONG, das universidades etc) que se interessasse por um serviço de tradução. Sei que existem questões problemáticas em uma “prestação de serviço voluntária”, mas pensando que isso pode ajudar a alavancar um portfólio dos participantes, pode ser interessante. Talvez um projeto posterior ao curso apenas com quem se interessasse.</p> <p>Essas são algumas coisas que pensei agora e, se lembrar de algo, te mando. Mas quero repetir: Parabéns Bruna e Heloísa, foi ótimo! Foi um curso muito gostoso de participar e fiquei muito feliz de conhecer o trabalho de vocês. Até uma próxima!</p>
T21	<p>Apreendi muito com todas as atividades e gostaria de ter a perspectiva de uma continuidade para o curso. Obrigada!</p>
T5	<p>Senti que estava numa aula em que, apesar de eu “já saber” sobre o que se tratava, me proporcionou sempre algum conhecimento novo. Seja por realmente ser novo para mim ou por ser uma abordagem diferente, ser um outro olhar ou até mesmo uma outra forma de explicar. Para o curto tempo do curso, acho que conseguimos abordar a maior quantidade de conteúdo possível (o que é muito bom). Se tivesse um curso só sobre gramática contrastiva, eu faria sem pensar duas vezes!</p>
T34	<p>Gostei das tarefas, sobretudo as extraclasse, pois nos davam mais tempo para pensar na tradução. Ao contrário, as tarefas em aula não nos deixavam muito tempo. Se tivesse que pensar em algo para melhoraria, pensaria em algo sobre o tempo das tarefas durante as aulas; e talvez mais exercícios correlacionando a parte teórica e a parte prática, já que a parte teórica foi muito densa.</p>
T16	<p>Acho que as tarefas foram muito úteis para a absorção do conhecimento.</p>
T41	<p>Tenho apenas comentários positivos sobre o curso. Os conteúdos trabalhados em aula são muito relevantes e essenciais para o desenvolvimento do aluno como estudante de espanhol e tradutor. As atividades extraclasse foram todas muito interessantes, me ajudaram a fixar o conteúdo e a 293avíam-lo realmente em prática, além de aumentarem minha autoconfiança para praticar a tradução. Queria agradecer especialmente pelos comentários, feedbacks e por toda a atenção e cuidado da professora nas aulas e nas atividades, que fizeram toda a diferença e me ajudaram a crescer muito. A experiência como um todo foi extremamente enriquecedora.</p>
T1	<p>“Senti alguma dificuldade na aplicação dos conteúdos contrastivos estudados, acredito que devido à minha própria defasagem no que diz respeito à norma gramatical. Me senti bem por conseguir identificar problemas relacionados aos tópicos abordados e propor soluções.</p> <p>Tive alguma dificuldade para acompanhar a organização dos conteúdos, especialmente com relação aos materiais/slides, foi um pouco difícil encontrar os tópicos trabalhados quando precisei revisitar.</p>

	Senti falta de um programa com os conteúdos que seriam trabalhados e datas, porém acredito que isso se deva também à natureza experimental do curso.
T37	Gostei bastante da realização das tarefas, algumas pareciam simples, mas sempre traziam uma dificuldade que não 294avíamos pensado sobre. Sinto que poderia ser incluído numa próxima edição uma pequena introdução às ferramentas que o tradutor costuma usar como apoio para traduzir.
T19	Foi muito bom esse processo de fazer atividades depois da aula, pois elas ajudaram a fixar o conteúdo e possibilitaram a prática constante da tradução.
T2	Ao realizar as atividades senti que preciso melhorar alguns aspectos da gramática do português, para isso, estudarei e revisarei sobre os tópicos estudados.
T24	Achei muito importante ter os feedbacks da professora porque a partir deles, podemos ter uma ideia do que devemos mudar e melhoras, e principalmente, se estamos no caminho certo.
T42	Eu acredito que as tarefas foram essenciais para nosso aprendizado, principalmente os retornos da professora (principalmente os retornos na aula síncrona). Durante a realização eu me encontrei com alguns desafios nas traduções, mas acredito que pela falta de tempo não consegui me dedicar o suficiente, refletir bastante sobre o que eu estava fazendo, e acredito que os encontros síncronos, sempre ali juntos (o coletivo), fortaleceu muito a reflexão e a tomada de consciência na hora de traduzir. Acredito que a experiência foi muito rica, e que encontros presenciais podem melhorar ainda mais a experiência, e grupos de estudos também.
T11	Apreendi muito e senti que há possibilidade de tentar trabalhar na área, pois muita coisa feita em sala ajuda como experiência e currículo. Acredito que poderia disponibilizar os textos teóricos antes para podermos discuti-los um pouco mais com propriedade.
T15	Eu, particularmente, me senti muito a vontade para me equivocar, claro, procurando sempre acertar. E como já dito, o curso abriu a minha cabeça para um olhar astuto diante dos textos que me foram proposto. Uma observação especial é a de que as traduções colaborativas me ajudaram muitíssimo a construir e questionar processos tradutórios que eu considerava inquestionável. Por isso, acho que o curso poderia oferecer mais tempo de traduções colaborativas, até mesmo, fora do espaço da aula.
T33	No início do curso tive alguma dificuldade para compreender sua estrutura, mas após as primeiras aulas e revisando o conteúdo para a primeira autoavaliação consegui ter um melhor aproveitamento. Por questões pessoais não pude me dedicar tanto à segunda parte do curso e por esse motivo meu desempenho não foi tão positivo quanto eu gostaria. O curso foi muito bom e muito proveitoso e achei as atividades em grupo durante as aulas motivadoras. Na minha opinião só há um ponto a melhorar: termos continuação do curso!! 😊
T12	Ao longo das tarefas, me senti capaz de traduzir. Com cada tarefa, chegava a sensação de novidade, de fazer algo diferente, ler algo que não conhecia. Lidamos com desafios, mas sempre possíveis de solucionar e estimulantes. Como sugestão, acho que, ao longo do curso, cada aluno poderia desenvolver um projeto de tradução que se iniciasse na primeira semana de aulas e terminasse na última. Por exemplo, escolher o capítulo de um livro e apresentar a tradução aos colegas no último dia de aula, aplicando tudo o que foi aprendido. Enfim, é mais uma sugestão de atividade. Obrigada pelo curso!!! Aguardando o próximo!!!

Quadro 36: conhecimentos adquiridos e necessidades de aprimoramento em U4 e U5

Para encerrar esta seção, salientamos a importância das autoavaliações como instrumentos promotores de mudança. Do ponto de vista do estudante, por fomentar um olhar para si e para o caminho percorrido em sua formação, e para a descoberta daquilo que é mais adequado, daquilo que funciona ou não para seu próprio processo de aprendizagem. Para nós, enquanto docentes, pela constante reflexão e revisão de nossas práticas, permitindo aferir pontos positivos que devem ser reforçados e aspectos negativos que precisam ser corrigidos. Todas as opiniões e críticas se mostraram valiosíssimas, pois

trazem novas contribuições e ideias que devem ser consideradas em futuras reformulações da proposta, garantindo a continuidade e, sobretudo, o aperfeiçoamento do trabalho.

5.2.4 Alguns problemas encontrados no percurso

Nesta seção, gostaríamos de deixar assinaladas algumas das problemáticas com que nos deparamos ao longo do processo de elaboração e de aplicação de nosso material, bem como da realização e obtenção de dados para a nossa pesquisa-ação. Estas reflexões podem resultar úteis para novas aplicações da proposta ou replicações do experimento que venham a ser feitas, inclusive por outras pessoas.

Um dos aspectos iniciais na criação das atividades de nossa proposta didática que precisaria ser repensado é a priorização de textos e imagens de fonte aberta, cujos direitos estejam já liberados, pois isso permitiria a divulgação mais ampla do material, em formato eletrônico e mais interativo, inclusive, o que, para a presente aplicação-piloto, não foi possível.

Com respeito às aulas, uma das principais dificuldades foi calcular o tempo necessário para a realização das atividades, tanto durante os encontros como o requerido para as atividades extraclasse. Pelo volume de conteúdos do curso, foi preciso, em algumas ocasiões, abrir mão de atividades ou textos de trabalho previamente pensados, reorganizar o próprio andamento das atividades (por exemplo, a partir da escolha de apenas um texto de trabalho por aluno, da segmentação de textos entre integrantes de um grupo, da eliminação de atividades extraclasse etc.), e redimensionar a carga horária atribuída às atividades que seriam efetuadas fora dos encontros.

Retomamos a projeção inicial de nosso planejamento dos conteúdos (Quadro 17) no Quadro 37 abaixo para evidenciar as alterações feitas ao longo das aulas. Essas modificações e ajustes no planejamento se encontram descritas a seguir e destacadas em vermelho no quadro abaixo.

Unidade 3:

- Atividade 2 (A2), Tarefa 1 (T1), Aula 3: foi incluída no tempo de aula uma discussão sobre o mercado de trabalho, especialmente no que se refere às possibilidades de atuação em revisão e pós-edição. Como não houve tempo hábil para a realização da revisão entre pares que a atividade supunha, seu caráter passou a ser opcional.

Unidade 4:

- Atividade 2 (A2), Tarefa 1 (T1), Aula 5: foi incluído material expositivo e foi dedicado algum tempo para a discussão da regência do verbo “pagar” em português e em espanhol, já que ele aparecia em um dos textos trabalhados na atividade e foi objeto de dúvida dos estudantes.
- Atividade 1 (A1), Tarefa 2 (T2), Aula 5: foi reduzido, em razão do tempo, o número de textos previstos para trabalho (de quadro para dois), em uma única direção tradutória (do espanhol para o português).
- Atividade 1 (A1), Tarefa 3 (T3), Aula 6: foi inserido material para sintetizar alguns tipos de orações condicionais em português e espanhol, em função de dúvida dos estudantes.
- Atividade 2 (A2), Tarefa 3 (T3), Aula 6: foi realizado um recorte no texto da notícia trabalhado na atividade e se sugeriu que os grupos subdividissem esse fragmento de texto para a análise proposta.
- Atividade 3 (A3), Tarefa 4 (T4), Aula 7: foi reduzido o número de tirinhas a serem analisadas na atividade, também em decorrência do tempo.
- Atividade 4 (A4), Tarefa 4 (T4), Aula 7: foi antecipada como Atividade 1 (A1), Tarefa 4 (T4), Aula 6, como forma de introduzir o tema dos complementos indiretos.
- Atividade 1 (A1), Tarefa 6 (T6), Aula 8: foi alterado o texto de trabalho (inicialmente uma tirinha, substituída por uma canção), como forma de diversificar os gêneros abordados.
- Atividade 2 (A2), Tarefa 6 (T6), Aula 8: foi reduzido o número de tirinhas a serem trabalhadas, em decorrência de tempo insuficiente. Além disso, incluímos um quadro geral de síntese dos aspectos contrastivos trabalhados até aquele momento no curso, como forma de revisão.

Unidade 5:

- Atividade 1 (A1), Tarefa 3 (T3), Aula 10: foi necessário realizar a sua supressão, uma vez que não havia tempo hábil e a atividade funcionaria como uma revisão dos aspectos trabalhados no curso.
- Atividade 3 (A3), Tarefa 3 (T3), Aula 11: foi necessário suprimir as etapas de tradução própria e revisão da canção, centrando-se o trabalho apenas na análise da tradução já existente, publicada em um site de cifras.

Fevereiro:	3 aulas	Datas: 05, 12, 19			
Março:	4 aulas	Datas: 05, 12, 19, 26			
Abril:	4 aulas	Datas: 02, 09, 23, 30			
Duração/aula	Aula (nº encontro)	Unidade	Tarefas (T) e Atividades (A) / Funcionamentos em Contraste (FC)/ Tema Tradutológico (TT)	Atividades Extraclasse (AE)	
meia	1	1	T1 - A1, A2 T2 - A1		
uma e meia		1	2	T1 - A1, A2 TT: Gênero e naturalidade T1 - A3a) e b)	T2 - A1a) T2 - A2a)
	2			T2 - A1a), b) TT: Inferência, tradução colaborativa T2 - A1c T2 - A2 T2 - A3a) e b) FC: sujeito T3 - A1	T3 - A2
		3		3	T1 - A1 FC: posse T1 - A2 TT: revisão (retomar aqui atividades extraclasse da aula 2)
	4				T2 - A1) e A2) TT: problema e dificuldade T2 - A3 Tarefa Integradora + autoavaliação
quatro	5	4	T1 - A1, A2 FC: pronome complemento direto T2 - A1a) TT: tradução subordinada T2 - A1b)	T2 - A2	
			6	T2 - retomar A2 T3 - A1 TT: procedimentos T3 - A2	T4 - A1 e A2
	7			Retomar T4 - A2 FC: pronome complemento indireto T4 - A3, A4 T5 - A1	
			8	TT: registro T5 - A2 T6 - A1 FC: involuntariedade T6 - A2, A3	T1 - A1- Unidade 5
três	9	5	Retomar T1 - A1 T1 - A2	T2 - A1	

		FC: impessoalidade	
		T1 - A3	
		TT: funcionalismo	
		T1 - A4	
10		Retomar T2 - A1	T3 - A1
		FC: passivas	
		T2 - A2, A3	
		TT: corpora e tradução	
11		T3 - retomar A1, fazer A2 e A3	
		Tarefa Integradora + autoavaliação	

Quadro 37: projeção inicial do planejamento das aulas com atividades alteradas destacadas em vermelho

Alterações no planejamento como as acima indicadas são, de nossa perspectiva, parte do trabalho de preparação de quaisquer aulas, mas é importante salientar que, em nosso caso, esse processo se viu intensificado pelo contexto da pandemia de Covid-19 e pelos impactos de diversa ordem que ela produziu, pelo formato remoto e pela dinâmica de concentração semanal de horas. Como resultado, algumas atividades, especialmente as relacionadas com a revisão, não puderam ser realizadas com o cuidado que esta importante etapa da tradução, como defendemos, precisaria. Para novas edições, seria importante atribuir mais tempo e dedicação a essa tarefa.

Tivemos dificuldade, em razão da própria preparação do curso, de acompanhar individualmente aqueles estudantes que abandonaram a formação. Seria preciso, talvez com auxílio de um monitor, estabelecer um contato mais próximo que permitisse entender as causas e buscar soluções para esses casos que, ao menos, minimizassem a evasão. Além disso, em razão do número de ausências restrito, tampouco foi possível substituir todos os desistentes por outros candidatos interessados.

Finalmente, com respeito a problemas de nossa pesquisa-ação propriamente dita, cabe enfatizar que, embora tenhamos tido ao longo dos encontros iniciais mais de trinta participantes, recebemos o aceite de adesão voluntária em vinte casos. Contudo, entre esses estudantes, nem todos concluíram a formação ou efetuaram todas as atividades que foram objeto de análise nesta tese. Em futuros estudos com corpora de aprendizes, seria importante buscar mecanismos de garantir maior participação e engajamento que nos permitissem/permitissem a outros pesquisadores fazer maiores observações sobre o impacto da proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, depois do longo percurso traçado até aqui, resta-nos nesta etapa suscitar algumas reflexões finais a que pudemos chegar graças a esta pesquisa e que podem funcionar como direcionamentos para novos trabalhos que, esperamos, sejam realizados, também por outros colegas.

Inicialmente, convém retomar nossos objetivos neste estudo.

Objetivo específico i): levantamento de problemas na tradução dos aprendizes do Laboratório de Tradução da Unila e cotejo com aspectos contrastivos descritos em estudos comparados do português e do espanhol no campo do ensino/aprendizagem

No que diz respeito a este objetivo, é importante reiterar a variedade de questões observadas nessa experiência tradutória mais livre, entre as quais estavam a própria temática do livro de Hugo Blanco, as diversas vozes e lugares de enunciação presentes no texto, as dificuldades com a uniformização de escolhas lexicais, o desconhecimento de aspectos históricos, políticos ou geográficos próprios da realidade peruana etc. Dentre os aspectos linguístico-discursivos mais significativos, destacava-se a questão pronominal, de que eram exemplos palavras-chave retiradas dos relatos das reuniões, tais como “pronomes”, “complemento”, “substituição”, “passiva”, “impessoalidade”, “possessivos” e “demonstrativos”. Tais aspectos coincidiam em grande medida com alguns dos lugares mais importantes indicados por distintos pesquisadores da comparação do par português-espanhol como pontos de grande complexidade no ensino/aprendizagem de línguas, como se buscou demonstrar no capítulo 3 (ver 3.1), justamente pela distinção de seu funcionamento em cada uma delas.

Objetivo específico ii): seleção dos aspectos a serem abordados no material didático, com base no levantamento realizado no objetivo i)

Em razão da diversidade de elementos da comparação que o eixo pronominal possibilita, entendemos ser necessário realizar um recorte mais refinado. Este recorte se pautou menos pela frequência ou posição observada nas palavras-chave do levantamento inicial antes mencionado e mais por se tratar de aspectos que, embora nem sempre se caracterizassem para os sujeitos do Laboratório como dificuldades, constituíam-se indubitavelmente problemas em suas traduções, relacionados aos pronomes de sujeito e de complemento, aos possessivos, à voz passiva e à impessoalidade. Optamos, assim, por centrar esforços em nossa elaboração nesses aspectos, por se mostrarem bastante relevantes

no processo de aquisição/desenvolvimento da subcompetência bilíngue, como a referida experiência parecia apontar.

Objetivo específico iii): elaboração do material didático de tradução dirigido aos aspectos selecionados do funcionamento comparado das duas línguas

Foi criado um material com cinco unidades didáticas, nas quais, além do diagnóstico do perfil do alunado (Unidade 1), discutiu-se a presença/ausência de pronomes pessoais de sujeito (Unidade 2); a expressão da posse e o uso de pronomes possessivos e dativos (Unidade 3); o uso/distribuição de pronomes de complemento direto e indireto e a expressão da involuntariedade (Unidade 4) e a expressão da impessoalidade e da voz passiva (Unidade 5). Cada uma dessas unidades continha uma série de atividades que, por sua vez, conformavam tarefas que culminavam em tarefas integralizadoras. A partir da conjugação entre teoria e prática, não apenas de um ponto de vista contrastivo, mas também a partir de uma aproximação a questões importantes dos Estudos da Tradução (noções de naturalidade, problema e dificuldade, registro, tradução colaborativa entre outras), propôs-se o estudo, a análise, a tradução e a revisão de textos de diferentes gêneros, com base em distintas propostas de trabalho.

Quanto ao **objetivo geral** de nossa pesquisa, isto é, verificar o impacto do desenvolvimento/aperfeiçoamento da subcompetência bilíngue sobre a naturalidade na tradução, é possível afirmar que nem sempre houve melhora no produto tradutório, no sentido de as traduções de nossos sujeitos se tornarem mais naturais, observando as tendências do funcionamento próprias da língua portuguesa tratadas no curso. Em alguns casos, inclusive, parece ter havido piora na versão final entregue. Entretanto, constatamos a influência da formação oferecida na maneira como os estudantes apresentaram, em sua elaboração nos comentários da Atividade Diagnóstica Final, um processamento mais consciente no tocante aos aspectos da comparação trabalhados no curso. Para exemplificar isso, e uma vez que apresentamos acima com maior detalhamento tais comentários (ver 5.2.3), recuperamos dois casos concretos.

Na Figura 27 vemos a tradução do segmento 2 do Texto 1 (“*El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes*”), realizada por três estudantes e, na sequência, seus respectivos comentários. No caso de T34, notamos uma preocupação em dar ao texto em português maior fluidez, o que foi feito, conforme explica, com a retirada do pronome de complemento indireto. No segundo exemplo, de T41, o mais interessante é observar como identifica que o uso dos pronomes tônicos e átonos e a expressão da posse se distinguem em cada uma das línguas e são, na visão do participante, os grandes desafios da tradução.

Por último, recuperamos o comentário de T42, no qual indica que a presença do pronome sujeito na tradução final se relaciona à sua tentativa de adequação a uma tendência observada em língua portuguesa.

El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T34	O motorista do ônibus lhe pergunta se deve cobrar duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta se deve cobrar duas passagens.
T41	O motorista do ônibus pergunta se ela vai pagar duas passagens.	O motorista do ônibus pergunta para ela se vai pagar as duas passagens.
T42	O motorista lhe pergunta se paga as duas passagens	O motorista pergunta se ELA paga duas passagens.

T34	Limpei o texto dos "lhes", que deixam o tom mais formal e antiquado; Tentei deixar o texto mais fluido para o leitor final, que não é um público especializado.
T41	Alterei poucas coisas, mas acredito que os principais "desafios" da tradução são o uso dos pronomes tônicos e átonos, o pronome "se" e a expressão da posse, que funcionam de forma diferente no português e no espanhol , como discutimos durante as aulas.
T42	1. Trouxe o pronome sujeito para a re-tradução, por acreditar que é a tendência do português brasileiro a utilizar em uma grande parte das situações ; 2. Troquei SENHORA por MULHER, porque acredito que fica mais natural; 3. Acredito que consegui estabelecer uma melhor tradução na parte "se le irritan (...)" acredito que o foco na tradução é menos na ação (involuntária).

Figura 27: exemplos dos comentários sobre o segmento 2 do texto 1

Na Figura 28, referente ao segmento 6 do Texto 2 (“*Nunca se aclararon las causas del accidente*”), nos interessa ressaltar que não há, entre a primeira e a versão final, qualquer alteração, e que desde a primeira tradução, o texto já se alinhava à tendência mais comum para as orações passivas em língua portuguesa. Contudo, o comentário do discente visibiliza a consciência de que o português apresenta uma preferência distinta, quanto a tais usos, com respeito ao espanhol.

Nunca se aclararon las causas del accidente.		
	Atividade diagnóstica inicial	Atividade diagnóstica final
T41	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.	As causas do acidente nunca foram esclarecidas.

T41	Não fiz alterações, mas observei que em "Nunca se aclararon las causas del accidente", havia trocado a estrutura da frase apenas porque me parecia mais natural dessa forma, mas não sabia justificar a mudança. Agora vejo que se trata, no texto fonte, de uma oração passiva pronominal, preferível no espanhol e, na tradução, de uma passiva com ser+particípio, forma mais utilizada no português brasileiro.
-----	--

Figura 28: exemplos dos comentários sobre o segmento 6 do texto 2

Acreditamos ser possível entender esse processamento consciente e essa capacidade de verbalizar uma justificativa das escolhas como um efeito da formação oferecida, com a observância de determinadas tendências próprias do funcionamento do eixo pronominal no português e no espanhol, ainda que isto não se reflita sempre no produto tradutório. Esse dado também permite corroborar nossa hipótese de que o trabalho sistemático na formação em tradução de nosso par, com foco nos funcionamentos linguístico-discursivos, pode sensibilizar os discentes para os aspectos contrastivos importantes no trabalho com nossas duas línguas, contribuindo com a aquisição/desenvolvimento de sua subcompetência bilíngue.

É preciso dizer que o conjunto de experiências aqui relatado representou um enorme crescimento do ponto de vista profissional e pessoal. Entendemos que as diferentes formas de pensar o ensino da tradução com que tivemos contato fez com que vislumbrássemos um ponto de equilíbrio entre o que estava sendo desenvolvido em nossa atuação, por meio de uma abordagem mais livre, e o que ainda pode ser, a partir do enfoque por tarefas e de sua proposta mais direcionada. Foi um percurso fundamental para assentar conhecimentos e consolidar práticas, mas também para revê-las e (re)construir caminhos.

Desejamos poder estender a outros âmbitos, especialmente ao Laboratório de Tradução da UNILA, essa experiência. De nosso prisma, uma formação inicial mais

guiada em torno aos temas contrastivos e tradutológicos pode ter como resultado a redução no volume de retrabalho nos textos, que era algo comum em nossas práticas.

Pensando em continuidades desta pesquisa-ação, algo interessante a se observar seria o perfil e o desempenho longitudinal dos grupos de estudantes por separado, segundo suas instituições/cursos de origem, por exemplo. Em razão do tempo e das circunstâncias do trabalho remoto, e do receio de que uma abordagem mais específica viesse a identificar nossos sujeitos, foi impossível abarcar tal propósito na presente pesquisa.

Algumas sugestões de nossa banca de defesa também podem contribuir com novas pesquisas que tomem o presente trabalho como ponto de partida. A título de exemplo, a inclusão, na Atividade Diagnóstica Inicial, de uma pergunta sobre o conceito de tradução possibilitaria sondar como os estudantes a entendem, se têm/tinham um conceito de tradução prévio à entrada no curso, e se esse conceito vai ganhando novos contornos a partir da formação.

Outras valiosas sugestões dizem respeito a revisões do material elaborado. Seria importante repensar a ordem, antecipando determinados temas, como o trabalho com corpora e o conceito de equivalência, dada sua importância para pensar e realizar a tradução. Também seria interessante incluir aspectos das tecnologias da tradução, especialmente com respeito a softwares livres de tradução, ferramentas de tradução automática e pós-edição, uma forte tendência atual no mercado profissional.

Em termos de preparação do curso, a variação dos tipos de tarefa, atividades e formas de interações propostas, da dedicação aos *feedbacks* entregues aos discentes, são aspectos a serem mantidos e aprimorados, porque foram avaliados como muito positivos, o que precisa ser reconhecido dentro dessa experiência, ainda mais com a novidade que para nós o formato remoto supunha. Não menos importante é reforçar a enorme participação e as contribuições de nossos estudantes, dentro e fora dos encontros virtuais.

Estamos cientes de que a proposta de material aqui apresentada, parte da pesquisa-ação a que nos propusemos, apenas toca em alguns dos temas necessários em uma abordagem comparativa de nossas línguas de trabalho. Nesse sentido, seriam necessárias ainda ampliações do material que contemplassem outros temas, de que são exemplos as orações finais e temporais e sua correlação com tempos verbais, o pretérito simples composto do espanhol, as orações condicionais, as relações de sentido expressas pelos conectores (como ficou evidente no caso de “*luego*”, no Texto 3 de nossa Atividade Diagnóstica) e também o excesso de confiança que, por vezes, nubla as decisões em casos

de maior proximidade lexical, tendo como resultado decalques (por exemplo no Texto 1 para “*dice*” e no Texto 2 para “*escritorio*”). Pelas limitações mesmas de nosso estudo, esses aspectos não puderam ser abordados.

Também compreendemos, a partir das sugestões de nossos estudantes, que possa ser pensada uma melhor disposição do material, que torne a sua organização mais clara e de fácil manuseio. Além disso, seria fundamental incluir leituras teóricas, ainda que em caráter eletivo, para aqueles que sentirem necessidade de aprofundar tais estudos possam fazê-lo, ainda mais considerando que o público da formação não é exclusivamente dos cursos de Letras e, mesmo nesse caso, esse aprofundamento é bem-vindo.

Entendemos que a conjugação de Estudos Comparados das línguas portuguesa e espanhola e de temas relativos aos Estudos da Tradução, a partir da combinação de raciocínios, pesquisas, perspectivas, discussões, gêneros e instrumentos, mostrou-se como um caminho promissor para o desenvolvimento não só da subcompetência bilíngue, mas da competência tradutória em geral. Apesar do número reduzido de informantes desta pesquisa, foi possível observar em suas distintas atividades maior atenção aos aspectos contrastivos, à naturalidade e às formas de dizer em cada uma delas, ao gênero e à finalidade. Seria interessante acompanhar esses indivíduos longitudinalmente para observar como e se esses conhecimentos ativados no curso e que agora são declarativos, se tornarão também procedimentais.

Acreditamos, por fim, que nossa pesquisa e a proposta de ensino dela derivada buscou também evidenciar o importante papel social e político da tradução e de seu ensino, propiciando uma construção colaborativa do conhecimento que possa ser verdadeiramente significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREU ET AL. Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. In: **Quaderns**. Revista de traducció 7, 2002, p. 155-165.

ANDREU ET AL. Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores. In: **Quaderns**. Revista de traducció 10, 2003, p. 13-22.

ARAÚJO JR., B. J. **Limites precisos ou fronteiras que desaparecem?** As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE no português brasileiro e no espanhol (e-book). Rio de Janeiro: ABH, 2013.

ARAÚJO JR., B. J. As formas passivas. Em: FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola editorial, p. 133-157, 2014.

ARAÚJO JR., B. J. Las construcciones –SE impersonales y pasivas en español y en el PB: reexaminando criterios de distinción, en: GONZÁLEZ, N. M., CELADA, M. T. (coord. dossier). —Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de la formación de profesores. **SIGNOS ELE**, diciembre 2015, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3438>, ISSN 1851-4863 1-20 págs. URL del dossier <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3436>, ISSN 1851-4863.

ASSIS, R. C. O lugar dos estudos sobre tradução em universidades públicas brasileiras: impactos sobre a formação de tradutores. In: PEREIRA, G. H; COSTA, P. R. (org.) **Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 283-300.

AUBERT, F. H. **As (in)fideliades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm**, São Paulo, v. 5.1, 1998, p. 99-128.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1962.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. **Psicología Educativa**: Un punto de vista cognoscitivo. 2ª ed. Trillas México, 1983.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford Oxford University Press, 1990.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola, 2000.

BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. In: **El método formal en los estudios literarios**. Introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, p. 207-226, 1994 [1928]. (Original ruso: 1928).

BAKER, M. Translation Studies. BAKER, M. (Ed.) **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London and New York: Routledge, 1998, p. 277-285.

BAKER, M. Forget Neutrality. **The Linguistic**, jun/jul, Vol. 48, n. 3, 2009, p. 24-26.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV. Língua, fala e enunciação. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec (Original 1929), 1992 [1929], p. 90-138.

BALLARD, M. “La traduction relève-t-elle d’une pédagogie?” In: BALLARD, M. (Ed.) **La traduction: de la théorie à la pratique**. Lille: Université de Lille III, 1984.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. [1ª ed. 1990]

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 37ª ed., 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BEEBY, A. **Teaching Translation from Spanish to English**, Ottawa: Ottawa University Press, 1996.

BELL, R. T. **Translation and Translating**. Theory and Practice. London and New York: Longman, 1991.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

BERENQUER, L. Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **La enseñanza de la traducción**, 1996. p. 9-30. (Coleção Estudis sobre la Traducció 3. Universitat Jaume I).

BEVILACQUA, C. R. Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português-espanhol. In: **Caracol**, São Paulo, N. 14, jul./dez. 2017, p. 82-102.

BEVILACQUA, C. R., REUILLARD, P. C. R. Revisão de textos traduzidos em espanhol e francês na formação de tradutores. In: **Cultura e Tradução**, v.6 n.1, 2020, p. 54-67. ISSN: 2238-9059. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/c>

BLOOM B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. (eds.). **Handbook on the formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971. [apud TARAS, M., 2010]

BOTTARO, S. E. G. El comportamiento del sujeto pronominal en el portugués uruguayo: un cambio lingüístico en curso. In: BRUNO, F. C.; PINHEIRO-CORREA, P. YOKOTA, R. **Cadê o pronome que estava aqui**: homenagem a Neide González. Campinas: Editora Pontes, 2019, p. 25-45.

BRITO, A. M. et al. **Gramática comparativa Houaiss**: quatro línguas românicas. São Paulo: PubliFolha, 2010.

BRUNO, F. C. La impersonalidad en Español y en Portugués brasileiro. **SIGNOS ELE** (Revista de español como lengua extranjera), [S.l.], n. 1-2, dec. 2013. ISSN 1851-4863. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1509>

BURNEO SALAZAR, C. Sobre los manifiestos: la traducción como afirmación de la diferencia. In: **Actas de las Jornadas Internacionales de Traducción Comparada: Variedades Regionales en las Lenguas de Traducción**. Instituto Cervantes. Buenos Aires: 2018.

CALVO CAPILLA, M. C. Lenguas próximas y traducción: contraste y concienciación. In: DÍAZ FOUQUES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 101-118, 2012.

CAMPOS, T. L.; LEIPNITZ, L. Competência Tradutória: o desenvolvimento da subcompetência sobre conhecimentos em tradução. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 11, n. 5, p. p. 1727-1745, 2017.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). **Language and communication**. Londres: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um estatuto teórico para os papéis temáticos. In: MÜLLER, A L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M. J. (Org.). **Semântica formal**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 95-124.

CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania**, Vol. 85, No. 3, Special Portuguese Issue (Sep., 2002), pp. 597-608.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/Tese_MaiteCelada.pdf. Acesso em: 15 jan. 2009.

CELADA, M. T. Versiones de Babel - memoria de la otra lengua en la propia. In: CELADA, M. T. y N. MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño, **SIGNOS ELE**, diciembre 2008a, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? In: **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, jul./dez. p. 145–168, 2008b.

CERESER, M. T. I. **Estudo exploratório sobre a (sub)competência terminológica em egressos de tradução no par de línguas português/espanhol**. Dissertação de Mestrado.

Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189518>>. Acesso em: 06 jul 2022.

CHESTERMAN, A. **Memes of Translation**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1997.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CINTRÃO, H. P. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. **Tradterm**, v. 12, p. 69-104, 2006a. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2006.52262>>.

CINTRÃO, H. P. **Colocar lupas, transcriar mapas. Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006b. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-145636/publico/TESE_HELOISA_PEZZA_CINTRAO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2009.

CINTRÃO, H. P. Gilberto Gil e Haroldo de Campos; in(con)fluências, transcrição da canção. **Revista de Letras**, São Paulo, v.47, n.1, p.129-153, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/490>>.

CINTRÃO, H. P. Disciplinas de tradução português-espanhol num Bacharelado em Letras. Uma proposta para a Universidade de São Paulo. In: DÍAZ FOUQUES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 11-52, 2012.

COLINA, S. **Translation Teaching: From Research to the Classroom**. Boston: McGraw Hill, 2003.

COLINA, S. **Ensino de tradução: da pesquisa à sala de aula**. Diretrizes para professores. Trad. ESQUEDA, M. (et. al.) Uberlândia: UFU, 2015.

COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. In: **TESOL Quarterly**, Vol. 33, No. 2 (Summer, 1999), p. 185-209. Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3587717>. Acesso em 10/07/2021.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: **Language transfer in language learning**. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 1993 [1983], p. 18-31.

CORDINGLEY, A.; MANNING, C. (eds.). **Collaborative Translation: from the renaissance to the digital era**. [London]: Bloomsbury Academic. 2017.

COSERIU, E. Lo erróneo y lo acertado en teoría de la traducción. In: **El hombre y su lenguaje**. Madrid: Gredos, 1977, p. 214-239.

COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, 2013, p. 579-586.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 jul. 2020.

CUNHA, C. F.; CINTRA, F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. 2013. 6ª ed.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: CASTILHO, A. (coord.); KATO, M.; NASCIMENTO, M. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009, p. 43-96.

DELISLE, J. L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa: Press de l'Université. Coll. **Cahiers de Traductologie**, 2, 1980. [apud HURTADO ALBIR, 2001]

DELISLE, J. **La traduction raisonnée**. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

DELISLE, J. **Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement**. Ottawa: Press de l'Université d'Ottawa, 1998.

DI TULLIO, A. **Manual de gramática del español**. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.ª ed.

DI TULLIO, A.; MALCUORI, M. **Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay**. Montevideo: ANEP. ProLEE, 2012.

DÍAZ FERRERO, A. M.; SABIO PINILLA, J. A. La traducción del portugués en España: enseñanza y perspectivas profesionales. In: ORTEGA, E. (Dir.) **Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación**, p. 121-137, Granada: Atrio, vol. II, 2003.

DIAZ FOUCES, O. **Didáctica de la traducción (portugués-español)**. Vigo: Servicio de Publicacións de la Universidade de Vigo, 1999.

DIAZ FOUCES, O. (ed.) **Olhares & Miradas**. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica. Granada: Editorial Atrio, 2012.

DIAZ FOUCES, O. Algumas considerações sobre a combinação linguística português-espanhol. In: DÍAZ FOUCES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 119-135, 2012.

DREYFUS, H.L.; DREYFUS, S.E. **Mind over Machine**. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford: Blackwell, 1986.

DUARTE, Y. As passivas do português e do inglês: uma análise funcional. In: **Revista D.E.L.T.A**, v. 6, n. 2, p. 139-167, 1990.

DUARTE, M. E. L. **Perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Tese de Doutorado. Unicamp, 1995.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I; KATO, M. (orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 107-128, 1993.

ESQUEDA, M. D. Tecnologias da tradução e a pedagogia colaborativa. In: **TradTerm**. São Paulo, vol. 34, out/2019, p. 48-80.

ESQUEDA, M. D. (org.) **Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória**. Uberlândia: EDUFU, 2020.

ESTAIRE, S., ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y Desarrollo. In: **Comunicación, Lenguaje y Educación**. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, 1990. [apud HURTADO ALBIR, 1999]

FANJUL, A. **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2005.

FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. **Espanhol e português brasileiro: estudos comparados**. São Paulo: Parábola editorial, p. 29-50, 2014.

FÉRRIZ, C.; SANS CLIMENT. Una propuesta de intervención didáctica en la enseñanza de la traducción del portugués al español: análisis de errores de traducción. In: **Monográficos marcoELE**, n. 11, p. 37-63, 2010.

FILLMORE, C. J. Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLIN, A. (ed.). **Linguistic Structures Processing**. Amsterdam: N. Holland, p. 55-81, 1971. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/25549985/Fillmore-Scenes-and-Frames-Semantics>> Acessado em 03/08/2012.

FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. In: **Berkeley Linguistic Society** 5, p. 63-76, 1979. [apud TAGNIN, 2002]

FIRTH, F. R. Modes of Meaning, In: **Papers in Linguistics** 1934-1951, London, Oxford University Press, 1957, p. 190-215.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo Veintiuno, 11º ed., 1985 (orig. en francés, 1969).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 77ª ed., 2021 [1921-1997]

GALÁN MAÑAS, A. **La enseñanza de la traducción jurídica portugués-español**. Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.

GALÁN MAÑAS, A. La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. In: **Íkala**, v. 12, n. 1, p. 27-57, 2009.

GALÁN MAÑAS, A. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico-científicos, do português ao espanhol. In: **Cadernos de tradução**, v. 1, n. 21, p. 95-116, p. 2011.

GALDOS, H. B. **Nosotros los indios**. Lima: Lucha indígena, 2003.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A. **Consequências sintáticas e semânticas das relações de posseção em espanhol e na produção não nativa de brasileiros**. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-30092009-155648/publico/MARIA_ALICIA.pdf>. Acesso em: 30 abril 2020.

GARCÍA BENITO, A. B. Tradumática de português: competencias y acciones formativas cuando hombres y máquinas traducen juntos. In: DÍAZ FOUQUES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 153-172, 2012.

GONÇALVES, J. L. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, vol. 17, nº 1, 2015, p. 114-130.

GONÇALVES, J. L.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In VASCONCELLOS, M. L.; PAGANO, A. (Orgs.). **Cadernos de Tradução**, XVII. UFSC, 2006, p. 45-69.

GONZÁLEZ, N. M. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GONZÁLEZ, N. M. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Teresa y Neide MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). “Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño”, **SIGNOS ELE**, nº 1-2, diciembre, p. 1-7, 2008, Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acesso: 20/01/2020.

GONZÁLEZ, N. T. M.; KULIKOWSKI, M. Z. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 9, 1999, p. 11-19.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (coord.) **Secuencias**. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada. Barcelona: Octaedro-EUB, 2003.

GOMES. L. T. **Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico- Metodológicos e Proposta de Unidades Didática**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215346>> Acesso em: 02 jan. 2021.

GRANNIER, D. M.; CARVALHO, E. C. Pontos Críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático. In: IV Congresso da SIPLE, 2001, Rio de Janeiro. **Anais do IV Congresso da SIPLE**, 2001.

GROPPI, M. Nos gusta ... Pero puede sorprendernos. In: **Intersecciones – Revista da APEESP**. N.º 1, 2º sem. 2013, p. 88-99.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Los dativos. IN: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. v. 2, 1999, p. 1855-1930.

HALLIDAY, M. A. K. (1973). **Explorations in the Functions of Language**. London: Arnold. [apud HURTADO ALBIR, 2001].

HARRIS, B. The Importance of Natural Translation. In: **Working Papers in Bilingualism**, 12, p. 96-114, 1977.

HARRIS, B; SHERWOOD, B. **Translating as an Innate Skill**. David Gerver & H, 1978.

HATIM, B.; MASON, I. **Teoría de la traducción**. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel, 1995 [1990]. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).

HATIM, B.; MASON, I. **The Translator as Communicator**. London & New York: Routledge, 1997.

HEWSON, L. Detecting Cultural Shifts: Some Notes on Translation Assessment. In: MASON, I.; PAGNOULLE, C. (Eds) **Cross-Words**. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating, Liège: University of Liège, p. 101-108, 1995.

HEWSON, L.; MARTIN, J. **Redefining translation**. The variational approach. Londres: Routledge, 1991.

HOLMES, J. S. The name and nature of translation studies. In: VENUTTI, L. (ed.) **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000 [artigo de 1972], p. 172-185.

HOUSE, J. How do we know when a translation is good? In: STEINER, E.; YALLOP, C. **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin e New York: Mouton de Gruyter, p. 127-160, 2001.

HURTADO ALBIR, A. Conclusion. In: **La notion de fidélité en traduction**. Publications de la Sorbonne, Col. Traductologie n.º 5. Paris: Didier, p. 219-228, 1990.

HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.) **La enseñanza de la traducción**. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I. p. 31-55, 1996.

HURTADO ALBIR, A. (dir.) **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. M.; ALVES, F. (org.) **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español**. Competencias y tareas para la Iniciación a la traducción. Madrid: Edelsa, D.L, 2015.

HURTADO ALBIR, A. La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En: TOLOSA IGUALADA, M.; ECHEVERRI, A. (eds.) Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. *MonTI* 11, 2019, pp. 47-76.

HURTADO ALBIR, A. Competência Tradutória e Formação por Competências. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 40, nº 1, p. 367-416, jan-abr, 2020. (Tradução de Lavínia Teixeira Gomes & Marta Pragana Dantas; original: HURTADO ALBIR, A. “Compétence en traduction et formation par compétences”. **TTR: traduction, terminologie, rédaction**. La formation en traduction: pédagogie, docimologie, technologies, 21/1, 2008, p. 17-64.).

HYMES, D. H. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

IRIARTE SANROMÁN, A. O dicionário de tradução: um repositório de amostras de significados. In: DÍAZ FOUQUES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 137-152, 2012.

JIMÉNEZ-CRESPO, M. A. **Crowdsourcing and Online Collaborative Translation: Expanding the limits of Translation Studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

KATO, M.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: CASTILHO, A. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp: 2009, p. 19-42.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In: GASS, S.; SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, Mass: Newbury House, p. 112-134, 1983.

KELLY, L. G. **The true interpreter: a history of translation theory and practice in West**. New York: St. Martin's, 1979. [apud RODRIGUES 2000]

KELLY, D. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. **Puentes**. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural, 1, p. 9-20, 2002.

KELLY, D. **A Handbook for Translator Trainers**. Manchester: St Jerome, 2005.

KIRALY, D. **Pathways to Translation**. Pedagogy and Process. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.

KIRALY, D. **A Social Constructivist Approach to Translator Education**. Manchester: St Jerome, 2000.

KOLLER, W. **Einführung in die Übersetzungswissenschaft**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979.

KRINGS, H. P. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In: HOUSE, J.; BLUM-KULKA, S. (eds.). **Interlingual and intercultural communication**. Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies. Tübingen: Gunter Narr, 1986, p. 263-276.

KRINGS, H. P. The use of introspective data in translation. In FÆRCH, Claus; KASPER, Gabrielle. (eds.). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, p. 159-176, 1987.

KUSSMAUL, P. **Training the translator**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995. [apud DIAZ FOUCES, 1999]

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. A. A pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.) **Metodologia e Técnicas de Pesquisa as Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Editora da UEM, 2011, p. 121-172.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Editorial Gredos, 1994 [1991]. (An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman Group Uk Limited, 1991).

LASNIER, F. **Réussir la formation par compétences**. Montréal: Guérin, 2000. [apud HURTADO ALBIR, 2020]

LAVAUULT, E. **Fonction de la traduction en didactique des langues**. Paris: Didier Érudition, 1984. [apud HURTADO ALBIR, 2001]

LAVIOSA, S. Universals of Translation. In: BAKER, M. (ed.) **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London: Routledge, 1998 p. 288-291.

LERMA SANCHÍS, M. D. Didáctica da Tradução Audiovisual. Recepção do cinema espanhol em Portugal: uma experiência partilhada. In: DÍAZ FOUCES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 67-80, 2012.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, 1946, p. 34-36.

LIPARINI, T.; SOUSA, R. C.; GOMES, M. H. P. Formação de tradutores: o desenvolvimento das subcompetências instrumental e estratégica. In: **Cultura & Tradução**, João Pessoa, v. 1, n.1, 2011, p. 1-8.

LONG, M. H. The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, K., PIENEMANN, M. (eds.) **Modelling**

and Assessing Second Language Acquisition. Londres: Multilingual Matters, 1985. [apud HURTADO ALBIR, 1999]

LÖRSCHER, W. **Translation performance, translation process, and translation strategies.** A psycholinguistic investigation. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1991. [apud DIAZ FOUQUES, 1999]

LOWE, P. Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating. In: ROSE, M. G. (Ed.) **Translation excellence: assessment, achievement, maintenance.** V. 1. New York: SUNY Binghamton Press, p. 53-61, 1987.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições.** (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGALHÃES, C. Estudos da Tradução: desafios para a formação de pesquisadores e tradutores. **Letras & Letras.** Vol. 32/1. jan/jun, 2016

MALTA, G. Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e mouse. In: **Caracol**, São Paulo, N. 14, jul./dez. 2017, p. 42-80.

MALTA, G.; PAIVA, W. Mapa bibliométrico das pesquisas sobre formação de tradutores realizadas no Brasil entre 2008 e 2018. In: XIII Encontro Nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores (ENTRAD). **Caderno de Resumos** v.2, n.1. João Pessoa: UFPB, 2019, p. 156.

MARCUSCHI, L. M. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. **Gêneros textuais & ensino.** Lucerna: Rio de Janeiro, 5.ª ed., 19-36, 2007 [2002].

MASSANA ROSELLÓ, G. **La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos.** Tesis Doctoral. Departament de Traducció i d'Interpretació. Universitat Autònoma de Barcelona. 2016.

MATTE BON, FRANCISCO. **Gramática comunicativa del español.** Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 1995.

MAYORAL, R. **Aspectos epistemológicos de la traducción.** Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001.

MELLO, G. C. C. O ensino da Tradução por meio de uma prática reflexiva. In: XIII Encontro Nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores (ENTRAD). **Caderno de Resumos** v.2, n.1. João Pessoa: UFPB, 2019, p. 169-170.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola.** Coord. Acadêmico: VIANA, N.; Consultores/elaboradores: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Brasília: FUNAG, 2020.

MÓNICO, L. S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 2017, Vol. 3, p. 724-733.

MONTERO DOMÍNGUEZ, X. Didáctica de la interpretación Portugués-Español. In: DÍAZ FOUCES, O. (Ed.) **Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica**. Granada: Atrio, p. 53-66, 2012.

MOUNIN, Georges. **Les Problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, 1963.

NEUBERT, A. Competence in language, in language and in translation. In: SCHÄFFNER, C.; ADABS, B. (Ed.) **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins, p. 3-18, 2000.

NEUBERT, A.; SHREVE, G. M. **Translation as Text**. Kent-London: The Kent University Press, 1992. [apud DIAZ FOUCES, 1999]

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NIDA, E. A. **Towards a Science of Translating**. Leide: E. J. Brill, 1964. [apud RODRIGUES 2000.]

NIDA, E. A. Principles of correspondence. In: VENUTI, L. (ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, p. 153-167, 2009.

NORD, C. **Textanalyse und Übersetzen**. Heidelberg: Julius Groos, 1991. [apud HURTADO ALBIR, 2001]

NORD, C. Text analysis in translator training. In: DOLLERUP, C.; LODDDEEGARD, A. (ed.) **Teaching Translation and Interpreting**. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 39-48, 1992. [apud DIAZ FOUCES, 1999]

NORD, C. Applications of the model in translation training. In: **Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. 2.nd Edition. Rodopi: Amsterdam/New York: 2005 [1987], p. 155-190.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. In: **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 – 243.

NORD, C. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática** / Christiane Nord; coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser — São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016. (Coleção Transtextos; v.1)

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press, 1989. [apud HURTADO ALBIR, 1999]

O'BRIEN, S. Collaborative Translation. In: **Handbook of Translation Studies**, Vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011, p. 17-20.

OLIVEIRA, B. M. **Análise da interferência em traduções do gênero receita realizadas por estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Bruna%20Macedo/Downloads/2013_BrunaMacedoDeOliveira_VCorr%20(2).pdf >. Acesso em: 01 set. 2017.

OLIVEIRA, J. T. **Um corpus de aprendizes de tradução: compilação, tratamento e aplicação ao ensino por meio de planilha eletrônica.** Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <2019_JoacyrTupinambasDeOliveira_VCorr.pdf (usp.br)>. Acesso em: 07 fev. 2022.

OROZCO JUTORÁN, M. **Instrumentos de Medida de la Adquisición de la Competencia Traductora: Construcción y Validación.** Tesis Doctoral. Facultat de Traducció i Interpretació. Departament de Traducció i d'Interpretació. Universitat Autònoma de Barcelona. 2000.

OSTER, U. El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo. In: **Quaderns. Revista de traducción**, 10, 2003, p. 79-90.

PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación). La competencia traductora y su adquisición. In: **Quaderns. Revista de Traducción**, 6, 2001, p. 39-45.

PACTE. Building a translation competence model. In: ALVES, F. (Ed.) **Triangulating translation.** Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 43-66. Disponível em: <<http://www.fti.uab.es/pacte/publicacionescastellano.htm>> Acesso em: dez. 2021.

PACTE. PACTE Translation Competence Model: a holistic, dynamic model of Translation Competence. In: HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) **Researching translation competence by PACTE Group.** Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 35-41.

PAGANO, A; VASCONCELLOS, M. L. Estudos da tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. **D.E.L.T.A.**, v. 19, n. esp., p. 1-25, 2003.

PARRA GALIANO, S. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. **TRANS**, Málaga, n. 11, p. 197- 214, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3108>. Acesso em: 04 nov. 2019.

PAWLEY, A.; SYDER, F. Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (eds.) *Language and Communication*, v. 9. Longman: London, 191-226, 1983.

PESSUTO, N. **Estudo de modificações na tradução jornalística**: uma exploração de um corpus de notícias traduzidas no par linguístico português-espanhol do jornal El País. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-25062020-144116. Acesso em: 2021-10-06.

PÉREZ GONZÁLEZ, L. Audiovisual translation. In: BAKER, M.; SALDANHAM G. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, 2ª ed. London/New York: Routledge, 2009, p. 13-20.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2005.

PIAGET, J. **Psicología de la Inteligencia**. Buenos Aires: Proteo, 1968.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral; Christiano Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, [Brasília]: INL, 1975. (Título original: La Formation du Sembole chez l'enfant imitation, Jeu et Rêve, image et Représentation, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suíça, 1964)

PICALLO, M. C., RIGAU G. El posesivo y las relaciones posesivas. IN: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. v. 1, 1999, p. 973-1023.

PRESAS, M. **Problemes de traducció i competència traductora**. Bases per a una pedagogia de la traducció. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

PRESAS, M. Bilingual Competence and Translation Competence. In: SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. (ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 19-31.

PYM, A. Redefining translation competence in an electronic age: in defense of a minimalist approach. **Meta**, vol. 48, n° 4, 2003, p. 481-497.

REISS, K; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; Heidrun Witte. Madrid: Akal. (Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. 2.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991 [1.ed. 1984]), 1996 [1984].

REUILLARD, P. C. R. Competência tradutória: a conversão do tradutor em revisor. **Revista de Letras**, Fortaleza, vol.2, n. 33, p. 65-74, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2134/1610>. Acesso em: 31 out. 2019.

RIBEIRO, F. M. L. A eficácia da tradução automática e o futuro papel do tradutor. **Relatório de estágio**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020.

RISKU, H. **Translatorische Kompetenz Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit**. Tübingen: Stauffenburg, 1998.

RISKU, H. Situated learning in translation research training: academic research as a reflection of practice. **The Interpreter and Translator Trainer**, vol. 10, no. 1, 12–28, 2016.

ROBERTS, R. P. Compétence du nouveau diplômé em traduction. In: Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française. **Traduction et Qualité de Langue**. Québec: Éditeur officiel du Québec, p. 172-184, 1984. [apud DIAZ FOUQUES, 1999]

RODRIGUES, C. Desafios ao ensino da tradução. In: **Abehache**, volume 3, 2012, p. 13-24.

SALDANHA, G.; O'BRIEN, S. **Research Methodologies in Translation Studies**. London/New York: Routledge, 2014.

SÁNCHEZ ARROBA, M. E. Presencia del sujeto pronominal en el español de Cuba. En: **Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH**, p. 140-149, 2010.

SCHÄFFNER, C; ADAB, B. (eds.) **Developing Translation Competence**. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins, 2000.

SCHUNK, D. H. **Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa**. México: Pearson Educación, 2012.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SEARLE, J. R. **Speech acts**. Cambridge:Cambridge University Press, 1969.

SÉGUINOT, C. The Translation Process: An Experimental Study. In: _____ (ed.) **The Translation Process**, Toronto. H. G. Publications, York University, 1989. [apud SÉGUINOT, 1990].

SELESKOVICHT, D. **Interpreting for international conferences: problems of language and communication**. Washington: Pen and Booth, 1978 [1968]. (L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication. Paris: Minard, 1968.) [apud Hurtado Albir, 2001.]

SERRANI, S. Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. nº 24, Campinas, p. 79-90, 1994.

SHREVE, G. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: DANKS, J.; SHREVE, G.; FOUNTAIN, S.; McBEATH, M. (eds.) **Cognitive Processes in Translation and Interpreting. Applied Psychology**, vol. 3. Thousand Oaks: Sage Publications, p 120-136, 1997.

SILVA, M. G. G. V. **As modalidades de tradução aplicadas ao conto “O cobrador”**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SILVA, I. A. L.; ALVES, F. Desenvolvneod a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória. In: ESQUEDA, M. D. (Org.) **Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória**. Uberlândia: Edufu, 2019, p. 183-222.

SNELL-HORNBY, M. **Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora**. Salamanca: Almar. (Translation Studies: an integrated approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins), 1999 [1988].

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Voloshinov/ Medvedev**. São Paulo: Humanitas, p. 85-136, 1999.

SPOLSKY, B. Communicative competence, language proficiency, and beyond. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 138-156, 1989.

SUÁREZ PAZOS, M. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 1, nº 1, 2002, p. 40-56.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2005.

TAGNIN, S. E. O.; TEIXEIRA, E. (2004). Linguística de Corpus e Tradução Técnica – Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. In: **TradTerm**, São Paulo, v. 10, p. 313-358.

TARAS. M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 123-130, jul.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

TITFORD, C. Sub-titling – constrained translation. **Lebende Sprachen**, Berlin, v. 27, n.3, p.113-116, 1982.

TOURY, G. Natural Translation and the Making of a Native Translator. In: **TEXT con TEXT**, nº 1, p 11-29, 1986.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and beyond**, Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 1995.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., 2005, p. 443-466. (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.)

TYMOCZKO, M. Reconceptualizing Western Translation theory – Integrating Non-Western thought about Translation. In: HERMANS, T (Org.). **Translating Others**. Manchester – UK: St. Jerome Publishing, 2006, p. 13-31.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/noticias/plano-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 02 nov. 2020.

VALDEZ, J. La (re)presentación del español caribeño y sus implicaciones raciales. In: **Seminario Internacional Español de América**. Sesión 6 (evento online 28/04/2021).

Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MMabjzOtCpE>. Acesso: 20/08/2021.

VENUTI, L. The Translator's Invisibility. **Criticism**, v. 18, n. 2, p. 179-212, 1986.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Coleção “Como usar na sala de aula”).

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. Introduction. In: _____. **Comparative Stylistics of French and English**. A Methodology for translation. Amsterdam: John Benjamins, 1958, p. 7-50.

VYGOTSKY, L. **Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes**. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WADDINGTON, C. **Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)**. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2000.

WAQUIL, L. M. **Traduzindo “Traducción y Traductología”: problemas terminológicos de tradução**. (Tese de Doutorado) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2017.

WAQUIL, Marina Leivas. A noção de problema nos Estudos da Tradução: um novo olhar teórico com exemplos do par linguístico espanhol/português. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 4, p. 13-34, 2019.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

WILSS, W. Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation In: BRISLIN, R. W. (Ed.). **Translation: Applications and Research**, New York: Gardner Press, p. 117-137, 1976.

WILSS, W. **The Science of Translation**. Problems and Methods, Tübingen: Gunter Narr, 1982.

WODE, H. The L1 vs. L2 acquisition of English negation. In: **Working Papers on Bilingualism**, 15, p. 37-57, 1978. [apud LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994 [1991]].

YOKOTA, R. A pesquisa sobre assimetrias inversas e seus reflexos no ensino e na aprendizagem de espanhol por brasileiros: as formas tônicas. In: BRUNO, F. C.; PINHEIRO-CORREA, P. YOKOTA, R. **Cadê o pronome que estava aqui**: homenagem a Neide González. Campinas: Editora Pontes, 2019, p. 73-90.

ZANETTIN, F. In: BAKER, M.; SALDANHAM G. (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**, 2ª ed. London/New York: Routledge, 2009, p. 37-40.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento para uso de dados dos encontros do grupo do projeto Hugo Blanco

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de doutorado desenvolvida por **Bruna Macedo de Oliveira** e orientada pela Profa. Dra. Heloísa Pezza Cintrão no programa de pós-graduação acima indicado, e que **autorizo o uso dos dados da tradução/revisão por mim realizada(s) bem como aqueles resultantes dos encontros presenciais e virtuais do projeto de tradução do livro *Nosotros los indios*, de Hugo Blanco Galdós, com o único objetivo de constituírem *corpus* a ser utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa**. Fico ciente de que durante a execução do estudo a pesquisadora responsável realizará a observação e poderá fazer gravações dos encontros a fim de construir o relato necessário à sua pesquisa, sem que isso implique a identificação pessoal dos sujeitos envolvidos. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, apenas com vistas a colaborar com o sucesso da pesquisa. Fico informada/o ainda de que posso me retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum tipo de sanção ou constrangimento. Atesto, por fim, o recebimento de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. **Ciente de que meus dados pessoais serão mantidos em absoluto sigilo, assino a presente documento.**

Foz do Iguaçu, aos .. de .. de 2020.

Assinatura do/a participante:

Documento de identidade RG/RNE n.º

Eu, **Bruna Macedo de Oliveira**, RG nº 32.490.880-5, declaro que forneci todas as informações necessárias à/ao participante do estudo e me coloco à disposição para quaisquer dúvidas e/ou esclarecimentos através do telefone (45) 99134 7580 e do e-mail bruna.oliveira@unila.edu.br

APÊNDICE B – Atividade diagnóstica inicial

Nome:
IES de origem: () USP () UNILA () UnB

Atividade inicial

Traduza para o português, individualmente e na coluna à direita, os seguintes textos, considerando que estes seriam publicados em uma antologia literária para o público brasileiro. Abaixo de cada tradução, faça os comentários que considerar pertinentes (problemas encontrados, consultas que foram necessárias ou outro aspecto que achar relevante).

Obs.: Você poderá realizar qualquer tipo de busca, desde que não o faça a outras pessoas nem utilize tradutores automáticos.

Texto 1

XL

El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes. La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales. Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora. Se le irritan los muslos al caminar. Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada. Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda. Mira hacia arriba, donde le sonrío una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.

Astrid Novoa Bravo, 31 años, Santiago.

XL	
El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.	
La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales.	
Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora.	
Se le irritan los muslos al caminar.	
Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada.	
Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda.	
Mira hacia arriba, donde le sonrío una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.	

Espaço para comentários

Texto 2

QEPD

De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon. Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó. Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino. Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro. Nunca se aclararon las causas del accidente. En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.

Carlos Costas Moreno, 45 años, Ñuñoa.

QEPD	
De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon.	
Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó.	
Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino.	
Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro.	
Nunca se aclararon las causas del accidente.	
En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.	

España para comentarios

Texto 3

Nuevos vecinos

Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá; pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared. Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño; pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista. Al día siguiente el letrero "se arrienda" aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.

José Saldaña Gaete, 37 años, Puente Alto.

Nuevos vecinos	
Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá	
pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared.	
Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;	
pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.	

Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.	
---	--

España para comentarios

Texto 4

Jugada escolar

Suena el timbre. Todos a sus salas. Dan la autorización y comienza la prueba. Juan tiene el torpedo. Le da un pase a Marta. Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe. Felipe con el torpedo. Lo lleva, lo usa, lo escribe. Le da un pase de taco a Berta. Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor. Luis lo esconde, pero él lo pilla. El profesor tiene ojo de halcón. Tarjeta roja. Para afuera de la sala de clase. Menos mal, porque yo seguía.

Gustavo Riffo Cisterna, 11 años, La Florida.

Jugada escolar	
Suena el timbre.	
Todos a sus salas.	
Dan la autorización y comienza la prueba.	
Juan tiene el torpedo.	
Le da un pase a Marta.	
Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe.	
Felipe con el torpedo.	
Lo lleva, lo usa, lo escribe.	
Le da un pase de taco a Berta.	
Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor.	
Luis lo esconde, pero él lo pilla.	
El profesor tiene ojo de halcón.	
Tarjeta roja.	
Para afuera de la sala de clase.	
Menos mal, porque yo seguía.	

España para comentarios

APÊNDICE C – Atividade diagnóstica final

Atividade final

Considerando as discussões realizadas ao longo do curso, tanto a respeito do funcionamento contrastivo de nossas línguas como as relativas ao campo da tradução, revise as traduções realizadas por você ao início do curso, propondo as alterações que considerar necessárias. Não se esqueça de justificar as mudanças no campo correspondente.

Lembre-se de que: i) deve considerar a situação de tradução proposta: a publicação dos textos em uma antologia literária para o público brasileiro; ii) você poderá realizar qualquer tipo de busca, desde que não o faça a outras pessoas nem utilize tradutores automáticos.

Texto 1

XL

El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes. La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales. Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora. Se le irritan los muslos al caminar. Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada. Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda. Mira hacia arriba, donde le sonrío una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.

Astrid Novoa Bravo, 31 años, Santiago.

Texto-fonte	Copiar aqui o texto de sua tradução inicial enviada antes do início do curso	Tradução final
XL		
El colectivo le pregunta si paga los dos pasajes.		
La señora de la tienda le dice que allí no trabajan tallas especiales.		
Otra vendedora la consuela indicando que el vestido al que le reventó las costuras es horma chica, que así es la ropa china ahora.		
Se le irritan los muslos al caminar.		
Tiene ganas de llorar, pero aguanta el nudo en la garganta apretada.		
Se compra una sopaipilla en una esquina de la Alameda.		
Mira hacia arriba, donde le sonrío una modelo de la campaña Extralindas, mientras se pregunta por qué en esta ciudad inmensa su cuerpo no cabe.		

Justificativa

Texto 2

QEPD

De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon. Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó. Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino. Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro. Nunca se aclararon las causas del accidente. En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.

Carlos Costas Moreno, 45 años, Ñuñoa.

Texto-fonte	Copiar aquí o texto de sua tradução inicial enviada antes do início do curso	Tradução final
QEPD		
De niño se impactó con las muertes de Elvis y Lennon.		
Cuando murió Michael Jackson su jefe lo felicitó.		
Era el redactor de las necrológicas de un diario capitalino.		
Se especializó en eso hasta que murió atropellado por una micro.		
Nunca se aclararon las causas del accidente.		
En un cajón de su escritorio encontraron las necrológicas de Pelé, Charly, la señora Lucía y su admirado Serrat.		

Justificativa

Texto 3

Nuevos vecinos

Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá; pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared. Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño; pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista. Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.

José Saldaña Gaete, 37 años, Puente Alto.

Texto-fonte	Copiar aqui o texto de sua tradução inicial enviada antes do início do curso	Tradução final
Nuevos vecinos		
Por la noche se oía que en la casa contigua arrastraban un gran sofá		
pensé: seguramente es para ubicarlo en una posición privilegiada frente al televisor, que posiblemente ya cuelga de la pared.		
Luego escuché unos pasos subir la escalera y detenerse, caer con peso exagerado sobre cada peldaño;		
pensé: probablemente están dándole algún retoque al pasamanos, que producto del roce de las manos y los años se ha desgastado al punto de dejar la veta terciada a la vista.		
Al día siguiente el letrero “se arrienda” aún seguía colgado de la ventana y no había rastro de nuevos moradores.		

Justificativa

Texto 4

Jugada escolar

Suena el timbre. Todos a sus salas. Dan la autorización y comienza la prueba. Juan tiene el torpedo. Le da un pase a Marta. Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe. Felipe con el torpedo. Lo lleva, lo usa, lo escribe. Le da un pase de taco a Berta. Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor. Luis lo esconde, pero él lo pilla. El profesor tiene ojo de halcón. Tarjeta roja. Para afuera de la sala de clase. Menos mal, porque yo seguía.

Gustavo Riffo Cisterna, 11 años, La Florida.

Texto-fonte	Copiar aquí o texto de sua tradução inicial enviada antes do início do curso	Tradução final
Jugada escolar		
Suena el timbre.		
Todos a sus salas.		
Dan la autorización y comienza la prueba.		
Juan tiene el torpedo.		
Le da un pase a Marta.		
Marta se lo devuelve a Juan, que le hace una pared a Felipe.		
Felipe con el torpedo.		
Lo lleva, lo usa, lo escribe.		
Le da un pase de taco a Berta.		
Ella, un pase casi suicida a Luis, que llama la atención del profesor.		
Luis lo esconde, pero él lo pilla.		
El profesor tiene ojo de halcón.		
Tarjeta roja.		
Para afuera de la sala de clase.		
Menos mal, porque yo seguía.		

Justificativa

APÊNDICE D – Unidade 1

UNIDADE 1 – Conhecendo o terreno

Objetivo geral de aprendizagem: refletir sobre a bagagem de conhecimentos linguísticos das/os estudantes relativa às línguas de trabalho.

Competências trabalhadas: bilíngue e extralinguística.

Organização da sequência:

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO	
Tarefa 1: Minha relação com a língua adicional					
1	Refletir sobre histórico de aprendizagem e relação com a língua adicional e seus falantes	Questionário	Individual	Os estudantes devem responder individualmente a cada uma das perguntas. No final, cada discente deve falar resumidamente sobre o percurso linguístico de seu colega e sobre suas expectativas com relação ao curso.	
2	Tornar mais conscientes os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos a respeito da língua adicional e de outras línguas	Questionário	Individual		
Tarefa 2: Minhas motivações e expectativas					
1	Refletir sobre as motivações e expectativas quanto ao curso	Questionário	Individual (a e b) e em duplas/grupo (c)		

Avaliação: propõe-se um processo de autorreflexão seguido de um compartilhamento de experiências e expectativas entre as/os estudantes.

Unidade 1 – Conhecendo o terreno**Tarefa 1: Minha relação com a língua adicional****Atividade 1**

a) Indique qual é a sua língua materna ou primeira língua (aquela que uma pessoa aprende ainda antes do processo de formação escolar e que é utilizada na comunicação familiar):

b) Indique como se deu o seu contato inicial com a língua adicional (português ou espanhol, segundo o caso) abordada neste curso.

Obs.: a língua adicional é aquela que se soma ao repertório de um/a falante e não coincide com sua primeira língua ou língua materna. A sua forma de aquisição pode ter se dado tanto por meio de estudo em um ambiente formal de ensino, como parte do currículo escolar, por exemplo, ou em outros contextos.

- () Estudo formal na escola, cursos livres ou universidade
 () Vivi em um país onde se fala essa língua
 () Por convívio familiar
 () Tenho amigos falantes dessa língua
 () Sou autodidata
 () Através de viagens
 () Outros (especifique abaixo)

c) Explique brevemente no campo abaixo como foi essa experiência (motivação para aprendê-la, por quanto tempo, se e onde a estudou, através de que metodologia/s de ensino etc.)

d) Como você definiria a sua relação com a língua adicional e as culturas e sujeitos falantes vinculados a essa língua?

e) Quanto ao seu grau de domínio da língua adicional, você diria que:

Escreve com

- () muita dificuldade
 () dificuldade
 () relativa facilidade
 () facilidade

Fala com

- () muita dificuldade
 () dificuldade
 () relativa facilidade
 () facilidade

Lê com

- () muita dificuldade
 () dificuldade
 () relativa facilidade
 () facilidade

Compreende com

- () muita dificuldade
 () dificuldade
 () relativa facilidade
 () facilidade

Unidade 1 – Conhecendo o terreno**Atividade 2**

a) Quanto a outras línguas adicionais (excetue o português e o espanhol), você diria que:
 () não tem conhecimentos de outras línguas adicionais
 () tem conhecimento (independentemente do grau de domínio) de outra(s) língua(s) adicional(is). Indique qual(is): _____

b) Quanto ao seu grau de domínio dessa(s) outra(s) língua(s) adicional(is), como você o caracterizaria as seguintes habilidades? Utilize os mesmos parâmetros adotados na Atividade 1e anterior (muita dificuldade, dificuldade, relativa facilidade, facilidade)

		Escrita	Leitura	Fala	Compreensão
Línguas					

Tarefa 2: Minhas motivações e expectativas**Atividade 1**

a) Responda: por que você decidiu se matricular neste curso e qual o seu contato com a tradução?

b) Aponte quais são as suas expectativas com relação a este curso, com respeito a:
 - o que você espera aprender:

- o que você espera que seja ensinado/trabalhado:

- como você espera que sejam desenvolvidas as aulas/atividades:

c) A fim de conhecer a história linguística e as expectativas também de seus colegas, converse sobre suas respostas com um/a companheiro/a. Em seguida, na roda de conversa com todo o restante da sala, você deve ser capaz de falar resumidamente sobre o que sua/seu colega te contou.

APÊNDICE E – Unidade 2

UNIDADE 2 – Iniciando o percurso

Objetivo geral de aprendizagem: identificar as diferenças e semelhanças no que diz respeito ao uso de pronomes pessoais retos (sujeito) em cada uma das línguas e atentar para a importância dos gêneros e da naturalidade, da inferência lexical e das fontes de referência na compreensão de textos.

Competências trabalhadas: bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica.

Organização da sequência:

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO
Tarefa 1: Ativando conhecimentos prévios				
1	Mobilizar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios sobre os gêneros tratados nos vídeos	Textos A e B (vídeos)	Individual	Os estudantes devem ver os vídeos sem que a/o professor/a lhes dê informações sobre eles, já que a ideia é que ativem os conhecimentos sobre os gêneros trabalhados e sobre as temáticas discutidas.
2	Identificar semelhanças e diferenças na forma de se apresentar em cada uma das línguas com respeito ao gênero, bem como atentar para as marcas de pessoa e o uso/distribuição de pronomes pessoais retos	Textos C e D (transcrições de vídeos)	Individual (“a” a “c”) e em grupo (d)	Cada estudante individualmente deverá ler as transcrições de fragmentos de outros dois vídeos para observar as marcas de pessoa em cada caso, tratando de comparar esses dois materiais. Na sequência, devem estabelecer comparação também com a forma como as pessoas de cada um dos quatro vídeos se apresenta, atentando para as construções empregadas em cada língua/texto. Depois de discutido o tema tradutológico a respeito do gênero, deve-se dividir as/os estudantes em grupos que farão um levantamento de gêneros em que se utilizam apresentações pessoais.
3	Realizar autoapresentação e identificar diferenças e	Folha de apresentação	Individual (a) e em dupla (b)	Individualmente, farão uma apresentação pessoal por escrito em língua materna, considerando a situação proposta. Logo, em duplas, devem comparar

	semelhanças entre elementos que podem ser incluídos nesse gênero			os elementos que estiveram presente ou não em cada texto. Esta atividade voltará a ser retomada em outra unidade.
Tarefa 2: Conhecendo uma importante figura latino-americana e um projeto de tradução				
1	Ampliar conhecimento sobre personagens latino-americanos marginais; fazer e entender a importância de inferências lexicais e de fontes de consulta; conhecer um projeto de tradução colaborativa	Fragmento de autobiografia	Individual (a) e em dupla (“b” e “c”)	Aqui, o professor continuará trabalhando com a ativação dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, primeiro individualmente, tanto do ponto de vista metagramatical (no que diz respeito às marcas de pessoa, mais especificamente do pronome sujeito), como também da inferência lexical e sua importância para a leitura. Na sequência, em duplas, deve-se solicitar que comparem as expressões e palavras desconhecidas e que, a partir do contexto, tratem de atribuir sentido a elas. Após a discussão do tema tradutológico, devem realizar consulta a fontes de referência para confirmar/rechaçar hipóteses sobre os sentidos atribuídos.
2	Deduzir, a partir dos exemplos das atividades anteriores, o emprego dos pronomes pessoais retos nos exemplos em espanhol	Exemplos extraídos da autobiografia	Individual (a) e em dupla (b)	Individualmente, o professor deve pedir aos estudantes que analisem os exemplos em que os pronomes pessoais de sujeito apareceram no texto, tratando de justificar a sua presença e, depois, com um/a colega, comparar a justificativa dada em cada caso.
3	Traduzir para o português, com base nas discussões sobre as inferências de uso dos pronomes retos, exemplos extraídos da autobiografia de Hugo, apontando dificuldades encontradas e sua solução	Exemplos extraídos da autobiografia	Individual (a) e em trio (b)	O professor deve solicitar que cada estudante traduza os exemplos do texto anterior para o português, apontando os problemas e dificuldades e a solução dada. O objetivo é que já se comece a refletir sobre a identificação dos problemas. É provável que não apontem a questão do pronome pessoal como problemática, mas esse ponto deve ser reforçado quando da discussão do funcionamento específico da unidade. Com dois colegas (b), devem comparar aspectos em que as traduções se assemelharam ou se diferenciaram.

Tarefa 3: Partindo para a prática				
1	Retomar aspectos relativos ao gênero e observar como aparece a marcação de sujeito no texto-fonte em português e na tradução para o espanhol	Microconto	Individual	A tarefa 3 tem como finalidade retomar as discussões teóricas abordadas, aplicando-as em uma prática mais reflexiva. Assim, recupera-se a discussão em torno do gênero e suas características e também o uso/não de pronome pessoal de sujeito em cada língua
2	Reler as traduções com base nas discussões da unidade	Exemplos da Atividade 3 da tarefa 2ª	Em dupla	A/O professor/a deve solicitar que as/os estudantes que voltem a considerar as traduções realizadas antes da discussão teórica, propondo adequações segundo o funcionamento linguístico-discursivo tratado na unidade.

Avaliação: é realizada ao longo de toda a unidade a partir da participação na discussão coletiva a respeito da identificação das características do gênero, da confirmação ou não das deduções e análises de casos envolvendo o uso dos pronomes pessoais retos (de sujeito) e da mobilização, em pequenos grupos, dos conhecimentos declarativos a respeito desse funcionamento.

Referências:

- BAKHTIN, M. M. (2003 [1979]). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Original: 1979), p. 261-306.
- BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. (1994 [1928]). Los elementos de la construcción artística. In: *El método formal en los estudios literarios*. Introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, p. 207-226. (Original ruso: 1928).
- ESQUEDA, M. D. (2019). Tecnologias da tradução e a pedagogia colaborativa. *TradTerm*, São Paulo, v. 34, out/2019, p. 48-80.
- FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- HATIM, B.; MASON, I. Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel, 1995 [1990]. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).
- KIRALY, D. (2000) A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice. Manchester, UK; Northampton, MA: St. Jerome Pub.
- MARCUSCHI, L. M. (2007 [2002]). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. Gêneros textuais & ensino. Lucerna: Rio de Janeiro, 5.ª ed., 19-36.
- PERINI, M. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 2005.

SÁNCHEZ ARROBA, M. E. Presencia del sujeto pronominal en el español de Cuba. En: Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH (2010), p. 140-149.

SOUZA, G. T. (1999) *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Voloshinov/ Medvedev*. São Paulo: Humanitas, p. 85-136.

TAGNIN, S. E. O.; TEXEIRA, E. Linguística de Corpus e Tradução Técnica – Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. In: TradTerm, São Paulo, v. 10, 2004, p. 313-358.

Sugestões de leituras e materiais complementares:

GALDOS, H. B. *Nosotros los indios*. Lima: Lucha Indígena, 2003.

LEITE, I. A. *Ao homem que não me quis*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

RODRÍGUEZ MUÑOZ, C.; LÓPEZ MÁRQUEZ, C. (Sel.) *Nado libre*. Narrativa brasileña contemporánea. México DF: FFL/UNAM, 2013.

TEMPERO DRAG. 2021. [S. l.: s. n.] Canal YouTube disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZdJE8KpuFm6NRafHTEIC-g>. Acesso: 04/04/2021.

Tarefa 1: Ativando conhecimentos prévios**Atividade 1**

a) Veja os seguintes vídeos:

Texto A) https://www.youtube.com/watch?v=ujnka8X4n_E

Texto B) <https://www.youtube.com/watch?v=DkBqIv4DCAg>

Sugerimos fortemente que você conheça o importante trabalho educativo realizado pela pessoa que fala no Texto B. Seu canal no Youtube é: <https://www.youtube.com/channel/UCZdJE8KpuFm6NRafHTEIC-g>

b) Identifique agora qual é a temática, a quem estariam destinados e com que finalidade você acredita que foi feito cada um deles.

c) Aponte que elementos contribuíram para a sua resposta em cada caso.

Atividade 2

a) Leia as transcrições realizadas a partir de outros dois vídeos e destaque as marcas de pessoa em cada caso.

Texto C) “Olá. Eu sou o Dr. Eric Slywitch. Eu sou médico, sou especialista em nutrologia... Eu tenho mestrado pela Unifesp na área de Avaliação Metabólica... Eu tenho pós-graduação em endocrinologia e nutrição clínica e trabalho há bastante tempo...”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VN-0XQ6f2Dg&t=70s>

Texto D) Hola, me llamo Jesús Fernández-Cid Román. Soy profesor de educación secundaria en la especialidad de economía. La tecnología, la innovación, la empresa, la educación pueden definir mi ámbito profesional de crecimiento. He diseñado, creado y dirigido un centro... He sido jefe de servicios, de estudios...⁹¹

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smkPgKo9gBA>

b) Que características apresentam em comum essas duas apresentações?

c) Analise agora como são feitas as autoapresentações em cada um desses quatro textos. Tome nota de estruturas usadas na construção de cada apresentação.

TEXTO A

⁹¹ Textos compartilhados por Laura Sokolowicz em atividades organizadas em conjunto com Larissa Locoselli também nas oficinas do Laboratório.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

TEXTO B	
TEXTO C	
TEXTO D	

Tema tradutológico: Gênero e naturalidade



Nas atividades anteriores estivemos buscando centrar nosso olhar em algumas características que compõem o que chamamos de gênero. Mas, como podemos definir o que entendemos por gênero?

Essa pergunta vem recebendo diferentes respostas, segundo a afiliação teórica daqueles que utilizam essa noção. Em geral, a maioria dos estudiosos têm se apoiado na definição mais célebre do termo, encontrada na obra *Os gêneros do discurso*, de Bakhtin, de acordo com a qual o gênero seria a “forma tipificada da totalidade da obra, da totalidade do enunciado” (BAJTÍN; MEDVEDEV, 1994 [1928], p. 207). Essa definição, por si só, não nos ajuda a compreender por que essa categoria é tão cara aos que lidam com textos. Conforme o autor (2003 [1979]: 283):

Os gêneros organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional.

Conforme Marcuschi (2007 [2002]), os **gêneros** estariam definidos por suas propriedades sociocomunicativas (de que são exemplos cartas, receitas, bulas, cardápios), enquanto os **tipos** se definiriam sobretudo por suas propriedades linguísticas (argumentativo, explicativo, narrativo etc.). Assim, os gêneros, como explica Souza (1999, p. 102), se configuram como uma espécie de comunicação que “organiza, constrói e acaba, de maneira específica, a forma gramatical e estilística do enunciado”. Nesse sentido, a inobservância dos aspectos relativos ao seu funcionamento pode ocasionar problemas para o receptor, na compreensão de um texto, e isso não acontece apenas na língua materna. Também para a sua reexpressão em outra língua e para outra cultura, é muito importante conhecer como os gêneros funcionam, já que eles, ao serem produtos de uma construção se dá em um tempo e espaço historicamente marcados,

Unidade 2 – Iniciando o percurso

podem ser, ainda que parcialmente, diferentes. Isso supõe que as expectativas de nossos interlocutores podem não ser satisfeitas se desconhecermos as convenções do gênero na cultura receptora e, como resultado, podemos obter um texto pouco ou não natural.

Por naturalidade entendemos aquelas “coisas que de fato são ditas numa dada área de uma dada língua ou variante linguística” (TAGNIN; TEIXEIRA, 2004, p. 315). Em outras palavras, a naturalidade consistiria naqueles enunciados que refletem a linguagem usada pelos falantes, em contextos de comunicação determinados, os quais encontram íntima relação com a ideia de convenção, definida por Hatim e Mason (1995 [1990], p. 182-183) como “formas convencionales de textos asociados a ocasiones sociales concretas”.

Prova disso é que, apesar de dominarem bem uma língua, muitas pessoas podem ver-se totalmente inaptas em determinadas (e provavelmente novas) circunstâncias, por desconhecerem ou conhecerem pouco os gêneros nelas empregados.

Referências:

BAKHTIN, M. M. (2003 [1979]). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Original: 1979), p. 261-306.

BAJTÍN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. (1994 [1928]). Los elementos de la construcción artística. In: *El método formal en los estudios literarios*. Introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, p. 207-226. (Original ruso: 1928).

HATIM, B.; MASON, I. *Teoría de la traducción*. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel, 1995 [1990]. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).

MARCUSCHI, L. M. (2007 [2002]). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. A. Gêneros textuais & ensino. Lucerna: Rio de Janeiro, 5.^a ed., 19-36.

TAGNIN, S. E. O.; TEIXEIRA, E. Linguística de Corpus e Tradução Técnica – Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. In: *TradTerm*, São Paulo, v. 10, 2004, p. 313-358.

d) Em grupo de 4 pessoas, façam um levantamento de gêneros que possam conter apresentações pessoais como as vistas ao longo desta tarefa. Depois, discutam com toda a classe, ampliando assim a lista elaborada.

Atividade 3

a) Faça agora uma apresentação pessoal na sua própria língua materna, incorporando o maior número de informações sobre você. Para tanto, considere a seguinte situação: a apresentação será utilizada como parte de uma dinâmica em ambiente profissional.

Folha de apresentação

Unidade 2 – Iniciando o percurso

b) Compare seu texto com o de um colega, discutindo com ele/a que elementos estiveram presentes/ausentes em cada caso.

Tarefa 2: Conhecendo uma importante figura latino-americana e um projeto de tradução**Atividade 1**

a) Leia o seguinte fragmento da autobiografia de Hugo Blanco Galdos e faça o que se pede em cada caso:

- destacar a forma como os pronomes pessoais retos (sujeito) aparecem ao longo do texto
- circular palavras ou expressões desconhecidas

Caminante no hay camino, se hace camino al andar

Me pides una síntesis de mi vida, creo que lo interesante de ella son las lecciones que aprendí en la diversidad de situaciones importantes que tuve la suerte de vivir, desgraciadamente eso no se puede transmitir en una síntesis. Si salgo vivo de la actual aventura, tengo que cumplir con eso, que es la tarea que me dio la Federación Departamental de Campesinos del Cusco (FDCC) en su último congreso. Ahora te envío un resumen apretado, muy apretado, puesto que como ya tengo 67 años he vivido mucho. Nací en el Cusco, Perú, en 1934. Viví entre el campo quechua y la ciudad castellana. El 51 participé en la conducción de una huelga del colegio en que estudiaba para botar al director tirano puesto por el gobierno de facto del general Odría; triunfamos.

El 52 hubo una huelga de la Universidad Mayor de San Marcos, Lima, para que el rector renuncie. El movimiento se extendió a varios lugares del país. Una bomba lacrimógena explotó cerca a mi cara y me desolló toda ella. Ese movimiento también triunfó, terminó con el suicidio del rector Dulanto. El 53 participé en la dirección de un periódico del alumnado, el que nos defendió en forma activa de la represión del director. El 54 viajé a Argentina para estudiar agronomía. Ahí pude conocer los movimientos de izquierda peruanos, lo que en el Perú, para un estudiante secundario, era difícil.

Actuaba en el Centro de Estudiantes Peruanos de La Plata. Participé en las movilizaciones de rechazo al golpe imperialista en Guatemala. Contacté con un grupo trotskista obrero e ingresé en él. Dejé la universidad y me fui a la fábrica, porque comprendí que debido al latifundismo que entonces imperaba en el Perú, mis opciones como agrónomo iban a ser servir a un latifundista o convertirme yo en uno de ellos. Por otra parte, el marxismo de esa época me convenció de que la clase obrera era la vanguardia indiscutible. Desde el interior de la clase obrera me tocó participar en el movimiento de resistencia proletaria al golpe pro-yanqui de 1955 contra Perón, golpe apoyado por el estudiantado y la clase media. Luego, el partido y yo decidimos que debía retornar al Perú. Hice eso, fui a Lima, principal centro industrial, donde reorganizamos un grupo trotskista e ingresé como obrero. Tuve que abandonar la fábrica y Lima debido a la persecución de que era objeto nuestro grupo a raíz de una gran movilización de la que fuimos uno de cuyos organizadores, de rechazo a la visita del entonces vicepresidente de Estados Unidos, Richard Nixon.

Retorné al Cusco, donde organicé a los niños vendedores callejeros de diarios, fui como delegado de ellos a la Federación de Trabajadores del Cusco. Allí y en una comisaría contacté con los campesinos de la zona semiselvática de La Convención, a quienes vi como la vanguardia de la lucha en el departamento y me convertí en campesino de la zona, en la hacienda Chaupimayo. El sistema de trabajo en la zona, como en casi todas las haciendas del país, era el de colonato servil, el hacendado daba una parcela de tierra al campesino en usufructo; a cambio de esto el campesino se convertía en siervo del hacendado. En un principio la lucha era sólo por lograr mejores condiciones de trabajo y se desarrollaba en el terreno legal. Algunos hacendados aceptaban discutir con los campesinos, otros se negaban a hacerlo. Ante esa negativa y por la extensión del movimiento que llegó a formar la Federación Provincial de Campesinos de La Convención y Lares (FEPCACYL), se incrementaron las acciones colectivas, como marchas, mítines, paralizaciones de toda actividad en la provincia por uno o dos días, etc. Luego, en algunas haciendas donde el patrón era intransigente, entre las cuales estaba Chaupimayo, se declaró la huelga que consistía en no trabajar para el hacendado, pero continuar trabajando la parcela usufructuada por los campesinos. En Chaupimayo, luego de 9 meses de huelga en la que el patrón no quiso negociar, explícitamente decidimos que ésta se convertía en reforma agraria, es decir, que las parcelas se convertían en propiedad de los campesinos, quienes ya no volverían a trabajar para el hacendado. Cuanto más crecía el movimiento más se radicalizaba, los nuevos sindicatos desde el día de su formación dejaban de trabajar para el hacendado. El gobierno,

Unidade 2 – Iniciando o percurso

por demagogia, sacó una ley de reforma agraria sólo para La Convención y Lares pero no la aplicó, el campesinado declaró la huelga general hasta que el gobierno aplicara dicha ley, el gobierno inició la represión, ante esto el campesinado decidió defenderse y me encargó la preparación y luego la dirección de la resistencia armada. Luego de algunos choques, el grupo de autodefensa armada fue derrotado y nos encarcelaron. Sin embargo, el gobierno comprendió que si ante el inicio de la represión el campesinado contestó con la resistencia armada, éste iba a brotar con renovados bríos y más extendida si se obligaba a los campesinos a volver a trabajar para los patronos o se intentaba expulsarlo de la tierra. Por eso se vio obligado a reconocer de hecho la reforma agraria, pero sólo en esa zona del país.

El campesinado del resto del Perú, a pesar de las masacres, continuó luchando contra el sistema de haciendas, de modo que el gobierno de Juan Velasco Alvarado se vio obligado a dictar la ley de reforma agraria para todo el país. Bajo el gobierno anterior a Velasco habían pedido la pena de muerte para mí, sin embargo, en privado me ofrecieron deportarme si me hacía el enfermo, para que no asistiera a la audiencia o proceso público. Naturalmente me negué, pues hubiera sido una traición no denunciar públicamente el sometimiento y servilismo represivo del Estado a los hacendados. No se atrevieron a sentenciarme a muerte, me dieron la pena inmediata inferior, 25 años de cárcel. En el tribunal superior volvieron a pedir la pena de muerte, pero la campaña de solidaridad nacional e internacional impidió que ésta se ejecutara y ratificaron la condena a 25 años. Ahí escribí mi libro "Tierra o Muerte".

El gobierno de Velasco me ofreció la libertad si yo me comprometía a trabajar con él en su reforma agraria, contesté que prefería cumplir la condena de 25 años. Tomé esta actitud porque sabía que la reforma agraria de Velasco, aunque progresista, pues eliminaba el latifundio, iba a ser burocrática, dictada desde las oficinas, sin consulta al campesinado. Sin embargo, como hubo algunos presos revolucionarios que aceptaron trabajar para el gobierno, tuvo que darnos libertad a todos para poder usar a quienes aceptaron. Como ya en libertad yo continuaba negándome a trabajar para el gobierno, me prohibieron ir al campo y posteriormente me deportaron a México en 1971. De este país viajé a Argentina, donde antes de un mes me encarcelaron, el motivo no explícito fue mi pasado en el Perú. Luego de unos meses, por presión de la solidaridad me enviaron a Chile en 1972. En Chile de Allende escribí artículos para una revista de EEUU y colaboré en la actividad del "cordón industrial" (sector fabril) de Vicuña Maquena, donde dirigí su publicación "El Cordonazo". Después del golpe de Pinochet me refugié en la embajada sueca. En vista de que no había país en Latinoamérica que me recibiese, tuve que aceptar el asilo que hacía tiempo me ofrecía Suecia.

Cuando en el Perú hubo cambio de gobierno en el 75 por un golpe dentro del golpe, me permitieron volver, pero a los pocos meses nuevamente me deportaron. Mi militancia durante los 5 años que viví en Europa, fundamentalmente en Suecia, fue la campaña de solidaridad, principalmente con Chile, pero también con Latinoamérica en general. Con ese motivo recorrí todo Suecia, casi toda Europa Occidental, Canadá y 40 ciudades de EEUU. Era la época en que el presidente norteamericano, Carter, se llenaba la boca hablando de Derechos Humanos. Por lo tanto, el tema de mis conferencias en ese así fue "Carter y los Derechos Humanos en América Latina", denunciando el rol del imperialismo yanqui como vanguardia del aplastamiento de los DDHH en nuestros países. Luego, gracias a una fuerte huelga general en el Perú, el gobierno militar se vio obligado a convocar a elecciones para Asamblea Constituyente. Mis compañeros lanzaron mi candidatura y el gobierno tuvo que permitir mi retorno. El régimen permitió el uso de espacios gratuitos en la TV a los candidatos, usé el mío para propagandizar la huelga general convocada por la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP); esa misma noche me agarraron y deportaron a una prisión argentina del gobierno militar. Luego, nuevamente, gracias a la solidaridad internacional, me permitieron viajar a Suecia. Las elecciones en el Perú se realizaron mientras estuve en Europa. Resulté electo con la mayoría de votos de la izquierda y el tercer lugar en el país. Aún electo no me permitían volver al Perú, de modo que inicié una gira de denuncia por Europa. El gobierno comprendió que más daño le hacía afuera que adentro y me permitió retornar. En la Asamblea Constituyente no permitieron el debate de mi Proyecto de Constitución. La principal labor de los izquierdistas en ella fue la defensa de los sectores populares contra la represión. Demostrando que lo de la inmunidad parlamentaria no eran más que palabras, un militar, nombrado por el gobierno de facto como jefe político regional, me hizo detener para impedir mi asistencia a un mitin campesino al cual fui invitado. Al año siguiente ingresé al parlamento como diputado por Lima. Fui paleado por la policía en repetidas oportunidades en que participé en marchas populares. En una de ellas tuvieron que hospitalizarme por los golpes recibidos en la cabeza. Todos los proyectos de ley que presentábamos los izquierdistas eran rechazados. Fui suspendido durante tres meses por denunciar como masacrador al jefe político-militar de Ayacucho, la zona más castigada por la represión.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

Luego de terminado ese período parlamentario (80-85) no me presenté como candidato y me dediqué a cumplir con mi cargo de dirigente en la Confederación Campesina del Perú (CCP). Me trasladé al departamento altiplánico de Puno, donde estaba desarrollándose un proceso de recuperación de tierras por las comunidades campesinas, quienes rescataban las tierras de manos de empresas supuestamente colectivistas creadas por la reforma agraria de Velasco, que en realidad eran gigantescos aparatos burocráticos que oprimían al campesinado en provecho de un puñado de burócratas. Participé nuevamente en forma activa en la lucha por la tierra. Posteriormente fui al departamento de Piura, en la costa norte, a colaborar con los organismos de autodefensa y justicia creados por el campesinado de la zona llamados "rondas campesinas". Luego fui enviado por la CCP a la selva, al departamento de Ucayali, a colaborar en la realización de una huelga prolongada. El gobierno de Alan García ordenó la masacre del mitin realizado al finalizar la huelga, vi caer compañeros a mi derecha e izquierda. Luego me apresaron y golpearon hasta el cansancio y me hicieron desaparecer. Afortunadamente me vio un compañero campesino que comunicó inmediatamente a la CCP, la que el mismo día difundió la noticia por el mundo. Otra vez más me salvó la vida la solidaridad internacional.

En las elecciones de 1990 me presenté como candidato a senador y fui electo. El dinero de mi sueldo lo destinaba al partido cuyo miembro era, al pago de una secretaria para la CCP y a los viajes al interior del país exigidos por el campesinado afectado por la contaminación de la minería, ya que fui miembro de la Comisión de Medio Ambiente en el Senado. Los proyectos de la izquierda continuaban siendo aplastados por la mayoría, sirviendo de los opresores. Antes de dos años Fujimori hizo el autogolpe que disolvió las cámaras. Yo, que estaba condenado a muerte por el gubernamental Servicio Nacional de Inteligencia y por el grupo ultraizquierdista Sendero Luminoso, me vi obligado a salir del país y venir a México para vivir con mi compañera y mis dos últimos hijos. Visitaba el Perú algunas veces, estuve en los congresos de la CCP y de la Federación Departamental de Campesinos del Cusco (FDCC), uno de cuyos fundadores soy.

Participé en la reunión de Chiapas "Por la Humanidad, contra el Neoliberalismo". En 1997 retorné al Perú. En la primera época a Chaupimayo y luego a la ciudad del Cusco, desde donde era más fácil desplazarse a todas las comunidades campesinas del departamento del Cusco. Mi domicilio permanente está en el local de la FDCC. Esta es la tarea que estuve desarrollando en los últimos años. Participé fundamentalmente en la campaña por la democratización de los municipios rurales para que éstos ya no sean gobernados por el alcalde sino por las asambleas de los delegados de las comunidades campesinas y los habitantes urbanos de los pueblos, como sucede en el distrito de Limatambo cuyo alcalde es el compañero Wilbert Rozas. Además me invitaron a eventos internacionales en Bolivia, Paraguay, Ecuador, Brasil y, a principios de este año al Foro Social Mundial.

Últimamente me di cuenta de que las comunidades campesinas están siendo despojadas de sus tierras por leguleyos y que sólo se defienden en el terreno legal donde tienen todas las de perder, pues no cuentan con dinero, ni tiempo, ni influencias. Como viejo que soy, he vivido tapas de lucha colectiva extralegal, por esto consideré mi obligación volcar esa experiencia al campesinado actual. Para esto tenía citas con comunidades de altura. Por eso consideré que no podía faltar a esas citas y estando enfermo viajé para cumplir con ellas. Fue en ese viaje que tuve los golpes que me produjeron mi actual mal. Tengo el consuelo de que los compañeros con quienes conversé iniciaron la recuperación de tierras. Hace mucho tiempo que no ocupo ningún cargo de dirección nacional ni local, no creo en los dirigentes eternos ni creo que sea necesario ocupar algún cargo para trabajar por la organización. Escribo folletos para transmitir mis experiencias, especialmente al campesinado. A inicios del mes pasado se realizó el noveno congreso de nuestra querida FDCC, sentí que aún estando enfermo no podía salir del Cusco sin participar en él, los compañeros campesinos tuvieron la amabilidad de nombrarme Presidente Honorario de la Federación y me pidieron que deje de activar como cuando era joven, lo mismo me pidieron en Lima los dirigentes de la CCP. Todos ellos me dijeron: "Déjanos eso a nosotros los jóvenes, tu tarea es escribir sobre tus experiencias antes de morir". Espero salir de mi mal vivo y coherente, para hacer por lo menos lo que esperan de mí mis compañeros campesinos.

México, setiembre del 2002

HUGO BLANCO GALDOS

Disponível em:

https://movimientos.org/es/cloc/ccp/show_text.php3%3Fkey%3D2164

Recentemente foi produzido um documentário sobre Hugo que pode ser visto em:
<https://fb.watch/5hqmhgMnUm/>

Unidade 2 – Iniciando o percurso

b) Faça uma lista, com um colega, das palavras ou expressões desconhecidas coincidentes entre vocês. Logo, atribuam em conjunto um significado, a partir do contexto, para elas, sem realizar nenhum tipo de consulta.

**Tema tradutológico: Inferência lexical, fontes de consulta e****tradução colaborativa**

Você já parou para pensar que lemos de maneiras diferentes tipos de textos/gêneros diferentes? E que a situação de tradução fará com que nossa leitura também seja diferente? Pois bem, todas as vezes que lemos um texto e desconhecemos alguma palavra ou expressão, por exemplo, muitas vezes inferimos o seu sentido a partir do contexto em que ela se encontra, ou da determinação da sua classe de palavra, ou ainda a partir da temática do texto. Solicitamos a você que fizesse algumas dessas operações ao longo da leitura do texto de Hugo Blanco, por exemplo.

Evidentemente, a **inferência lexical/léxica** é um primeiro passo para uma leitura mais fluida de um texto, seja na língua que for. Entretanto, dependendo da finalidade para a qual estamos lendo o texto (para conhecer de maneira geral um assunto, para estudar um determinado tema, para traduzi-lo), nossa compreensão terá que ser muito mais precisa. Nesse caso, além da inferência lexical, será preciso lançar mão de determinados recursos que comprovem essas hipóteses iniciais que elaboramos. Para tanto, podemos utilizar determinados materiais de referência, como são os dicionários e glossários, por exemplo.

Vejamos algumas dessas **fontes de consulta** gratuitas e online⁹²:

dicionários monolíngues

Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>

Clave: diccionario de uso del español actual: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

Diccionario del español de México (DEM): <https://dem.colmex.mx>

Diccionarios.com: diccionarios.com

Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa: <https://www.aulete.com.br/>

Dicionário Priberam online de português contemporâneo <https://dicionario.priberam.org/>

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

Dicio – Dicionário Online de Português: <https://www.dicio.com.br/>

dicionários bilíngues

Diccionarios *El País*: <https://servicios.elpais.com/diccionarios/>

Wordreference.com: <https://www.wordreference.com/>

Dicionário Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/diccionarios/portugues-espanhol/>

Google 2lingual: <https://2lingual.com/>

dicionários de sinônimos/antônimos

Diccionarios *El País*: <https://servicios.elpais.com/diccionarios/>

Diccionario de sinónimos del español online: <https://www.sinonimosonline.com/>

Dicionário de sinônimos do português online <https://www.sinonimos.com.br/>

buscadores de traduções online

Diccionario reverso: <https://dicionario.reverso.net/espanhol-portugues/>

Linguee dicionário: <https://www.linguee.com.br/>

⁹² As fontes e recursos foram ampliadas a partir das disciplinas de tradução organizadas e ministradas por Heloísa Cintrão na USP.

Unidade 2 – Iniciando o percurso**outros**

Diccionario visual: <http://www.ikonet.com/es/diccionariovisual/>

Diccionario de partículas discursivas del español: <http://www.dpde.es/>

Diccionario de jergas hispanas: <http://www.jergasdehablahispana.org/>

Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki>

conjugadores e corretores ortográficos

Conjugador de verbos del español: <https://www.conjugacion.es/>

Conjugador de verbos do português: <https://www.conjugacao.com.br/>

Corretores ortográficos online: <https://www.corrector.co/es/>,

<https://www.prepostseo.com/br/grammar-checker>, <https://languagetool.org/pt-BR/>

Cada um desses recursos, quando bem utilizados, nos ajudam a não só confirmar ou não nossas suspeitas, mas também nos podem apresentar outras possibilidades de interpretação e tradução que não haviam sido por nós aventadas. Além disso, como instrumentos linguísticos que são, os dicionários constituem recortes de uma língua e evidenciam não apenas o momento em que uma definição vigora, mas podem também nos mostrar as mudanças em torno da forma como são vistas determinadas coisas e práticas em uma dada sociedade, e como um determinado viés e forma de ver o mundo está na base de suas definições.

Convidamos você a comparar nos dicionários monolíngues do espanhol, DEM e RAE, e nos dicionários do português Aulete e Priberam a palavra palavra “*latifundio/latifúndio*”. Que diferenças e semelhanças há?

Cada dicionário também responderá em maior ou menor medida dependendo de nosso propósito específico. Por exemplo, se em um texto se menciona uma determinada planta que não conhecemos (como “sandía”, em espanhol, ou “seriguela”, em português), a busca por seu nome no dicionário geral da língua ou de uso dificilmente nos dará a resposta que queremos obter, a menos que sejamos especialistas em botânica, para poder identificar exatamente que frutas são essas. Por outro lado, a consulta em wikis (e sua tradução quando esta está disponível), assim como a consulta a imagens pode nos dar uma resposta mais rápida e precisa. No caso de verbos desconhecidos, precisaremos saber o seu infinitivo para realizar consultas.

Além disso, outra importante estratégia, no caso da tradução, será verificar, entre as opções apresentadas pelos dicionários, qual será a mais adequada ao nosso caso concreto e, em algumas circunstâncias, quando as opções apresentadas não sejam suficientes, ainda precisaremos/poderemos buscar outros sinônimos.

Também é possível observar a aplicação das palavras consultadas em frases e comparar como essa dada palavra foi traduzida em diferentes textos. Para isso, os buscadores de traduções, como Linguee, por exemplo, podem proporcionar dados relevantes para nossa decisão, especialmente em caso de verbos que tem um contexto de uso bastante diversificado (veja o verbo “plantear”, por exemplo).

Voltando ao texto sobre Hugo Blanco acima lido, queríamos, para além de trabalhar com a sua materialidade linguística, que você pudesse ter, se não tinha tido ainda, contato com essa importante figura. Gostaríamos de compartilhar com você também que, dada a relevância de Hugo e de sua luta em nosso continente, o livro mais conhecido do autor, *Nosotros los indios*, foi objeto de um projeto de tradução colaborativa recentemente, realizado por um grupo de estudantes e docentes vinculados ao Laboratório de Tradução da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), projeto de extensão dessa instituição. Mas você sabe o que é uma tradução colaborativa?

Brevemente, podemos dizer que com **tradução colaborativa** (ESQUEDA, 2019; KIRALY, 2000) é denominada uma série de práticas de tradução, algumas das quais bastante antigas, que podem ser realizadas de diferentes formas e que, inclusive, podem se combinar entre si, mas que têm em comum o fato de serem feitas por várias pessoas. Em si, a tradução pode

Unidade 2 – Iniciando o percurso

ser considerada uma atividade colaborativa porque, de maneira geral, pode-se entender que há sempre, de maneira intrínseca, uma colaboração, seja ela implícita ou explícita entre o tradutor e o autor, o tradutor e o texto, ou entre sujeitos. Assim, a tradução colaborativa pode se dar através de um coletivo (feita, por exemplo, por um grupo de pessoas que trabalha para uma empresa de tradução); de modo voluntário (feita sem fins de lucro, normalmente objetivando a aprendizagem/aperfeiçoamento das línguas, como no caso da tradução feita pelo Laboratório de Tradução acima citada); e de forma comunitária (termo ambíguo que pode se referir tanto à tradução de informações públicas para imigrantes como a tradução feita por sujeitos de uma dada comunidade, grupo ou rede social); para citar alguns exemplos. A tradução colaborativa pode ser feita ainda por sujeitos que se conhecem ou por indivíduos que não têm entre si qualquer vínculo, podendo a colaboração, em ambos os casos, ser realizada através de ambientes virtuais próprios para esse fim.

c) Comproven suas inferências lexicais da Atividade 1a utilizando pelo menos duas das fontes de consulta acima indicadas, apontando quais foram elas e se há diferenças na forma como se encontram definidos os termos.

Atividade 2

a) Analise os seguintes exemplos, extraídos do texto da autobiografia de Hugo Blanco. Como você explicaria o uso dos pronomes pessoais em cada caso?

i) Deje la universidad y me fui a la fábrica, porque comprendí que debido al latifundismo que entonces imperaba en el Perú, mis opciones como agrónomo iban a ser servir a un latifundista o convertirme **yo** en uno de ellos.

ii) Desde el interior de la clase obrera me tocó participar en el movimiento de resistencia proletaria al golpe pro-yanqui de 1955 contra Perón, golpe apoyado por el estudiantado y la clase media. Luego, el partido y **yo** decidimos que debía retornar al Perú. Hice eso, fui a Lima, principal centro industrial, donde reorganizamos un grupo trotskista e ingresé como obrero.

iii) El gobierno de Velasco me ofreció la libertad si **yo** me comprometía a trabajar con él en su reforma agraria, contesté que prefería cumplir la condena de 25 años.

iv) Los proyectos de la izquierda continuaban siendo aplastados por la mayoría, sirviente de los opresores. Antes de dos años Fujimori hizo el autogolpe que disolvió las cámaras. **Yo**, que estaba condenado a muerte por el gubernamental Servicio Nacional de Inteligencia y por el grupo ultraizquierdista Sendero Luminoso, me vi obligado a salir del país y venir a México para vivir con mi compañera y mis dos últimos hijos.

b) Em duplas, discutam e comparem a(s) justificativa(s) dada(s) para cada caso.

Unidade 2 – Iniciando o percurso**Atividade 3**

a) Considerando a discussão com seus/suas colegas no exercício anterior, traduza cada um dos seguintes exemplos extraídos da autobiografia lida, para o português, completando o quadro abaixo com o que se pede:

TF	TA	Problemas/Dificuldades	Solução
i) Dejé la universidad y me fui a la fábrica, porque comprendí que debido al latifundismo que entonces imperaba en el Perú, mis opciones como agrónomo iban a ser servir a un latifundista o convertirme yo en uno de ellos.			
ii) Desde el interior de la clase obrera me tocó participar en el movimiento de resistencia proletaria al golpe pro-yanqui de 1955 contra Perón, golpe apoyado por el estudiantado y la clase media. Luego, el partido y yo decidimos que debía retornar al Perú. Hice eso, fui a Lima, principal centro industrial, donde reorganizamos un grupo trotskista e ingresé como obrero.			
iii) El gobierno de Velasco me ofreció la libertad si yo me comprometía a trabajar con él en su reforma agraria, contesté que prefería cumplir la condena de 25 años.			
iv) Me pides una síntesis de mi vida, creo que lo interesante de ella son las lecciones que aprendí en la diversidad de situaciones importantes que tuve la suerte de vivir, desgraciadamente eso no se puede			

Unidade 2 – Iniciando o percurso

transmitir en una síntesis.			
v) Los proyectos de la izquierda continuaban siendo aplastados por la mayoría, sirviendo de los opresores. Antes de dos años Fujimori hizo el autogolpe que disolvió las cámaras. Yo, que estaba condenado a muerte por el gubernamental Servicio Nacional de Inteligencia y por el grupo ultraizquierdista Sendero Luminoso, me vi obligado a salir del país y venir a México para vivir con mi compañera y mis dos últimos hijos.			
vi) Nací en el Cusco, Perú, en 1934. Viví entre el campo quechua y la ciudad castellana. El 51 participé en la conducción de una huelga del colegio en que estudiaba para botar al director tirano puesto por el gobierno de facto del general Odría; triunfamos.			
vii) Visitaba el Perú algunas veces, estuve en los congresos de la CCP y de la Federación Departamental de Campesinos del Cusco (FDCC), uno de cuyos fundadores soy.			
viii) El gobierno de Alan García ordenó la masacre del mitin realizado al finalizar la huelga, vi caer compañeros a mi derecha e izquierda. Luego me apresaron y golpearon hasta el cansancio y me hicieron desaparecer.			

Unidade 2 – Iniciando o percurso

Afortunadamente me vio un compañero campesino que comunicó inmediatamente a la CCP, la que el mismo día difundió la noticia por el mundo. Otra vez más me salvó la vida la solidaridad internacional.			
---	--	--	--

b) compare as traduções realizadas com a de dois/duas colegas, apontando em que se assemelham e em que se distinguem

	Colega A	Colega B
Semelhanças		
Diferenças		

**Funcionamentos em contraste I: O Sujeito Verbal**

Como você deve ter observado nas atividades até aqui, tratamos de centrar nosso olhar para o uso das marcas de pessoa que diziam respeito à expressão do sujeito, em especial por meio de pronomes, em cada uma das línguas. A categoria de **sujeito**, segundo Perini (2005, p. 77), é uma “definição formal e não diz nada a respeito do papel semântico ou discursivo do termo em questão; em outras palavras, não estamos aqui preocupados com o termo que exprime o agente de uma ação, nem com o termo que exprime a entidade sobre a qual se faz um a declaração”.

Quadro de formas

Português		Español	
1ª Pessoa sing.	Eu	1ª Persona sing.	Yo
2ª Pessoa sing.	Tu/Você	2ª Persona sing.	Tú/Vos/Usted
3ª Pessoa sing.	Ela/Ele	3ª Persona sing.	Ella/Él
1ª Pessoa plural	Nós	1ª Persona plural	Nosotrxs
2ª Pessoa plural	Vós/Vocês	2ª Persona plural	Vosotrxs/Uds.
3ª Pessoa plural	Elas/Eles	3ª Persona plural	Ellas/Ellos

Unidade 2 – Iniciando o percurso

Vejamos mais alguns exemplos do cartunista brasileiro William Leite, mais conhecido como Will Tirando, e do cartunista argentino Szoka:

Texto A)



Texto B)



Texto C)



Para saber mais sobre Will, visite sua página na internet: willtirando.com.br

Fonte: WILLIAM LEITE. Site do autor. Disponível em: willtirando.com.br. Acesso: 05/04/2021.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

Texto D)



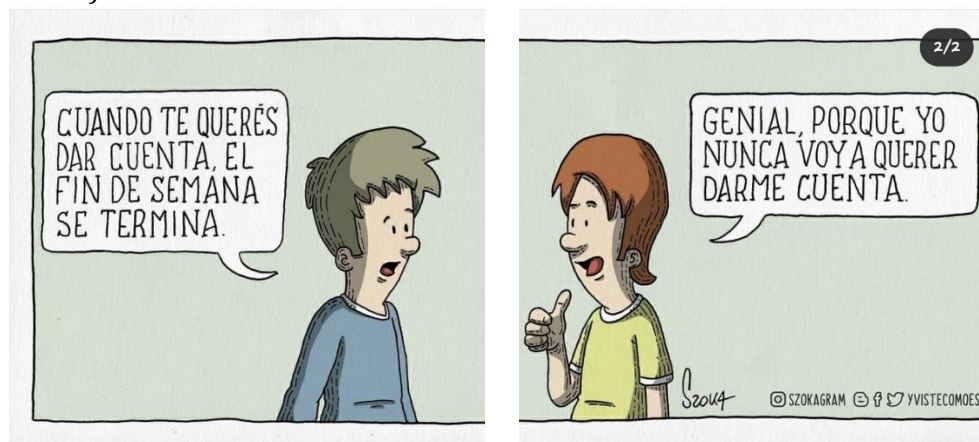
Fonte: SZOKA. Buenos Aires. 03/03/21. Instagram: @szokagram. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CMVce7XgVQH/?igshid=1ol57tr150wjw>. Acesso: 04/04/2021.

Texto E)



Fonte: SZOKA. Buenos Aires. 03/03/21. Instagram: @szokagram. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CMVce7XgVQH/?igshid=1ol57tr150wjw>. Acesso: 04/04/2021.

Texto F)



Fonte: SZOKA. Buenos Aires. 16/02/21. Instagram: @szokagram. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CLXQ9eIg02I/?igshid=1qxd1gfyuxr4>. Acesso: 04/04/2021.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

Tanto o português como o espanhol têm, diferentemente de outras línguas como o inglês, por exemplo, a possibilidade de indicar o sujeito sintático ou gramatical da oração por meio da flexão verbal. Em alguns casos, entretanto, essa marca não é suficiente, já que pode haver, no interior do discurso, mais de um indivíduo a quem essa flexão possa corresponder. É o que acontece no Texto A, por exemplo, no segundo quadro, em “Ela disse que...”, já que o verbo “dizer”, no pretérito simples, apresenta coincidência de formas entre a primeira pessoa “EU” e a terceira pessoa “ELE/ELA” em português.

Podemos então nos perguntar por que há casos em que, apesar de não haver a possibilidade de dupla interpretação, ocorre a presença dos pronomes pessoais nessas duas línguas, como em alguns dos exemplos analisados ao longo das atividades anteriores?

**De olho nas tendências**

É o que verificamos em português (P) no texto B, no quadro 1 (EU achei) ou no quadro 4 (EU sou) e também no texto C, quadro 2 (EU pago), quadro 3 (VOCÊ paga) e quadro 4 (VOCÊS pagam; e, no caso do espanhol, nos textos E (USTEDES se acuerdan... NOSOTRAS hacemos) e F (YO nunca voy).

Além disso, é de se notar que o modo como se dá a distribuição desses pronomes pessoais difere bastante nos exemplos vistos e em espanhol parece ser menos frequente do que em português. Mas por que isso acontece?

No português brasileiro (doravante PT-BR), apesar de o sujeito sintático poder ser recuperado pela flexão da pessoa verbal, existe uma tendência, já observada em estudos comparativos (alguns deles reunidos por Fanjul e González, 2014) entre as nossas línguas, de que esse sujeito sintático seja expresso por meio da sua forma tônica, isto é, o pronome de sujeito (textos B e C). Esta característica, no caso do PT-BR, independe do grau de escolaridade ou de um registro mais ou menos informal, pelo contrário, trata-se de uma marca presente mesmo na produção de falantes cultos e, embora predomine na modalidade oral da língua, também se observa o fenômeno na escrita.

Em espanhol (ES), por outro lado, se não há a possibilidade de ambiguidade quanto à pessoa que enuncia e/ou se quer marca a correferencialidade (isto é, a manutenção do mesmo enunciador, uma relação semântica em que se aponta a uma mesma entidade construída na enunciação), não haverá necessidade de se explicitar o sujeito por meio de pronomes. É o que observamos no texto D (fue/hago/creo/tengo/mordió/estoy), e no texto F (querés). Mas o que determinaria, no caso dos textos E e F, a presença dos pronomes pessoais em espanhol, uma vez que nesses exemplos não há possibilidade de equívoco na interpretação? Essa é uma diferença fundamental no que concerne ao funcionamento linguístico-discursivo de nossas duas línguas. Os pronomes pessoais retos em espanhol não costumam, como observamos de maneira geral nos exercícios realizados, aparecer e, quando o fazem, eles significam algo. Em outras palavras, quando não é o caso de desfazer alguma ambiguidade, os pronomes pessoais são capazes de “mudar o centro de interesse em direção a outro referente que já tenha sido dado e esteja acessível no contexto cognitivo dos interlocutores” (FANJUL, 2014, p. 38) e podem ser utilizados para **estabelecer marcas de contrastes e enfatizar posicionamentos**. É precisamente o que constatamos no texto E, em que a personagem “planta” se dirige ao representante da espécie humana, buscando estabelecer um contraste em que, de um lado, estão os seres humanos (ustedes) que parecem não se lembrar de que é outrem, as plantas (nosotras) neste caso, que produz o oxigênio. No texto F, verificamos a ênfase no posicionamento contrário ao do interlocutor, já que o personagem do segundo quadro trata de esclarecer que ele (YO) não vai querer se dar conta de que o final de semana chegou ao fim.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

O quadro abaixo, organizado a partir de Fanjul (2014, p. 35; 40), resume o que antes dizíamos sobre tais tendências:

Português Brasileiro	Espanhol
Presença mesmo na correferência	Ø mantém a correferência
Cabe salientar que, contra o que muitas vezes é afirmado nos meios escolares, essa ocorrência abundante dos pronomes pessoais sujeito no PB não caracteriza uma variação “inculta”, “popular”, nem “informal”, embora estudos demonstrem ser ela mais frequente na oralidade. (p. 40)	[...] A presença de um pronome pessoal de sujeito em E traz um efeito de <i>contraste</i> . Esse <i>valor contrastivo</i> implica que existe uma necessidade de recortar uma dentre várias possibilidades. (p. 35)

Importante dizer que os exemplos analisados evidenciam que a presença ou a ausência dos pronomes pessoais de sujeito em cada uma das línguas tem efeitos de sentido que, quando da transposição para outras línguas na tradução, podem ou não funcionar analogamente e, ainda, resultar numa interpretação equivocada ou em um efeito diferente do que apresente no texto-fonte.

Vale salientar que, como toda tendência, há casos que fogem da predição de ocorrências antes descritos. Alguns estudos na língua espanhola, como o de Sánchez Arroba (2010), apontam para uma presença maior de sujeitos pronominais, especialmente nas variantes caribenhas, mas que, em geral, também coincide com um uso mais pragmático do pronome, especialmente vinculado à mudança de referência, à ênfase ou à marcação do contraste, sobretudo nos casos de primeira pessoa do singular.

Em suma, é fundamental irmos além do inventário de formas que, muitas vezes, assimila nossas línguas de trabalho em pontos nos quais, no uso, identificamos um comportamento bastante diverso entre elas.

Referências:

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PERINI, M. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 2005.

SÁNCHEZ ARROBA, M. E. Presencia del sujeto pronominal en el español de Cuba. En: Actas del XVII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH (2010), p. 140-149.

Tarefa 3: Partindo para a prática**Atividade 1**

a) Leia o seguinte texto e sua tradução e indique a que gênero pertence e que elementos nos possibilitam tal identificação.

Unidade 2 – Iniciando o percurso

b) Em sua segunda leitura, destaque como aparece a marcação do sujeito verbal em cada caso. Proponha alterações à tradução que considere pertinentes.

A QUINTA CARTA	LA QUINTA CARTA
<p>Certa vez uma cartomante me disse que eu não demoraria a encontrar o homem da minha vida. Eu o reconheceria de imediato. Nós nos casaríamos, moraríamos numa casa com gerânios na janela e teríamos um casal de filhos. O Grande Sacerdote, a quinta carta na casa sete, garantia isso. Dias depois, eu descia distraída a avenida Rebouças quando vi ao meu lado o Grande Sacerdote numa Belina branca. Sem dúvida, era aquele o homem por quem esperei a vida inteira. Podia adivinhar-lhe o corpo, o cheiro da pele, a voz. Nós nos casaríamos, moraríamos numa casa com gerânios na janela e teríamos um casal de filhos. Avancei em ziguezague no meio dos carros tentando alcançá-lo, mas o Grande Sacerdote deu seta e entrou à direita na Capote Valente. Foi assim, por uma fração de segundos, que eu perdi o homem da minha vida. O destino sempre cumpre o que promete, mas o trânsito nem sempre ajuda</p> <p>Fonte: LEITE, Ivana Arruda. <i>Ao homem que não me quis</i>. Editora Agir, 2005.</p>	<p>Cierta vez, una cartomante me dijo que no tardaría en encontrar al hombre de mi vida. Lo reconocería de inmediato. Nos casaríamos, viviríamos en una casa con geranios en la ventana y tendríamos un par de hijos. El Sumo Sacerdote, la quinta carta en la casa siete, lo garantizaba. Días después, caminaba distraída por la avenida Rebouças cuando descubrí a mi lado al Sumo Sacerdote en una Berlina blanca. Sin duda, aquél era el hombre que esperé la vida entera. Podía adivinar cómo era su cuerpo, el aroma de su piel, su voz. Nos casaríamos, viviríamos en una casa con geranios en la ventana y tendríamos un par de hijos. Avancé zigzagueando entre los carros tratando de alcanzarlo, pero el Sumo Sacerdote viró a la derecha y siguió por la Capote Valente. Así fue, en una fracción de segundo, como perdí al hombre de mi vida. El destino siempre cumple lo que promete, pero el tránsito no siempre ayuda.</p> <p>Fonte: Traducción de María Cristina Hernández Escobar IN: RODRÍGUEZ MUÑOZ, Consuelo; LÓPEZ MÁRQUEZ, Carlos. (Sel.) <i>Nado libre</i>. Narrativa brasileña contemporánea. México DF: FFL/UNAM, 2013.</p>

“Nado Libre” pode ser
baixado em:

ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4303/Rodriguez_Lopez_Nado_libre_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Atividade 2

Com base nas discussões até aqui realizadas, em duplas, releiam as traduções realizadas na Atividade 3a da tarefa 2 anterior, propondo as alterações que considerem necessárias e justificando-as.

Lembre-se de fazer sempre uma leitura completa final da tradução sem o texto-fonte presente, para comprovar como soa e se algo não ficou mal escrito ou em espanhol

APÊNDICE F – Unidade 3

UNIDADE 3 – Na caminhada

Objetivo geral de aprendizagem: identificar contrastivamente as formas de expressão de posse em cada uma das línguas, bem como conhecer as noções de problemas e dificuldades e os princípios e parâmetros de revisão em tradução.

Competências trabalhadas: bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução e estratégica.

Organização da sequência:

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO
Tarefa 1: A expressão da posse				
1	Identificar formas de expressar posse; traduzir as construções de posse identificadas e estabelecer comparações com tradução publicada	História em quadrinhos da Turma da Mônica	Individual	O professor deve pedir que as/os estudantes, individualmente, leiam e destaquem na história em quadrinhos lida formas de expressar a posse em língua portuguesa. Depois disso, devem traduzir os fragmentos em que essas formas foram observadas. Na sequência, pede-se que comparem como a expressão da posse aparece no TF em português e como surge na tradução própria e na publicada, a fim de observar como a posse é expressa a partir de diferentes recursos em cada língua.
2	Com base na discussão realizada na atividade 1, traduzir para o português os diferentes textos, explicando como se dá a expressão de posse no TF e como foi tomada a decisão de reexpressá-la no TA; revisar, a partir de princípios e parâmetros estipulados, a tradução realizada por um/a colega	Exemplos de diferentes histórias em quadrinhos	Individual (a) e dupla (b)	Depois de discutido o funcionamento linguístico-discursivo a respeito da expressão da posse, solicita-se que as/os estudantes realizem a tradução de textos da língua espanhola para a língua portuguesa em que há a expressão da posse a partir de dativos. Em b), um colega realizará a leitura das traduções e fará uma revisão com marcas de correção/edição, seguindo os parâmetros e princípios de revisão do tema tradutológico, e redigir um parágrafo em que avalie a proposta apresentada de tradução do colega, com a finalidade de que comecem a pensar já na forma de realizar revisões em tradução.

Tarefa 2: Discutindo problemas de tradução				
1	Estabelecer relações entre gênero e temáticas de diferentes textos trabalhados ao longo das unidades 2 e 3; explicitar, de maneira consciente, formas de expressão de sujeito e de posse; identificar potenciais problemas de tradução	Texto de Ailton Krenak	Individual	O professor solicita que os estudantes individualmente analisem o texto lido enquanto seu gênero, o emprego de pronomes sujeitos (questões discutidas na unidade anterior) e também as marcas de posse e a predição de potenciais problemas para a tradução do texto.
2	Traduzir texto da atividade anterior para a língua espanhola em pasta compartilhada; comparar a predição feita na atividade 1 com os problemas encontrados efetivamente ao longo da tradução	Texto de Ailton Krenak	Individual	Pede-se que realizem a tradução para o espanhol do texto anterior e relatem por escrito se os problemas encontrados na prática coincidiram ou não com a predição inicial. Chama-se a atenção novamente para o funcionamento dos pronomes pessoais de sujeito e a expressão de posse, no sentido de observar se foram identificadas como problemas de tradução ou não. É importante que depois de tratado o tema tradutológico a respeito dos problemas e dificuldades reforce-se que os aspectos linguístico-discursivos tratados até então, embora talvez não tenham sido identificados como dificuldades pelos estudantes, não deixam de se caracterizar como problemas.
3	Classificar problemas e dificuldades de tradução	Áudio gravado pelo colega	Individual (a) e em duplas (b)	Deve-se solicitar que cada estudante grave um áudio curto explicando para o colega os problemas e dificuldades que efetivamente encontrou ao longo da tradução. O/A colega deverá tentar uma classificação segundo os tipos de problemas e dificuldades e a dupla deve chegar a um acordo quanto tal classificação.
Tarefa integralizadora (unidades 2 e 3): Proposta de tradução				
Final	Elaborar proposta de tradução a ser apresentada à editora com base no material disponibilizado	Material de consulta sobre elaboração de propostas de	Em grupos	A/O professor/a deve indicar para o grupo que esta tarefa integralizadora poderá ser, caso o grupo se interesse, de fato utilizada como uma proposta de tradução para editora. Vale a pena que, no momento

		tradução a editoras		de sua aplicação, consulte-se a existência de algum edital aberto para tal fim, por exemplo. O grupo deve ter autonomia para selecionar o texto em torno do qual a proposta será realizada e definir os papéis atribuídos a cada membro.
--	--	---------------------	--	--

Avaliação: é levada a cabo por meio do trabalho individual e coletivo na identificação e discussão em exercícios práticos acerca dos aspectos linguístico-discursivos tratados na unidade, da revisão entre pares a partir de princípios e parâmetros previamente definidos, da reflexão sobre problemas e dificuldades encontrados durante tarefa de tradução e também através de autoavaliação a respeito do bloco de atividades das Unidades 2 e 3.

Referências:

DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.^a ed.

FANJUL, ADRIÁN. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005.

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014, p. 29-50.

HURTADO ALBIR, A. (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017.

MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 1995.

NORD, C. (2005 [1987]). Applications of the model in translation training. In: *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. 2.nd Edition. Rodopi: Amsterdam/New York: 2005, p. 155-190.

PARRA GALIANO, S. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. *TRANS*, Málaga, n. 11, p. 197- 214, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3108>. Acesso em: 04 nov. 2019.

PICALLO, M. C., RIGAU G. El posesivo y las relaciones posesivas. IN: Bosque, I.; Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. v. 1, p. 1855-1930.

REUILLARD, PATRÍCIA C. R. Competência tradutória: a conversão do tradutor em revisor. *Revista de Letras, Fortaleza*, vol.2, n. 33, p. 65-74, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2134/1610>. Acesso em: 31 out. 2019.

Sugestões de leituras e materiais complementares:

KRENAK, A. Caminhos para a cultura do bem viver. Org. Bruno Maia. 2020. E-book disponível em: <http://culturadobemviver.org/>

Unidade 3 – Na caminhada



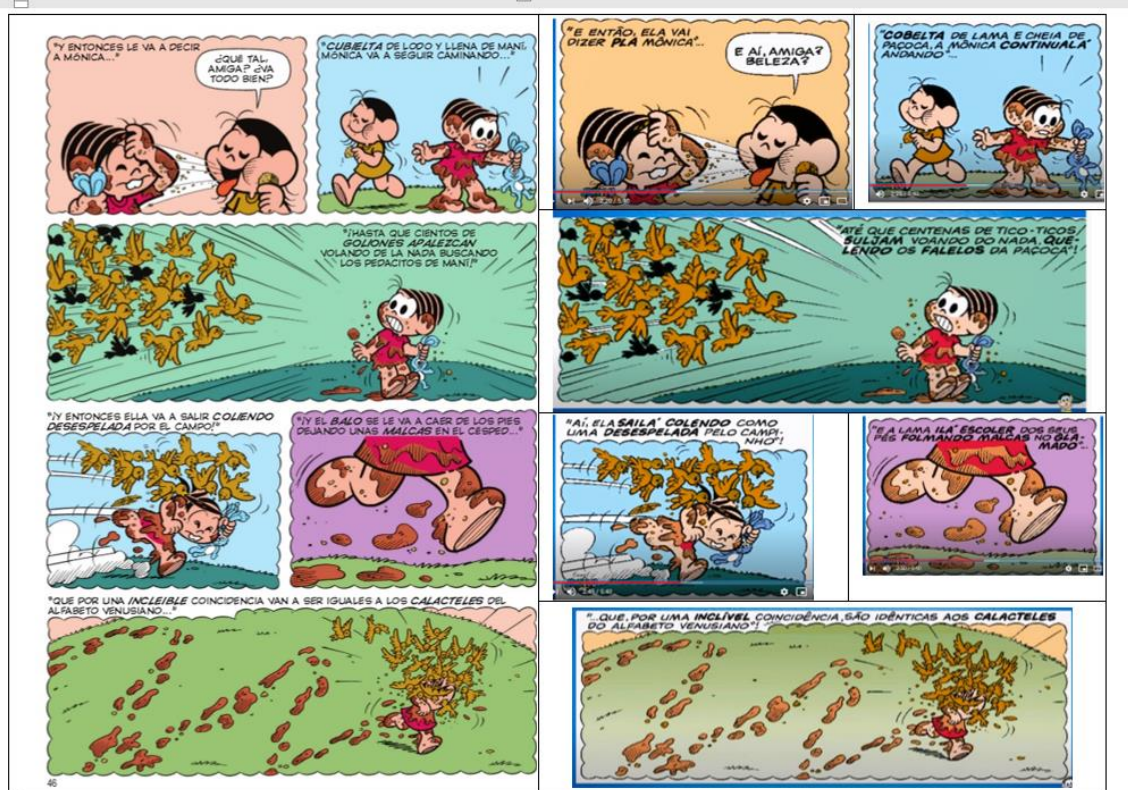
Fonte: CEBOLINHA. São Paulo: Editora Globo, n 153, junho 1999.

Unidade 3 – Na caminhada

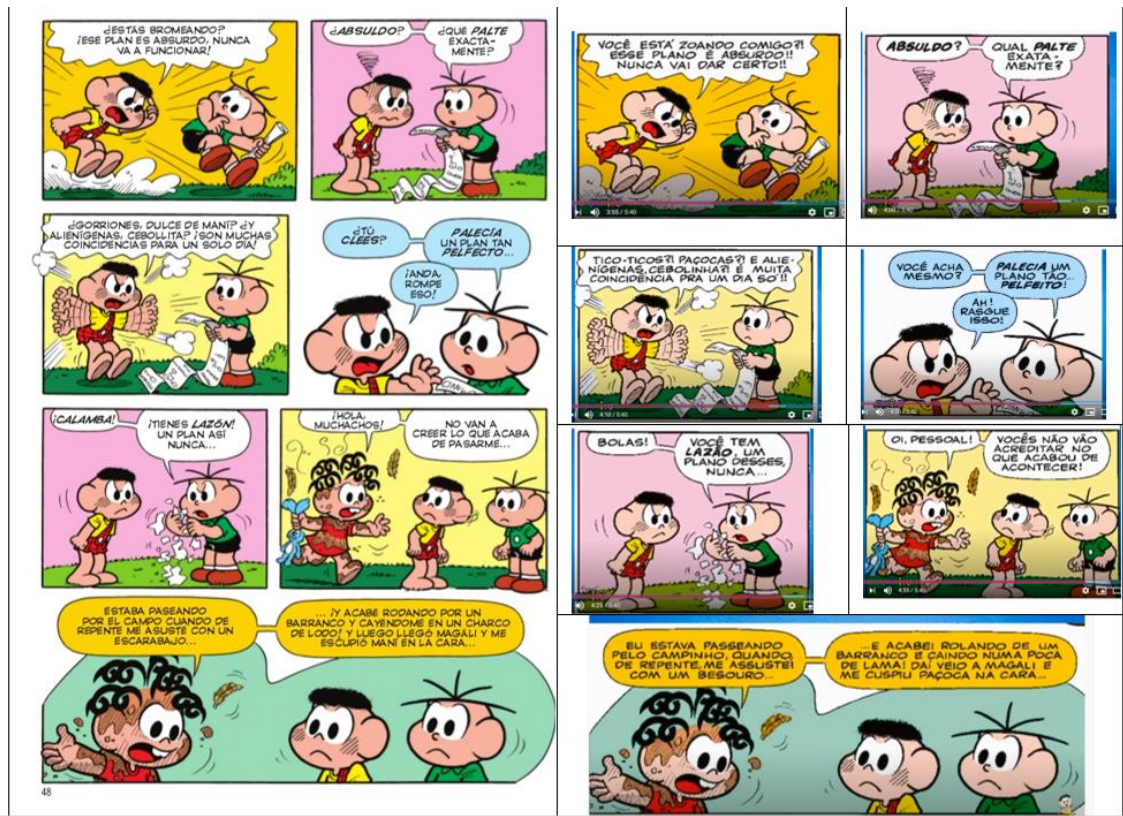
- b) Traduza para o espanhol os fragmentos em que identificou a expressão de posse.
- c) Leia a tradução publicada (coluna à esquerda) da historinha acima trabalhada (reproduzida novamente na coluna à direita) e faça o que se pede:

<p>Cebolinha e os DEMASIADAS COINCIDÊNCIAS!</p> <p>1. CASCÃO! CASCÃO! INVENTA O QUE TENHO AQUI!</p> <p>2. UM PLAN PARA DERROTAR A MÔNICA! POI!</p> <p>3. ESTE É GENIAL! PERFEITO! ESTA VEZ VAI A FUNCIONAR! ESTOY RESERVAO!</p> <p>4. ¡ESPERA! ¡YA ME VIENE! ¡QUÉ?</p>	<p>Cebolinha em COINCIDÊNCIA DEMAIS!</p> <p>1. CASCAO! CASCAO! ADIVINHA O QUE EU TENHO AQUI!!</p> <p>2. UM PLANO PRA DERROTAR A MÔNICA! YES!</p> <p>3. ESTE ESTÁ GENIAL! PERFEITO! DESSA VEZ VAI FUNCIONAR! EU TENHO CELTEZA!</p> <p>4. ESPERA! ESTÁ VINDO! O QUÊ?</p>
<p>1. UN ATAQUE DE RISA! ?</p> <p>2. ¡¡MMMMFFH!!</p> <p>3. JAJAJAJA JAJAJAJA JAJAJAJA!</p> <p>4. ¡YA BASTA! ESTE PLAN VA A SALIR BIEN CORP!</p> <p>5. ¡ES SIMPLEMENTE PERFECTO!</p> <p>6. ¿NO LO QUIERES OIR?</p> <p>7. ¡NO!</p> <p>8. ¡¡QUÉ LINDA ES LA VIDA!!</p> <p>9. ¡OK, ALLÁ VA!</p> <p>10. "¡MÓNICA PASA TODAS LAS TALDES POR EL CAMPO SALTANDO TODA CONTENTA!"</p>	<p>1. UM ATAQUE DE RISOS! ?</p> <p>2. MMMMFFH!!</p> <p>3. HA HA HA HA HA HA HA HA!</p> <p>4. CHEGA, CASCAO!! ESTE PLANO VAI FUNCIONAR! TÁ LEGAL?</p> <p>5. ELE É SIMPLEMENTE, PERFEITO!</p> <p>6. QUER OLIVIR?</p> <p>7. NÃO!</p> <p>8. LA-LA LA-LA!</p> <p>9. LA-LA LA-LA!</p> <p>10. "A MÔNICA SEMPRE PASSEIA À TALDE PELO CAMPINHO, TODA ÁLEGRE E SALTITANTE!"</p>

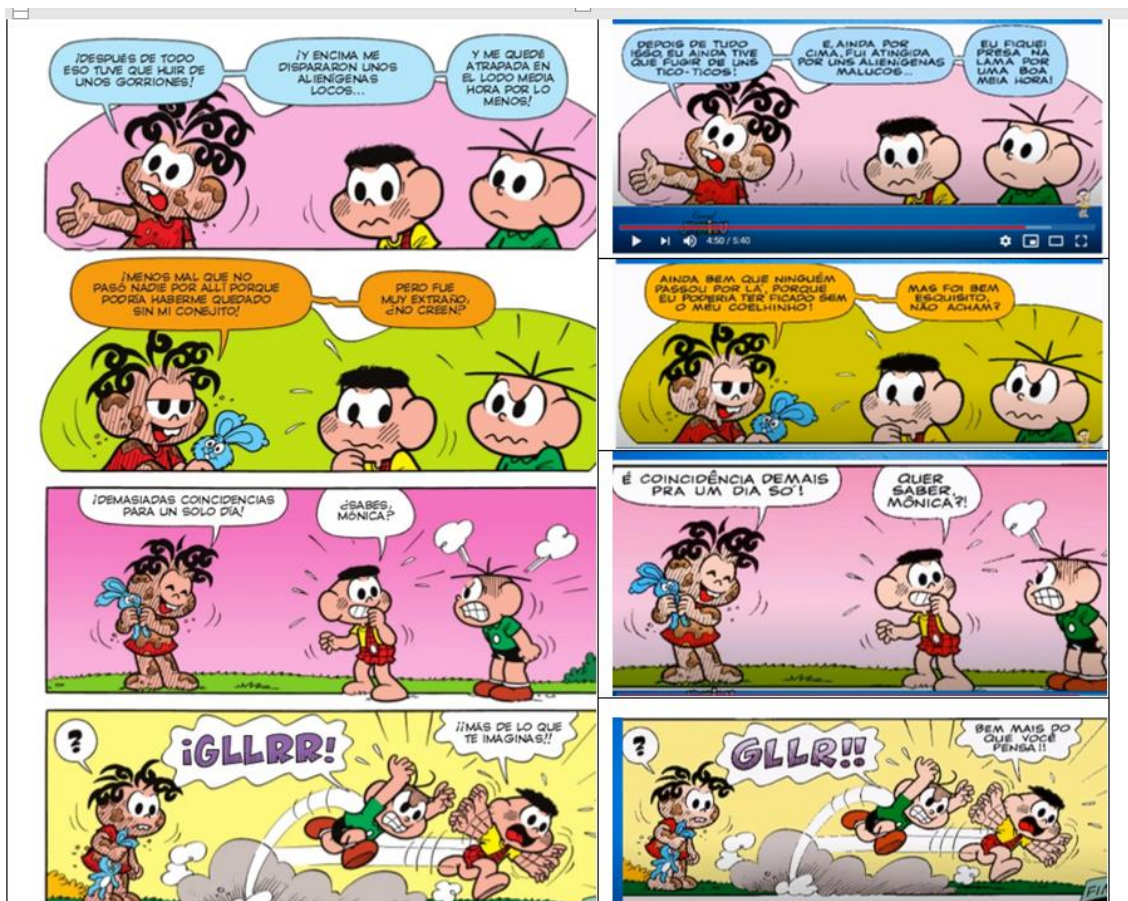
Unidade 3 – Na caminhada



Unidade 3 – Na caminhada



Unidade 3 – Na caminhada



Fonte da tradução: MÓNICA Y SU PANDILLA. São Paulo: Panini Editora, n. 1, 2009.

i) separe no quadro abaixo os momentos em que se expressa a posse no texto-fonte (identificados na atividade 1a anterior), como você os traduziu (atividade 1b) e como se expressa a posse na tradução publicada e vista nesta atividade 1c.

Texto-fonte	Tradução própria	Tradução publicada

ii) identifique, com base na separação anterior, as formas usadas para a expressão da posse em língua portuguesa e compare-as com as verificadas em língua espanhola. Em que coincidem e se distinguem?



Funcionamentos em contraste II: Formas de expressar a posse

Para discutirmos esse tópico, começaremos por comparar o quadro de possessivos em cada uma das línguas. De entrada, podemos dizer que existe entre o português e o espanhol uma diferença quanto às formas, já que em língua portuguesa os pronomes podem ser usados tanto na posição átona, antecedendo, portanto, o objeto possuído (Esse é **meu** amigo Carlos), como na posição tônica, quando podem aparecer sem a explicitação do objeto possuído, por ser recuperável no discurso, ou, ainda pospô-lo (Aquele é o **seu** / Um amigo **meu** me ajudou). Além disso, outra diferença está no fato de que o português permite o uso de possessivos antecidos por artigos, podendo haver, inclusive, contextos que favoreciam a sua ocorrência, como os mais orais: Esse é o **meu** amigo Carlos.

Quadro de pronomes possessivos PT-BR:

Singular			Plural				
1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.	1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.
(eu)	(tu)	(você)	(ele/ela)	(nós)	(vós)	(vocês)	(eles/elas)
meu/s	teu/s	seu/s	seu/s (dele)	nosso/s	vosso/s	seu/s	seu/s (deles)
minha/s	tua/s	sua/s	sua/s (dela)	nossa/s	vossa/s	sua/s	sua/s (delas)

Já em espanhol, embora exista coincidência em determinadas formas quanto à posição, há um paradigma para as formas átonas (**Mis** amigas vinieron a la fiesta/ **Tus** amigas no estaban) e outro para as tônicas (Dos amigas **mías** vinieron a la fiesta / Las **tuyas** no estaban), como vemos no quadro a seguir:

Quadro de pronomes possessivos ES:

	Singular			Plural		
	1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.	1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.
Átonos	mi/s	tu/s	su/s	nuestro/s nuestra/s	vuestro/s vuestra/s	su/s
Tônicos	mío/s	tuyo/s	suyo/s (de él)			suyo/s (de ellos)
	mía/s	tuya/s	suya/s (de ella)			suya/s (de ellas)

No entanto, há casos em que podemos entender que existe uma relação de posse, mesmo sem o uso de pronomes possessivos (FANJUL, 2005; 2014). Isso pode ocorrer, por exemplo, no caso de terceiras pessoas na forma átona (do singular ou do plural, seu/s, sua/s, em português, ou su/s, em espanhol), especialmente para evitar ambiguidades:

- ➔ Camila proibiu Miguel de usar (o) seu celular (o celular é de Camila ou de Miguel?)
- ➔ Como las tierras pertenecían al rey, él concedía su gracia a los españoles (¿la gracia del rey o de las tierras?)

Nesses casos, costuma-se substituir os possessivos por outras categorias, como as preposições que, em português são constituídas pela contração (dele/s, dela/s) formada pela preposição “de” + os pronomes sujeito “ele(s)/a(s)”. Em espanhol, por não haver tal contração, pode-se empregar a preposição “de” seguida do pronome de sujeito (él, ella, ellos, ellas).

- ➔ Camila proibiu Miguel de usar o celular dela (o celular é de Camila)
- ➔ Como las tierras pertenecían al rey, él concedía la gracia de ellas a los españoles (la gracia de las tierras)

Unidade 3 – Na caminhada

No caso da tradução do espanhol para o português, por exemplo, essa possibilidade de ambiguidade parece ser ainda maior em determinados casos (dada a extensão do uso de “você” para segunda pessoa), já que o possessivo pode ser utilizado tanto para se referir a uma terceira pessoa (ele/ela) como a um interlocutor direto (você). É o que acontece na tradução do seguinte fragmento em que, em espanhol, não há dúvida de que os dois possessivos átonos se refiram a “pongos”, já que o interlocutor é tratado a todo momento por “tú”. Em português, por outro lado, o uso no segundo caso do possessivo átono “seu”, poderia ocasionar ambiguidade quanto à posse (o fogo arde no coração dos pongos ou do interlocutor, um você?).

(TF) Quizá habrás leído mi novela Los ríos profundos. Recuerda, hermano, el más fuerte, recuerda. En ese libro no hablo únicamente de cómo lloré lágrimas ardientes; con más lágrimas y con más arrebato hablo de los pongos, de los colonos de hacienda, de **su** escondida e inmensa fuerza, de la rabia que en la semilla de **su** corazón arde, fuego que no se apaga.

(TA) Talvez você tenha lido o meu romance, Los ríos profundos. Lembre-se, irmão, o mais forte, lembra. Nesse livro eu não falo somente de como chorei lágrimas ardientes; com mais lágrimas e com mais furor falo dos Pongos, dos colonos da fazenda, da **sua** oculta e imensa força, da raiva que na semente do coração **deles** arde, fogo que não se apaga.

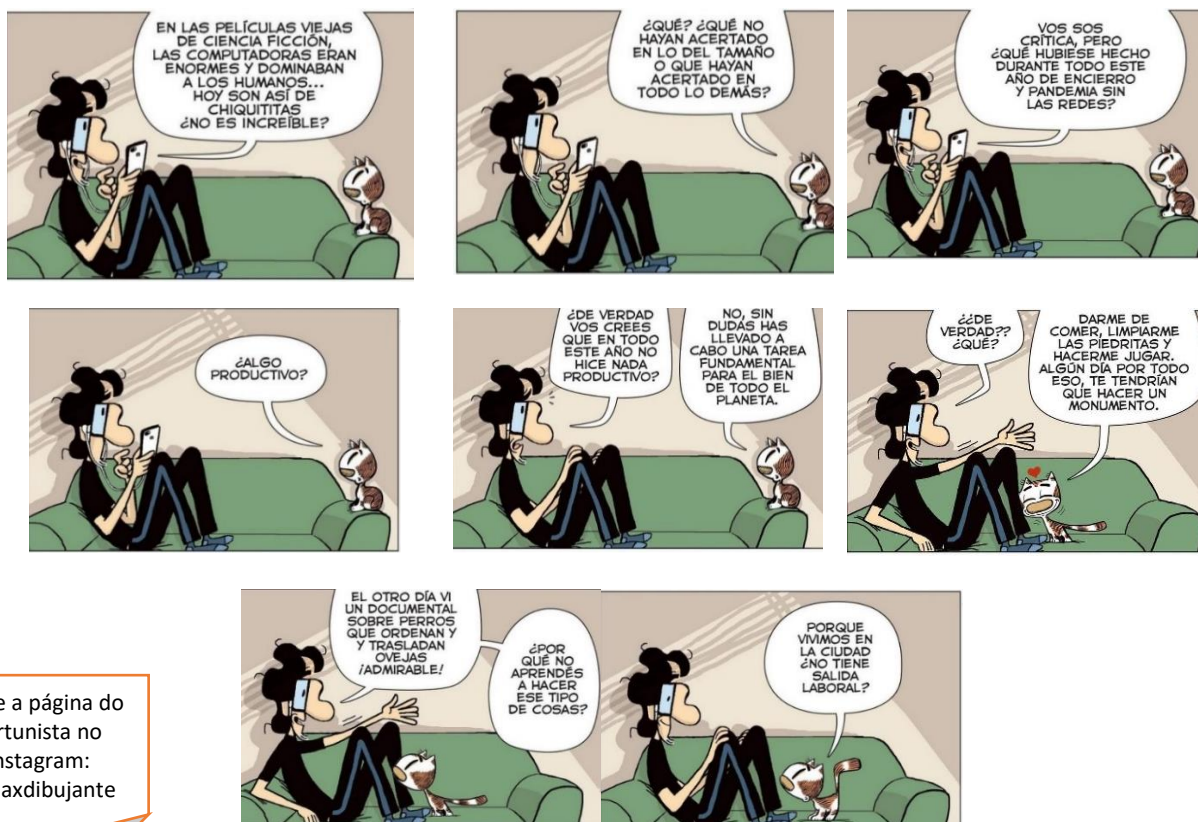
Fonte: Blanco Galdos, Hugo. *Nosotros los indios*. Lima: Lucha Indígena, 2017, p. 9.

Contudo, há ainda outras formas de expressão de posse que fogem não só aos usos dos possessivos, mas também das preposições desambiguadoras (PICALLO; RIGAU, 1999).



De olho nas tendências

Muitas vezes, em espanhol, a relação de posse pode se construir de outra maneira, como vemos na história em quadrinhos do cartunista argentino Max Aguirre:



Visite a página do cartunista no Instagram: @maxdibujante

Fonte: AGUIRRE, Max. Buenos Aires, 12/03/2021. Instagram: @maxdibujante. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CMVce7XgVQH/?igshid=1ol57tr150wjw>. Acesso: 04/04/2021.

Fragmento retirado do projeto colaborativo de que falamos na Unidade 2 (versão não definitiva da tradução)

Unidade 3 – Na caminhada

Nele podemos observar que existe uma relação estabelecida entre a personagem Eloisa (gata), através do pronome “me” (limpiarme) e o elemento de sua esfera pessoal, “pedritas”, mas esta prescinde de pronome possessivo, embora a frase pudesse, em teoria, ser formulada com ele: “limpiar **mis** pedritas”.

Em casos como o anterior a expressão, por meio do possessivo, poderia gerar um efeito indesejado ou redundante, conquanto a referência à posse é claramente dada pela relação estabelecida internamente entre os componentes da oração. Os dativos são pronomes de complemento que podem apresentar mais de uma função/papel semântico. Além de poderem ser objetos indiretos (como veremos mais detalhadamente na próxima unidade) e, portanto, constituírem um argumento requerido pelo verbo, há dativos que funcionam como um recurso gramatical ao incluírem no verbo um complemento que, na sua essência, ele não previa (GUTIÉRREZ ORDÓNEZ, 1999). É o caso do “dativo possessivo”, também chamado de “simpatético” exemplificado na tirinha anterior. Como o próprio nome indica, o dativo possessivo expressa uma relação de posse ou propriedade, em geral inalienável, e pode se referir tanto a uma parte do corpo (a e b) como a outro objeto do âmbito pessoal (c), como diz Di Tulio, 1997.

- a) ¡Necesito cortarme el pelo ya!
- b) La abuela **le** trenzaba el pelo cada noche.
- c) María **le** quemó la ropa a un cliente.

No que diz respeito à tradução desses casos de dativo possessivo, bastante comuns no caso do espanhol, observamos que a expressão da posse pode se dar tanto com o uso de possessivos (a’), de preposições (b’ e c’) ou prescindir de tais marcas (a’):

- a’ Preciso cortar o(s) meu(s) cabelo(s) já! / a’ Preciso cortar o(s) cabelo(s) já!
- b’ A avó trançava o cabelo da neta/dela todas as noites.
- c’ María queimou a roupa de um cliente.

Como nos indica Matte Bon (1995, p. 59-60), o espanhol mostrará uma preferência por uma marca de posse que não se dá pelo possessivo em circunstâncias como as antes aludidas. O autor afirma que “no se usan los posesivos para referirse a *cosas* que constituyen un presupuesto para cualquier persona/cosa, excepto en los casos en los que interesa hablar de la cosa en sí, como entidad autónoma”, como no seguinte exemplo que nos dá: “¿Cuánto mide tu mano?”.

Ainda nesse último caso, a tendência, segundo explica, é que se inverta a oração, empregando o verbo “tener” seguido do objeto ou parte do corpo e a característica que será atribuída a ele/ela: “¡Mira qué libro más bonito me acaban de regalar! **Tiene** unas fotos preciosas.”, em lugar de “*Sus fotos son preciosas”, em que novamente poderíamos cair na possibilidade de ambigüidade.

Referências:

DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.^a ed.

FANJUL, A. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005.

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014, p. 29-50.

GUTIÉRREZ ORDÓNEZ, S. Los dativos. IN: Bosque, I.; Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. v. 2, 1999, p. 973-1023.

Unidade 3 – Na caminhada

MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa, 1995.

PICALLO, M. C., RIGAU G. El posesivo y las relaciones posesivas. IN: Bosque, I.; Demonte, V. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. v. 1, p. 1855-1930.

Atividade 2

a) Realize em documento de texto (pasta “traduções” no drive do grupo) a tradução para o português brasileiro dos seguintes textos dos cartunistas Lex (i), Sendra (ii) e Maitena (iii), considerando que seriam publicados no jornal *Folha de S. Paulo*. Explique como se expressa a posse no texto-fonte e como você buscou expressá-la no texto-alvo.

i)



Fonte: LA LEXADA / LA POLÍTICA.COM. 09/07/2020. Instagram: @politicahoyayer. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCarVmMjw5v/?igshid=1a44aumuue0f>. Acesso: 04/04/2021.

ii)



Fonte: YO MATÍAS, por Sendra. 02/03/2020. Disponível em: https://www.clarin.com/humor/sendra/yo-matias_12245.html. Acesso: 04/04/2021.

iii)



Editorial, 2003, p. 18.

Fonte: MAITENA, Burundarena. *Mujeres superadas 2*. Barcelona: Quer

b) Em seguida, um/a colega/a lerá suas traduções. Na pasta “revisões”, ele/a deve escrever um pequeno parágrafo em que manifeste concordância ou discordância com respeito à sua proposta de tradução e à explicação para as escolhas tradutórias, de maneira geral, e especialmente quanto à forma de expressar a posse. Além disso, devem utilizar as ferramentas de revisão disponíveis no drive para deixar marcadas as sugestões feitas, com as quais a/o tradutor/a poderá ou não estar de acordo posteriormente. Considerem o que se diz a seguir sobre a revisão em tradução antes de realizarem a atividade.

Tema tradutológico: Revisão em tradução



Na Unidade 2 anterior (tarefa 3ª), solicitou-se que você e seus colegas lessem a tradução publicada do conto “A quinta carta”, propondo alterações que considerassem pertinentes, a partir do discutido naquela unidade, e justificando suas sugestões de modificação do texto-alvo. Poderíamos dizer que, o exercício buscava iniciar vocês na tarefa de revisão, uma importante etapa do trabalho de todo/a tradutor/a. Contudo, naquele momento, a tarefa carecia de critérios específicos para a realização dessa prática. É disso que falaremos aqui.

A revisão de uma tradução é um trabalho extremamente complexo, que inclui uma série de princípios e parâmetros que devem ser conhecidos por quem se dedica a esse trabalho e que envolvem critérios relativos à correção gramatical e ortográfica, à edição, ao estilo, ao idiomatismo etc. Isso se torna ainda mais importante quando vamos revisar o produto do trabalho de outra pessoa, já que, como explica Reuillard (2014, p. 72) “apenas o diálogo entre o tradutor e o revisor pode proporcionar um resultado leal, isto é, que remeta ao vínculo entre as pessoas e respeito às intenções e expectativas do autor, do cliente e dos leitores da cultura alvo”.

Parra Galiano (2007, p. 203) defende que o revisor adote os seguintes **princípios**:

- i) conhecer o encargo/encomenda de tradução (supõe a identificação da finalidade da tradução, seu/s destinatário/s, aspectos relativos à produção do texto-fonte e as condições de entrega e tempo disponível para a realização da revisão);
- ii) ler o texto-alvo como se fosse um texto escrito originalmente na língua de chegada (como se fosse o destinatário final desse texto, sem recorrer ao texto-fonte);
- iii) analisar a rentabilidade da revisão (implica a identificação no texto-alvo do tipo e número de erros, a estimativa do tempo de revisão e a tomada de decisão a respeito da revisão em si do texto, da sua devolução ao tradutor e a necessidade, quando pertinente, de que o texto seja retraduzido por outro tradutor);
- iv) decidir sobre a modalidade e o grau de revisão (em função das especificidades do encargo/encomenda, da experiência e qualificação do tradutor e dos conhecimentos do revisor sobre o tema);
- v) minimizar as alterações no texto-alvo (supõe corrigir primeiro os erros mais evidentes, abster-se em caso de dúvida, e ter clareza sobre a diversidade linguística e a diferença entre correção e aperfeiçoamento do texto-alvo);
- vi) justificar as correções (o que implica não modificar o texto-alvo se não houver argumentos para fazê-lo);
- vii) assumir a responsabilidade enquanto revisor (assumi-la se não existir uma relação com o tradutor e compartilhá-la com este quando existir um trabalho de colaboração entre os dois; recusar o trabalho caso entre as exigências do cliente e o que defende o tradutor não puder existir acordo)

Unidade 3 – Na caminhada

A autora também define quatro **parâmetros** de revisão (idem, p. 203-207), relativos a:

- 1) o conteúdo (inclui a lógica na construção do texto, o uso adequado de dados e cifras e a adequação à linguagem especializada);
- 2) a linguagem (atenção à norma e ao uso da língua-alvo, bem como a adaptação ao destinatário com atenção para a coerência e a fluência do texto);
- 3) a finalidade do texto-alvo (cujos parâmetros seriam a adaptação ao destinatário, a exatidão e a integralidade de seu conteúdo no que diz respeito ao sentido do texto-fonte expresso no texto-alvo, salvo quando o encargo/encomenda disser outra coisa);
- 4) a apresentação do texto-alvo (parâmetros de edição e formatação e aspectos ortográficos).

Referências:

PARRA GALIANO, S. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. TRANS, Málaga, n. 11, p. 197- 214, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3108>. Acesso em: 04 nov. 2019.

REUILLARD, P. C. R. Competência tradutória: a conversão do tradutor em revisor. Revista de Letras, Fortaleza, vol.2, n. 33, p. 65-74, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2134/1610>. Acesso em: 31 out. 2019.

Tarefa 2: Discutindo problemas de tradução**Atividade 1**

Leia o seguinte fragmento do livro “Caminhos para a cultura do bem viver” de Ailton Krenak (2020), realizando o que se pede:

- a) estabeleça comparações entre o texto a seguir e os textos trabalhados até agora em nosso curso (unidades 2 e 3) quanto ao gênero, temática, interlocutores etc.
- b) **destaque** como ocorre a expressão do sujeito
- c) circule os momentos em que há expressão da posse
- d) sublinhe as palavras, expressões ou trechos que, em uma tradução, você considera que possam ser problemáticos ou difíceis de traduzir.

O ser Krenak

O ser Krenak é uma constituição de pessoa muito formada por um sentimento coletivo. O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra. É por isso que o Watu é o nosso avô. O rio Doce, Watu, nós cantamos para ele, nós conversamos com ele e desenvolvemos uma consciência, desde pequeno, que aquele ser é vivo, que ele tem personalidade, ele tem humor. O Takukrak, a montanha que está aqui à minha esquerda, eu observei hoje de manhã. Impressionante gente, porque o semblante dele hoje é de luto. A montanha está sentindo o que nós estamos sentindo ou nós estamos nos espelhando no que ela está sentindo. Minha natureza é de achar que ela influencia a gente. Quando ela está com o rosto triste, é ela que está fazendo a gente ficar triste. Quando o rio, o Watu, foi picotado pelas hidrelétricas, antes de acontecer o derrame da lama, pessoas daqui da nossa aldeia tinham sonhos com ele e o espírito do rio reclamava da violência com que os vizinhos, o pessoal da beira do rio, tinham com ele. Ele reclamava disso e mesmo há 30, 40 anos, quando ele fazia enchentes, quando ele alagava as margens. O pessoal daqui, mais velho, que tinha sabedoria e conversava com ele, conversava com

Unidade 3 – Na caminhada

ele, porque que ele estava inundando todas as margens e ele mostrava porque ele estava inundando as margens. Então é uma pessoa, tem personalidade mesmo. Assim como você chama seu amigo, seu irmão, ou sua irmã, e ele pode ficar uns dois, três dias sem querer conversar com você, essa montanha e esse rio também mostram isso pra gente. Podem ficar dias sem querer conversar com a gente. Antes de ter esse nome que nos identifica, para cada um de nós, somos Burum. Os Burum é uma identidade, digamos assim, pré-contato com o mundo dos brancos. Os Burum vivem em uma outra galáxia. Apesar de vivermos em uma Reserva Indígena aqui na beira do rio Doce, os Burum habitam outros lugares também. Então, os Krenak são os Burum. Burum krãn, Burum Erehé. E conversam com o Watu, o Watu conversa com eles. São parentes do Watu. Sobre o que nós temos na nossa cultura que pode dar pistas para o Bem Viver, para estar nesse mundo de uma maneira criativa, corpo vivo em uma Terra viva, talvez seja observar ao seu redor, muito provavelmente tem uma floresta, uma montanha, então tem tanta vida gritando ao seu redor. Escuta essa vida, dialoga com ela, estabelece relação com ela. Outro dia estava falando sobre as pessoas que têm vergonha de abraçar uma árvore. Ora, eu vejo tanta gente abraçando um automóvel por exemplo. Vocês já viram essas campanhas de lançamentos de carros novos? O carro só falta, aliás, não falta nada, as pessoas que estão dispostas a se relacionar com esse equipamento como se ele fosse uma outra pessoa, mas têm vergonha de abraçar uma árvore. São outras percepções que importam. Nós conversamos com rios e montanhas. Tem gente que gosta de conversar com carro.

Fonte: Fragmento extraído de KRENAK, A. Caminhos para a cultura do bem viver. Org. Bruno Maia. 2020. E-book disponível em: <http://culturadobemviver.org/>, p. 24-26

Atividade 2

Traduza para o espanhol, na pasta específica de nosso drive do grupo, o texto da atividade anterior, considerando que sua tradução seria publicada na página de outra ONG, a chilena Surmaule.

← → ↻ 🏠 📄 <https://surmaule.cl/quienes-somos/> ☆ ☆ 📄 👤 ...

ONG SURMAULE
EMPODERAMIENTO
COMUNITARIO
 PARA
 CONSTRUCCIÓN
 TERRITORIO

LA
 DEL

Somos una **organización autónoma de la sociedad civil** sin fines de lucro, con interés en los temas públicos. La esencia de nuestro trabajo es la vinculación directa con actores sociales diversos para promover procesos de transformación desde los territorios. Nuestras principales estrategias son el trabajo comunitario, la formación y articulación de actores, la sistematización y análisis de procesos sociales. Actuamos en la dimensión del bien público desde una perspectiva regional. Trabajamos en diferentes escalas territoriales, en los distintos ámbitos de la sociedad civil organizada, y nos vinculamos con el mundo de las políticas públicas en tanto éstas se relacionan de forma participativa con el territorio y sus actores.

¿QUÉ HACEMOS?

Nuestro objetivo general es fortalecer el empoderamiento de actores sociales diversos para la construcción democrática de los territorios.

Logo, faça o que se pede:

a) relate por escrito quais foram os problemas encontrados ao longo da tradução, e se coincidiram ou não com a predição realizada na atividade 1

Unidade 3 – Na caminhada

b) tome nota de como traduziu os seguintes fragmentos:

Texto-fonte PT-BR	Tradução ES
O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra. É por isso que o Watu é o nosso avô.	
O rio Doce, Watu, nós cantamos para ele, nós conversamos com ele e desenvolvemos uma consciência, desde pequeno, que aquele ser é vivo, que ele tem personalidade, ele tem humor.	
O Takukrak, a montanha que está aqui a minha esquerda, eu observei hoje de manhã. Impressionante gente, porque o semblante dele hoje é de luto.	
A montanha está sentindo o que nós estamos sentindo ou nós estamos nos espelhando no que ela está sentindo. Minha natureza é de achar que ela influencia a gente. Quando ela está com o rosto triste, é ela que está fazendo a gente ficar triste.	
Ele reclamava disso e mesmo há 30, 40 anos, quando ele fazia enchentes, quando ele alagava as margens. O pessoal daqui, mais velho, que tinha sabedoria e conversava com ele, conversava com ele, porque que ele estava inundando todas as margens e ele mostrava porque ele estava inundando as margens. Então é uma pessoa, tem personalidade mesmo.	
Assim como você chama seu amigo, seu irmão, ou sua irmã, e ele pode ficar uns dois, três dias sem querer conversar com você, essa montanha e esse rio também mostram isso pra gente.	

c) Os trechos anteriores, que mobilizavam as estruturas de expressão de sujeito e de posse, apresentaram alguma dificuldade para a sua tradução? Explique.



Tema tradutológico: Problema e dificuldade em tradução

Você já se perguntou o que é um problema de tradução? Será que o que você considera um problema é de fato um problema? E se sim, será que é um problema para todos os tradutores?

Essa é uma das questões sobre as quais nós, enquanto tradutoras/es, nos deparamos ao longo do nosso trabalho. Alguns pesquisadores, como Nord (2005), por exemplo, propuseram uma diferenciação que nos parece bastante válida e que pode nos ajudar a responder aos interrogantes anteriores.

Para esta autora, é preciso diferenciar o que seriam os problemas e as dificuldades de tradução. Segundo ela, um problema de tradução, para se constituir como tal, não depende do nível de experiência do tradutor, trata-se, pois, de “uma tarefa de transferência objetiva que todo tradutor (...) deve resolver durante um determinado processo de tradução” (NORD, 2005 [1987], p. 166 tradução nossa). Para Nord (2005, 2009), os **problemas** se subdividiriam em quatro tipos (174-176):

- 1) os pragmáticos, aqueles que surgem da natureza da própria prática de tradução e que, por isso mesmo, são os mais generalizáveis; podem ser identificados por meio de fatores extratextuais (por exemplo, a orientação aos receptores de um texto) e sua solução consiste em geral na adequação à situação-alvo;
- 2) os culturais ou relativos a convenções culturais, isto é, aqueles oriundos das diferenças nas normas e convenções entre a cultura fonte e a alvo (convenções de tipo de texto, por exemplo);
- 3) os linguísticos, aqueles surgidos das diferenças estruturais entre a língua fonte e a alvo (relacionados ao léxico, sintaxe, prosódia das línguas) e que demandam um ajuste do tradutor a tais regras, de acordo com a encomenda de tradução; ocorrem especialmente em determinados pares linguísticos, em ambas as direções tradutórias, e, portanto, são menos generalizáveis do que os problemas pragmáticos e os culturais; e
- 4) os específicos de um texto, ou extraordinários, aqueles que se originam de características particulares do texto fonte (como jogos de palavras, metáforas, certos efeitos ou funções comunicativas) e que são os menos generalizáveis entre todos os problemas.

A diferença fundamental entre o problema e a dificuldade estaria no fato de que o tradutor experiente poderia ter aprendido, ao longo do tempo e com a prática, a lidar com o problema, podendo resolvê-lo mais fácil e rapidamente do que um tradutor novato. Nesse sentido, o problema poderia ou não constituir também uma dificuldade para o tradutor com experiência, se este tivesse que resolvê-lo sem os recursos necessários, por exemplo, mas não deixaria de ser um problema. As **dificuldades** poderiam ser classificadas igualmente em quatro tipos (NORD, 2005, 2009), são eles:

- 1) as textuais: relacionadas com o grau de compreensibilidade do texto-fonte e que podem ser descobertas ao se repassar os fatores intratextuais da análise textual (grande quantidade de termos técnicos, neologismos, complexidade sintática, aspectos relativos à coesão e coerência);
- 2) as dificuldades que dependem do tradutor ou “competenciais”: existentes inclusive no tradutor “ideal” plenamente competente, embora a experiência lhe tenha ensinado a superá-las (como domínio insuficiente das línguas/culturas, ou da terminologia específica etc.). Segundo a autora, essas dificuldades se relacionariam tanto à temática da tradução, por exemplo, em um texto fonte com alto grau de abstração, como também a um background cultural do tradutor ou a algum fator intratextual;
- 3) as profissionais: relacionadas à natureza da tarefa de tradução (a encomenda não é clara, a tarefa é muito complexa e requer transformações substanciais no texto, não é

Unidade 3 – Na caminhada

possível contatar o cliente, é incompatível com as finalidades exigidas pela encomenda); e

- 4) as **técnicas**: referentes à especificidade do tema tratado no texto ou das condições do trabalho em si (se o tradutor dispõe das fontes de consulta e de ferramentas de que precisa, se o prazo para concluir o trabalho é insuficiente etc.), neste caso, a tarefa pode ser mais facilmente realizada reduzindo as dificuldades técnicas com pesquisa e documentação.

Referência:

NORD, C. (2005 [1987]). Applications of the model in translation training. In: **Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. 2.nd Edition. Rodopi: Amsterdam/New York: 2005, p. 155-190.

NORD, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. In: **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 – 243.

Atividade 3

a) Retome o relato anterior (atividade 2a), e grave um áudio contando brevemente para um/a colega da sala os problemas e dificuldades ali descritas, encontradas ao longo da tradução do texto de Krenak. Ao receber o respectivo áudio da/o colega, cada um de vocês deverá proceder à classificação dos problemas e dificuldades relatados, seguindo a explicação vista acima sobre esse tópico.

Dica: procure fazer um áudio breve, com os problemas e dificuldades mais importantes

b) Discuta com seu/sua respectivo colega se estão de acordo com as classificações realizadas individualmente, buscando chegar a um acordo sobre elas.

Tarefa integralizadora (unidades 2 e 3): Proposta de tradução**Atividade Final**

Considerando as discussões realizadas ao longo das unidades 2 e 3, propomos nesta tarefa integralizadora a elaboração de uma proposta de tradução que poderia/poderá ser apresentada para uma editora.

Estivemos falando ao longo das duas últimas unidades sobre um projeto de tradução colaborativa que se desenvolveu no interior de uma universidade pública brasileira, e sem fins lucrativos, como parte das ações de um projeto de extensão. Entretanto, há algumas formas de atuação, remuneradas ou não, em que a/o tradutor/a, individual ou coletivamente, pode pensar. Entre elas estão:

- a) a participação em concursos de tradução, a de apresentar propostas de tradução para editoras
ver por exemplo <https://www.noticiasaoiminuto.com/cultura/1397834/instituicoes-lancam-concurso-de-traducao-literaria>)

Unidade 3 – Na caminhada

b) a candidatura a bolsas para tradutores (ver por exemplo <https://www.goethe.de/en/uun/auf/lit/uss.html>)

c) a participação em editais específicos para traduções (ver por exemplo <https://facartes.uniandes.edu.co/cic/convocatorias/cic/convocatoria-traduccion/>)

d) a apresentação de uma proposta própria para uma editora (como no caso ao qual nos referimos, da tradução coletiva feita pelo Laboratório de Tradução da UNILA).

Você pode saber mais sobre o Laboratório de Tradução e sobre outras ações da universidade na página da extensão da UNILA: <https://portal.unila.edu.br/proex/acoes-extensao>

Na apresentação de uma proposta, é importante considerar alguns aspectos:

- a justificativa para a realização da tradução da obra (por que ela interessa, que importância tem para uma dada cultura/língua, qual a sua circulação e reconhecimento) e a quem estaria destinada a tradução
- que tipo de editora se interessaria em publicá-la
- quem detém os direitos autorais sobre a obra (nesse sentido, procurar uma obra cujos direitos já estejam liberados facilita muito todo o trâmite)
- uma apresentação do currículo da/o(s) tradutor/as(es), juntamente com um texto sobre si mesma/o(s) (retome sua folha de apresentação em língua materna, atividade 3, tarefa 1 da Unidade 2, e traduza-o)
- a inclusão de um fragmento da obra traduzida, como amostra do trabalho

Mas antes de formular a proposta, vocês podem consultar o vídeo disponibilizado pela tradutora Scheherezade Surià (https://youtu.be/DSw4xwTQ4_U), assim como o material reunido por ela sobre como apresentar projetos de tradução a editoras (<https://enlalunadebabel.com/2013/12/02/traducir-para-editoriales/>).

Para a realização desta tarefa final, cumpram as seguintes etapas:

- a) selecionem o fragmento a ser traduzido e que seja do interesse comum do grupo (uma página, neste caso, é suficiente), analisando os problemas e dificuldades que pode apresentar para o grupo de tradutoras/es.
- b) considerando a proposta de tradução e o público pensado pelo grupo, e como formulado no texto à editora, façam um organograma no qual indiquem:
 - i) quem será responsável pela gestão desse miniprojeto de tradução (este deverá acompanhar todo o processo e gerir a etapa final da entrega da proposta);
 - ii) quem serão os responsáveis pela tradução e como ela será realizada (considerem o prazo, a plataforma a ser utilizada, que todos devem fazer uma leitura atenta do texto e conhecer informações relacionadas à sua autoria e circulação);
 - iii) quem serão os responsáveis pela revisão (que critérios serão adotados, deixar registradas marcas de revisão e sugestões)

Lembrem-se que todas/os têm papéis importantes dentro de um projeto coletivo e que o trabalho de um dependerá do trabalho dos demais, de modo que é fundamental ter compromisso com a tarefa e estratégias de organização e prazos bem alinhados.



Autoavaliação

a) Indique uma atividade (por exemplo, atividade 1, tarefa 1) da qual você:

▪ gostou: _____ Justifique: _____

▪ não gostou: _____ Justifique: _____

b) Como você explicaria, com suas próprias palavras, contrastivamente:

▪ a presença/ausência de pronomes pessoais de sujeito:

▪ a expressão da posse:

c) Com relação às competências que subjazem a nossa prática nas Unidades 2 e 3, a saber:

Subcompetência bilíngue: conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas; inclui a habilidade específica de controlar a interferência quando da passagem de uma língua a outra; e compreende os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais.

Subcompetência extralinguística: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o mundo em geral e sobre campos específicos; compreende conhecimentos biculturais, enciclopédicos e temáticos.

Subcompetência de conhecimentos sobre tradução: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o que é a tradução e sobre aspectos relativos à profissão; compreende conhecimentos sobre como a tradução funciona (unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados e tipos de problemas); e também conhecimentos acerca da prática profissional da tradução (o mercado de trabalho, tipos de trabalhos, público-alvo e clientes etc.).

Subcompetência instrumental: conhecimentos predominantemente procedimentais relativos ao uso de fontes de documentação, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução (dicionários, enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, corpora eletrônicos, buscadores etc.).

Subcompetência estratégica: conhecimentos procedimentais para garantir a eficácia do processo de tradução e a solução de problemas encontrados; trata-se de uma subcompetência essencial que afeta todas as demais, uma vez que faz com que interajam umas com as outras, em razão do seu controle do processo tradutório. Suas funções são: planejar o processo tradutório e realizar o projeto de tradução (selecionando o método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos tendo em vista o seu propósito final; ativar as diferentes subcompetências e compensar possíveis falhas; identificar problemas de tradução e aplicar procedimentos para solucioná-los.

Referência:

HURTADO ALBIR, A. (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017, p. 35-41


Unidade 3 – Na caminhada

Complete o quadro:

Sou capaz de...	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Com alguma facilidade	Com facilidade
Estabelecer contrastes entre o uso e efeitos de sentidos de pronomes pessoais em PT-BR e ES em distintos gêneros	()	()	()	()
Revisar traduções com base em critérios previamente estabelecidos	()	()	()	()
Identificar formas de expressar a posse em PT-BR e ES	()	()	()	()
Traduzir marcas de pessoa relativas à expressão do sujeito e da posse para o PT-BR e ES	()	()	()	()
Identificar e classificar problemas e dificuldades de tradução	()	()	()	()

d) De maneira geral, o que você considera ter aprendido ao longo das Unidades 2 e 3 e o que entende que ainda precisa melhorar?

e) Seguindo a escala qualitativa a seguir, marque abaixo como você avalia o seu desempenho geral:

	Regular 	Bom 	Ótimo 
Unidade 2	()	()	()
Unidade 3	()	()	()

f) Finalmente, aponte como você se sentiu ao longo da realização das tarefas e como essa experiência de ensino-aprendizagem poderia melhorar.

APÊNDICE G – Unidade 4

UNIDADE 4 – Acelerando o passo

Objetivo geral de aprendizagem: identificar contrastivamente o uso e a distribuição de complementos verbais em português e espanhol, observando questões relativas ao registro, à tradução subordinada e aos procedimentos de tradução.

Competências trabalhadas: bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução e estratégica.

Organização da sequência: I

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO
Tarefa 1: Identificando outro gênero e suas características				
1	Analisar o gênero “meme” e suas características	Memes	Individual (a) e em dupla (b)	A/O professor/a deve solicitar que os/as estudantes trabalhem a identificação das características do gênero “meme”, e, em duplas na sequência, que considerem o seu funcionamento e os temas que costumam ser abordados e como aparecem em cada língua.
2	Atentar para a forma como os complementos diretos são expressos em português e em espanhol, a partir de nova observação dos textos tratados na atividade anterior		Em trio	Volta-se a discutir os textos anteriores, chamando a atenção para a forma como os complementos diretos aparecem em cada um, mas sem utilizar ainda as categorias gramaticais.
Tarefa 2: Mobilizando a teoria				
1	Aplicar, na tradução, os conhecimentos sobre uso/distribuição de complementos diretos; a partir da discussão sobre tradução subordinada, propor alterações à própria prática, justificando-as	História em quadrinhos diversas	Individual	Depois da discussão sobre o funcionamento e tendências dos complementos diretos em cada língua, o/a professor/a deve solicitar que individualmente leiam os textos da atividade, tratando de prever possíveis problemas de tradução e atentando para o uso e forma de apresentação de pronomes de complemento direto em cada língua para, em seguida, traduzi-los. A partir da discussão do tema tradutológico em torno da tradução

				subordinada, solicita-se aos estudantes que releiam as traduções realizadas na tarefa anterior, analisando que problemas se relacionam com o fato de serem histórias em quadrinhos e que proponham alterações segundo corresponda.
2	Revisar as traduções com base nos parâmetros antes vistos	Traduções das histórias em quadrinhos da atividade anterior	Em dupla	O/A professor/a pede aos alunos que trabalhem em duplas nesta atividade, primeiro intercambiando as traduções com colegas que deverão proceder à revisão dos textos, considerando os parâmetros de revisão trabalhados na unidade anterior, e em seguida observando se foram levados em conta os princípios de revisão.
Tarefa 3: Aprofundando a análise				
1	Comparar texto com sua tradução, observando uso de pronomes	História em quadrinhos e sua tradução	Individual	O professor solicita que se faça uma comparação da tirinha de Quino com a sua tradução para o português. É importante consultar a turma sobre o que sabem sobre o cartunista e seus personagens. A atividade busca chamar a atenção tanto para o emprego dos complementos direto e indireto, como para os procedimentos de tradução realizados.
2	Discutir e identificar procedimentos de tradução	Notícia e sua tradução	Em trios	Os/As estudantes em grupos de três, são convidadas a ler o texto de uma notícia publicada no jornal <i>El país</i> e sua tradução para o português, buscando identificar as modalidades empregadas, após a discussão do tema tradutológico.
Tarefa 4: Ainda sobre complementos verbais				
1	Identificar um gênero literário e suas características e estabelecer comparações com outro gênero quanto a sua temática	Fragmento de texto literário e histórias em quadrinhos	Individual (a) e em dupla (b)	Os estudantes são apresentados a um fragmento do diário da escritora Carolina Maria de Jesus, mas é importante que esse dado seja apresentado apenas na etapa b) da tarefa. O objetivo, para além de analisar o gênero em questão (sobre o qual há, inclusive, muita divergência dentro dos estudos sobre a autora e literários de modo geral), é tratar a temática sobre a qual discorre, e seu estilo e escrita.

2	Observar uso de complementos indiretos nas duas línguas		Em dupla	Os estudantes devem voltar a ler os textos e observar como o verbo “dar” se apresenta em cada um deles. O professor deve chamar a atenção para a forma como os complementos se apresentam em cada caso.
3	Identificar objetos diretos e indiretos em espanhol e seus referentes textuais	Tirinhas de diferentes cartunistas	Individual	Depois de discutido o funcionamento e as tendências em torno do complemento indireto em ambas as línguas, os estudantes devem tratar de analisar o uso de objetos em diferentes textos e seus referentes.
4	Realizar ditado inverso para a língua portuguesa a partir de texto lido pelo/a professor/a	Texto com pronomes de complemento direto e indireto	Individual	A/O professor deve realizar um ditado em uma língua e o grupo deverá fazer a tradução simultânea também por escrito. É importante que se trate de um texto/trecho curto no qual aparecem diferentes pronomes de complemento. Algumas sugestões são: o início do conto Pedro Páramo, de Juan Rulfo; textos curtos que envolvam pontuação e entonação interrogativa e exclamativa, como “No se lo dijo / No, se lo dijo / ¿No se lo dijo? / ¡No! ¿Se lo dijo? / No sé, ¿lo dijo?”, por exemplo.
Tarefa 5: Atentando para o registro				
1	Comparar tirinha e sua tradução para o português, observando se a tradução responde à tendência de funcionamento descrita para os complementos verbais	Tira de Maitena	Em dupla	O/A professor/a deve dividir o grupo em duplas para discutirem a temática tratada na tira de Maitena, e também realizarem a comparação entre o TF em espanhol e sua tradução para o pt-BR, tratando de identificar se o funcionamento dos pronomes de complemento coincide com as tendências antes vistas ou não para o português. Aqui também se espera que o/a docente discuta o papel das editoras, do momento em que foi feita a publicação, do tipo de leitor projetado para a obra e como tais aspectos podem interferir em maior ou menor medida na forma como encontramos tal texto e o lemos hoje.
2	Sugerir alterações na tradução da tira de Maitena, considerando os tópicos de funcionamento e registro estudados		Em trio	Depois da discussão em torno do registro, e também considerando o funcionamento linguístico dos pronomes, em grupos de três, os/as estudantes

				devem propor novas traduções para a tira de Maitena, justificando-as.
Tarefa 6: Mais pano para manga				
1	Atentar para o registro e novos usos de pronomes átonos	Tira de Flavia Banana	Individual	O objetivo da atividade é chamar a atenção para um novo caso de pronome que não se encaixa nos funcionamentos antes vistos. Além disso, retoma-se o registro empregado e o fato de as marcas de pronomes não serem marcadas em espanhol.
2	Identificar como se expressa a involuntariedade e buscar traduções para o português com relação aos fragmentos identificados	Tirinhas de diferentes cartunistas	Individual (a e b) em dupla (c)	Depois de discutida a forma de expressão da involuntariedade, solicita-se, primeiro individualmente, que os/as estudantes observem tal funcionamento em diferentes textos e busquem soluções para a sua tradução em português. Em seguida, pede-se que as traduções sejam comparadas às de um/a colega.
3	Analisar e refletir sobre o uso e efeitos de sentido de pronomes dativos e levantar possibilidades para sua tradução, respeitando as convenções e restrições do gênero poema	Poema	Em dupla	Na última atividade, trabalha-se, em dupla, a análise do gênero, a sua tradução e os efeitos de sentido expressos por diferentes pronomes dativos, considerando também o poema enquanto tradução subordinada

Avaliação: é realizada a partir do trabalho individual e em grupo e da discussão coletiva a respeito da identificação das características dos gêneros abordados, do uso e distribuição de pronomes de complemento e dativos, bem como seus efeitos de sentido; da atenção ao registro considerada a finalidade da tradução e às necessidades impostas por traduções subordinadas; e da identificação de procedimentos utilizados na tradução.

Referências:

AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm*, São Paulo, v. 5.1, p. 99-128, 1998.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1990.

CINTRÃO, H. P. Gilberto Gil e Haroldo de Campos; in(con)fluências, transcrição da canção. *Revista de Letras*, São Paulo, v.47, n.1, p.129-153, jan./jun. 2007.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: CASTILHO, A. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp: 2009, p. 47-96.

- DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.^a ed.
- FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. *Revista Rilce Filología Hispánica*, Pamplona, Espanha, v. 14, n.2, p. 243-263, 1998.
- GONZÁLEZ, N. T. M. (2008) Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M. T.; GÓNZALEZ, N. M. (orgs.) Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro. *SIGNOS ELE*, n. 1-2, p. 1-7.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- HATIM, B.; MASON, I. (1995 [1990]). Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).
- HOUSE, J. (2001). How do we know when a translation is good? In: STEINER, E.; YALLOP, C. *Exploring translation and multilingual text production: beyond content*. Berlin e New York: Mouton de Gruyter, p. 127-160.
- TITFORD, C. Sub-titling – constrained translation. *Lebende Sprachen*, Berlin, v. 27, n.3, p.113-116, 1982.
- VINAY, J. P.; DARBELNET, J. Introduction. In: _____. *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for translation*. Amsterdam: John Benjamins, 1958, p. 7-50.

Sugestões de leituras e materiais complementares:

- JESUS, C. M. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.
- JESUS, C. M. *Cuarto de desechos y otras obras*. Bogotá: Uniandes, 2019.
- MAITENA, B. *Mujeres alteradas 2*. Buenos Aires: Lumen, 2003.
- MAITENA, B. *Mulheres alteradas 2*. [Trad. Ryta Vinagre] Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993.

Tarefa 1: Identificando outro gênero e suas características

Atividade 1

a) Analise cada um dos exemplos a seguir, indicando em cada caso o que se pede:

i)



- Quem fala.....
- Para quem?
- O quê?
- Com que finalidade?

Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/587-meme-he-man-conselhos/58>. Consulta: 05/04/2021

ii)



- Quem fala.....
- Para quem?
- O quê?
- Com que finalidade?

Fonte: <https://www.meme-arsenal.com/en/create/meme/388420>. Consulta: 05/04/2021

iii)



- Quem fala.....
- Para quem?
- O quê?
- Com que finalidade?

Fonte: <https://imgs.app/p/pago-whatsapp-zapzap-memes-tnho-KM9WlfX2jj>. Consulta: 05/04/2021

iv)



- Quem fala.....
- Para quem?
- O quê?
- Com que finalidade?

Fonte: <http://www.crear-meme.com/meme/el-contrato-social>.

Consulta: 05/04/2021

v)



- Quem fala.....
- Para quem?
- O quê?
- Com que finalidade?

Fonte: humoresportivo.com. Consulta: 05/04/2021

b) Agora, classifique os textos anteriores enquanto suas temáticas. Logo, discuta com um colega:

i) se todos pertencem a um mesmo gênero e que gênero é esse

ii) se há temáticas comparáveis entre eles

iii) o que é necessário para que esses textos tenham o efeito esperado

Texto i)	
Texto ii)	
Texto iii)	
Texto iv)	
Texto v)	

Unidade 4 – Acelerando o passo**Atividade 2**

Agora, em trios, atentem para a forma como o assunto é abordado em cada caso da atividade anterior. Além de quem fala (sujeito, como vimos na Unidade 2), há nesses exemplos outro elemento que completa o sentido do verbo (o que/quem). Como tal elemento se expressa no caso das seguintes formas verbais?

Texto i) “chamar”:

Texto ii) “habría dicho”:

Texto iii) “pago”:

Texto iv) “corrompe”/”hace malo”:

Texto v) “ver”:



Funcionamentos em contraste III: Complemento direto

Você deve ter observado, especialmente na atividade 2 da Tarefa 1 anterior, que os elementos que completam o sentido do verbo não apareceram exatamente do mesmo modo nos diferentes textos e, em especial, que parece haver também uma diferença se os comparamos entre as duas línguas.

Isso acontece porque, assim como no caso da presença/ausência dos pronomes pessoais de sujeito (Unidade 2), o português e o espanhol se diferenciam no que se refere ao uso de pronomes pessoais oblíquos que ocupam a função sintática de objetos/complementos verbais.

← **Repassando:** Quanto aos pronomes pessoais, tanto em português como em espanhol, podemos enquadrá-los segundo a sua função sintática em: i) nominativo ou sujeito, ii) acusativo ou objeto direto e iii) dativo ou objeto indireto.

O SUJEITO é aquele sobre quem se diz algo ou aquele que realiza uma ação e, apesar de na maioria das vezes ser recuperável pela desinência verbal (como no caso de “veamos”, no Texto ii, em que se recupera um “nosotros”), pode ser expresso por sua forma tônica, tanto por meio de substantivos (“hombre”, no Texto iii) como por meio de pronomes de sujeito (“você”, no Texto i, e “eu” no Texto iv).

Para mais detalhes,
rever Unidade 2

Avançando →

Os OBJETOS, como dizíamos, estabelecem uma relação muito próxima aos verbos, completando o seu sentido e expressando sobre quem ou o que recai uma ação, por isso são chamados argumentos internos. Quanto à forma, os pronomes átonos de objetos direto e indireto se diferenciam apenas na terceira pessoa: “o/s, a/s” (PT-BR) e “lo/s, la/s” (ES) no caso dos objetos diretos, e “lhe/s” (PT-BR) e “le/s (se)” (ES) quando objeto indireto.

Neste momento, nos deteremos nos **objetos diretos**, cujo quadro de formas pronominais é o seguinte:

Unidade 4 – Acelerando o passo

	PORTUGUÊS	ESPAHOL
1 ^a ps	me	me
2 ^a ps	te	te
3 ^a ps	a/o*	la/lo
1 ^a pp	nos	nos
2 ^a pp	vos	os
3 ^a pp	as/os*	las/los

* E seus alomorfes: “la(s)/lo(s): vê-la” e “na(s)/no(s): ”avisem-no”.

Como também é possível notar nos exemplos anteriores, os verbos podem ser completados tanto por formas tônicas, isto é, podem ser expressos textualmente por nomes como seria numa reformulação do Texto iv) “La sociedad corrompe **al hombre**”, por exemplo, ou como de fato aparece no Texto v) “Quero ver **o meu fogo**”; como por meio de pronomes (em especial, por formas oblíquas átonas), que contribuem com a construção da coesão textual, substituindo nomes, por exemplo, quando estes já foram mencionados, como vemos no Texto iv) “La sociedad **lo** corrompe”, em que sabemos que “lo” retoma “hombre”; ou quando se trata de um conhecimento compartilhado, como vemos no Texto v) “Quero vê-**la**”.

Na prática, você deve ter notado que isso nem sempre funciona assim. O que se observa especialmente em nossa variedade do português, o português brasileiro, é que em muitos casos não são utilizados pronomes átonos para a retomada dos objetos, como observávamos em vários dos exemplos da primeira tarefa. Cyrino, Nunes e Pagotto (2009, p. 68) explicam a esse respeito que:

O PB passou por profundas mudanças nos dois últimos séculos que afetaram substancialmente o quadro dos complementos pronominais. Tais mudanças resultaram, entre outras coisas, no desaparecimento de alguns pronomes clíticos, como o pronome *o* em 44 [*Eu não acredito que o Pedro está doente, mas sua irmã Ø afirmou com todas as letras*], que só ocorre em textos altamente formais, no surgimento de pronomes plenos (não-átonos) na posição de objeto, como ilustrado em 45 [*Acho que a essa criança deve ir o mais cedo possível a escola (né)?... e... uma coisa que eu não me arrependi foi ter botado **ela** com um ano e quatro meses...*] (...).

Este último, é o caso de detectamos no Texto i) “chamar **ele**” e no Texto iii) “pago **ela**” anteriores. Fanjul (2014) e González (1998, 2008) apontam para a existência de tendências opostas entre nossas duas línguas no que concerne à expressão dos complementos verbais. Em português brasileiro, se observa mais frequentemente a posição nula Ø ou uma forma tônica de nominativo (pronomes pessoais retos na posição de complemento).

	TÔNICOS DE NOMINATIVO
1 ^a ps	eu
2 ^a ps	tu/você
3 ^a ps	ela/ele
1 ^a pp	nós
2 ^a pp	vós/vocês
3 ^a pp	elas/eles

a) Tenho pouco contato com a minha vizinha, por isso não reconheci **ela** na festa. [referente animado]

b) ...lava **ela** muito bem lavadinha, refoga Ø na gordura... [referentes inanimados] (exemplos “a” e “b” de FANJUL, 2014, p. 41)

c) Olá, aqui é a equipe da Fazemos a festa e agradecemos o seu contato. Escreva sua dúvida que um atendente vai responder **ela** o mais rápido possível. [referente inanimado]

Unidade 4 – Acelerando o passo

Ao passo que, em espanhol, há o preenchimento desse lugar sintático com pronome átono, exceto quando o OD retomado é genérico.

a) Hablamos con Lucía el lunes pasado, cuando **la** encontramos en la biblioteca. [referente animado]

b) ¿Y el vino que compré ayer? ¿Ya **lo** tomaron? [referente inanimado]

c) Me encanta el vino, pero no **lo** tomo porque me hace mal. [referente genérico] (exemplos “b” e “c” de FANJUL, 2014, p. 41)

	Átonos (OD)
1 ^a ps	me
2 ^a ps	te
3 ^a ps	la/lo
1 ^a pp	nos
2 ^a pp	os
3 ^a pp	las/los

**De olho nas tendências**

Acerca do preenchimento dos pronomes átonos na posição de objetos diretos em **espanhol**, Fanjul (2014, p. 40) chama a atenção para o fato de que eles “ocorrem em qualquer registro de língua, **desde os mais formais até os mais informais ou ainda vulgares**, e na fala de **todos** os setores sociais, **qualquer que seja seu grau de escolaridade** [...]” (grifos do autor).

Em **português brasileiro**, por outro lado, e especialmente nos casos de terceiras pessoas, os pronomes na forma átona “ocorrem apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidade, predominantemente escritos, e o ‘acerto’ no seu uso parece requerer, mesmo para brasileiros escolarizados, um tipo de especulação reflexiva mais própria do emprego de estruturas de uma língua estrangeira” (FANJUL, 2014, p. 41).

Como vimos nos exemplos anteriores, parece existir, no caso do PT-BR, maior amplitude na forma como o lugar do objeto direto aparecerá ou não preenchido e a escolha por um ou outro uso, especialmente no caso da tradução, redundará em efeitos de sentido importantes, sobretudo no que tange ao registro, categoria sobre a qual voltaremos mais adiante, com o qual se alinha tal opção.

**Uma questão importante: objeto direto preposicionado**

Observemos o seguinte exemplo, retirado da página de criador de jogos de videogame mexicano Jose Covarrubias, conhecido como o “reytamalero”:



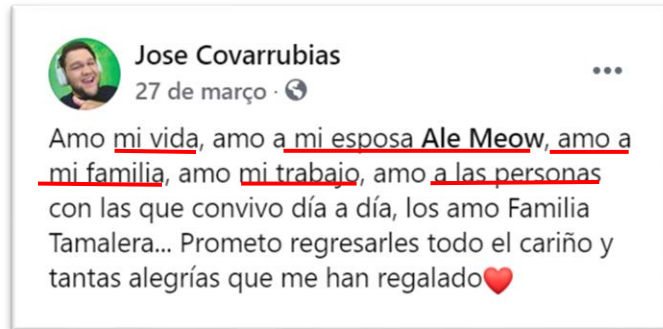
Fonte:

<https://www.facebook.com/1455424774681707/photos/a.1482009765356541/3556596104564553/>.
Consulta: 05/04/2021

Unidade 4 – Acelerando o passo

Vejamos o post escrito por Jose, mais especificamente o seu início, no qual destacamos os complementos do verbo “amar”:

- a) Amo mi vida
- b) Amo **a** mi esposa...
- c) Amo **a** mi família
- d) Amo mi trabajo
- e) Amo **a** las personas con las que convivo día a día...



Observamos que em alguns deles, existe a presença da preposição “a” (exemplos “b”, “c” e “e”). Mas, por que isso acontece? Ocorre que, em ES, quando o complemento do verbo é uma pessoa ou se atribui a ele características que o personificam (exemplo “f” a seguir), o objeto direto virá precedido da preposição “a”. Podemos, por exemplo, dizer:

- f) Voy a conocer **a** las mascotas de Mari (Voy a conocerlas)
- f) Voy a conocer las mascotas de Mari (Voy a conocerlas)

No exemplo anterior, o uso da preposição que atribui características humanas ao animal de estimação dependerá do grau de envolvimento/da forma como este considera os animais de estimação. Em todo caso, trata-se de um uso bastante frequente. Em outros casos, como os seguintes, observamos que o uso ou não da preposição evidenciará sobre o que se quer colocar ênfase:

- g) Dos terremotos conmovieron el mundo. (foco no espaço físico)
- h) Dos terremotos conmovieron **al** mundo. (foco nas pessoas)

O mesmo não acontece em P. Embora essa seja uma possibilidade prevista nas gramáticas, especialmente nas mais prescritivas, não se trata de um uso que costume ser encontrado em nossa variedade brasileira, como se observa na página de uma rádio amazonense Barrancas.



Fonte:

<https://radiobarrancas.com/locutor/24104/mana-locutora>. Consulta: 05/04/2021.

No exemplo em questão, o “a” encontrado em “amo a minha vida” não é preposição, mas artigo feminino, que, inclusive, poderia não estar expresso, como “amo minha vida”. Observamos, assim, que a marca que diferencia objetos diretos animados ou personificados que, em espanhol, está presente na preposição “a”, não aparece da mesma maneira em

Unidade 4 – Acelerando o passo

português. Ter isso claro também nos ajuda a pensar, quando da tradução, nos efeitos e nas possibilidades que estão dadas, e como estão, por cada uma das línguas.

Referências:

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: CASTILHO, A. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp: 2009, p. 47-96.

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

GONZÁLEZ, N. T. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. *Revista Rilce Filología Hispánica*, Pamplona, Espanha, v. 14, n.2, p. 243-263, 1998.

GONZÁLEZ, N. T. M. (2008) Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M. T.; GÓNZALEZ, N. M. (orgs.) Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro. *SIGNOS ELE*, n. 1-2, p. 1-7.

Tarefa 2: Mobilizando a teoria**Atividade 1**

a) Considerando as discussões anteriores, faça o que se pede:

- leia com atenção cada uma das histórias em quadrinhos a seguir, da cartunista argentina Mora Sarquis e dos cartunistas brasileiros Laerte Coutinho e Fábio Coala, predizendo possíveis problemas de tradução e atentando para o uso de pronomes de complemento direto;
- traduza-as para a respectiva língua adicional, considerando que seriam publicadas em coletâneas bilíngues, simultaneamente no Brasil e na Argentina.

i)

¡Conmigo no, varones!



Fonte: MORA SARQUIS. ¡Conmigo no, varones! Mundo Mujer. 26/01/2020. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/mundo-mujer>. Consulta: 05/04/2021.

ii)

¡Conmigo no, varones!



Fonte: MORA SARQUIS. ¡Conmigo no, varones! Pequeño Detalle. 29/09/2019. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/conmigo-no-varones-pequeno-detalle>. Consulta: 05/04/2021.

iii)



Fonte: LAERTE COUTINHO.

11/02/2021. Disponível em: <http://compauta.com.br/tirinha-189/>. Consulta: 05/04/2021.

iv)



Fonte: FÁBIO COALA. Mentirinhas #1578. 27/07/2020.

Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/mentirinhas-1578/> Consulta: 05/04/2021.

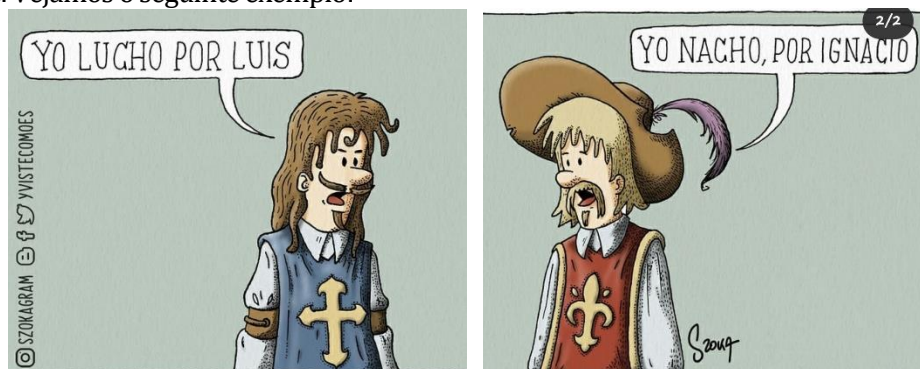
Tema tradutológico: A tradução subordinada



Como você deve ter notado, ao longo desta unidade, e também em algumas das atividades da unidade anterior, estivemos trabalhando e leitura e a tradução de diversas narrativas gráficas, conhecidas por nós brasileiros mais popularmente como “histórias em quadrinhos”.

As “histórias em quadrinhos”, nome guarda-chuva que vamos adotar aqui para esse gênero, não se diferenciam apenas quanto ao local de publicação, língua e temática. Textos como tiras (ou tirinhas), vinhetas, mangás, novelas gráficas, alguns fanzines, entre outros fazem parte também desse gênero.

Apesar de ser um conjunto de textos bastante diverso, todos esses textos guardam entre si uma semelhança importante que possibilita que sejam agrupados: todos eles são multimodais. Isso quer dizer que, além do material textual, contam com outras materialidades para compor seus sentidos. Vejamos o seguinte exemplo:



Fonte: SZOKA. Buenos Aires. 11/2/21. Instagram: @szokagram. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CLKfj-NgW00/?igshid=tkke8v9cj3ce>. Acesso: 04/04/2021.

Nele constatamos que o sentido expresso na tirinha se dá tanto pela linguagem verbal e o jogo de palavras em torno do verbo “luchar” em primeira pessoa do singular no presente do indicativo (luchó) em espanhol e, em especial, por sua coincidência quanto à forma do apelido para o nome Luis (Lucho), que faz com que o interlocutor no quadro 2 entenda que o colega estava se apresentando e utilize uma estrutura semelhante para dizer quem é, iniciada também por seu apelido (Nacho) seguida de seu nome (Ignacio). Esse jogo acontece ainda no âmbito não-verbal, já que os dois personagens estão dentro de uma cena que nos remete a um contexto histórico em

Desafiamos você a pensar formas de traduzir para o português a tirinha usada no exemplo anterior. Sejam criativa/os!

que havia mosqueteiros que lutavam por uma realeza, e esses dois indivíduos estão trajados como tais cavaleiros. Se tivéssemos que traduzir essa mesma tira para o português? Seria possível manter o mesmo jogo de palavras, já que o verbo “lutar” não apresenta correlação com nenhum apelido? E mais, como adequar o diálogo estabelecido com os elementos não-verbais que constituem a história?

É por isso que, ao trabalhar a tradução de quadrinhos, podemos pensar a noção de “**tradução subordinada**” (TITFORD, 1982), uma vez essa operação combina na sua composição elementos da ordem visual-gráfica (não-verbal) com elementos linguísticos (verbal) e que tanto uns como outros são essenciais na construção dos sentidos.

Unidade 4 – Acelerando o passo

Tal combinação, entretanto, não é exclusiva dos quadrinhos. Podemos encontrá-la também em canções, poemas e filmes, por exemplo. Veja o caso do fragmento do desenho animado que será apresentado.

Link dos vídeos completos do desenho no YouTube:
 Woody Woodpecker | Everglade Raid | Full Episodes - YouTube
 Pica-Pau em Português | Incursão do Everglade | Desenhos para crianças - YouTube
 El Pájaro Loco Episodio Completo | Raid de los Everglades | Dibujos Animados | Caricaturas - YouTube

No caso de poemas e canções, Cintrão (2007, p. 131) nos explica que elementos icônicos, a espacialização (no caso dos poemas concretos, por exemplo) e outros aspectos sonoros como as rimas e a métrica precisarão ser considerados se a/o tradutor quiser manter tais características importantes para o gênero. Como vimos no caso do exemplo acima, a tradução subordinada costuma supor uma complexidade maior para a tarefa da/o tradutor/a, ao impor a ela/e restrições e a necessidade de buscar formas de lidar com os diferentes elementos (linguísticos, visuais e/ou auditivos) envolvidos no ato tradutório.

Referência:

CINTRÃO, H. P. Gilberto Gil e Haroldo de Campos; in(con)fluências, transcrição da canção. *Revista de Letras*, São Paulo, v.47, n.1, p.129-153, jan./jun. 2007.

TITFORD, C. *Sub-titling – constrained translation. Lebende Sprachen*, Berlin, v. 27, n.3, p.113-116, 1982.

b) Agora, a partir da discussão sobre esse tipo de tradução e o que ela supõe, releia sua tradução em 1a e indique no quadro abaixo que mudanças proporia e por quê.

	Problema relativo à tradução subordinada	Alterações sugeridas
Tira i)		
Tira ii)		
Tira iii)		
Tira iv)		

Atividade 2

a) Troque as traduções realizadas por você com um/a colega e revisem os textos com base nos parâmetros de revisão vistos na Unidade 3 anterior, quais sejam:

- 1) o conteúdo (inclui a *lógica* na construção do texto, o uso adequado de *dados* e cifras e a adequação à *linguagem especializada*)
- 2) a linguagem (atenção à *norma* e ao *uso* da língua de chegada, bem como a *adaptação* ao destinatário com atenção para a coerência e a fluência do texto)
- 3) a finalidade do texto-alvo (*exatidão* no que diz respeito ao sentido do texto-fonte expresso no texto-alvo e a *integralidade* de seu conteúdo, ou seja, que todas as informações presentes no texto-fonte estejam no texto-alvo, salvo quando o encargo/encomenda disser outra coisa)
- 4) a apresentação do texto-alvo (parâmetros de *edição e formatação* e aspectos *ortográficos*)

Unidade 4 – Acelerando o passo

b) Depois, recupere a revisão feita por sua/ seu colega e aponte no quadro abaixo se ela/ ele observou os seguintes princípios:

	Avaliação da revisão	Comentários
conhecer o encargo/ encomenda de tradução	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
ler o texto-alvo como se fosse um texto escrito originalmente na língua de chegada	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
analisar a rentabilidade da revisão	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
decidir sobre a modalidade e o grau de revisão	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
minimizar as alterações no texto-alvo	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
justificar as correções	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	
assumir a responsabilidade enquanto revisor	() Não se aplica () Não cumpre () Cumpre parcialmente () Cumpre totalmente	

Tarefa 3: Aprofundando a análise**Atividade 1**

Compare a tira de Mafalda com sua tradução para o português, observando como aparecem os pronomes de complemento em cada caso.



Unidade 4 – Acelerando o passo



Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. 39. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993, p. 54.

Tema tradutológico: Os procedimentos de tradução



Além do lugar nulo do pronome de complemento presente no último quadro da tirinha de Mafalda (“*lo*”), você deve ter notado outras mudanças que, na transposição para a língua portuguesa, foram realizadas no texto.

Pois bem, isso se deve ao fato que, enquanto tradutoras/es, lançamos mão de uma série de procedimentos que são necessários para dar nova forma a um texto que estava em uma dada língua.

Diversos autores buscaram, ao longo do tempo com diferentes finalidades, descrever e classificar esses procedimentos adotados pelas/os tradutores/as. Isso possibilitou não só a obtenção de dados sobre a opção metodológica de cada um, mas também, por exemplo, uma observação mais acurada sobre as características de cada uma das línguas.

Disso originou-se o que conhecemos como **procedimentos** (VINAY; DARBELNET, 1958; BARBOSA, 1990) ou **modalidades de tradução** (AUBERT, 1998). Tomando a descrição feita por Aubert (1998, p. 105-110), temos:

- **Omissão** – informação não pode ser recuperada no texto-alvo (TA)
- **Transcrição** – elementos de uma terceira língua, ou comuns à língua-fonte (LF) e língua-alvo (LA), que são transpostos para o TA
- **Empréstimo** – elementos da língua-fonte (TF) são transpostos para a TA
- **Decalque** - palavra ou expressão tomada da LF passa por adaptações gráficas e/ou morfológicas para adequar-se às normas da LA
- **Tradução literal** - o mesmo número de palavras, na mesma ordem sintática, empregando as mesmas categorias gramaticais e contendo as opções lexicais que, no contexto específico, podem ser consideradas sinônimos interlinguísticos
- **Transposição** – quando não é satisfeito ao menos um dos três primeiros critérios estabelecidos para a ocorrência de tradução literal, ou seja, quando há reajustes morfossintáticos
- **Explicitação/Implicação**: a primeira consiste na explicitação no TM de informações contidas de maneira implícita no TF; enquanto que a segunda supõe a implicação no TM de referências que apareciam no TF explicitamente
- **Modulação** – na tradução de um segmento de texto mantêm-se os sentidos, embora a estrutura de superfície seja distinta
- **Adaptação** – a solução tradutória adotada para o segmento textual estabelece uma equivalência parcial de sentido, tida por suficiente para os fins do ato tradutório em questão, mediante uma intersecção de traços pertinentes
- **Tradução intersemiótica** - figuras, ilustrações, logomarcas, selos, brasões e similares constantes no TF vêm reproduzidos no TA como material textual
- **Erro** – gato por lebre
- **Correção** - o tradutor trata de melhorar o TA, se o TF contém erros linguísticos, factuais

Unidade 4 – Acelerando o passo

- **Acréscimo** - ocorre quando algum elemento textual é incluído no TA pelo tradutor, sem que exista qualquer motivação decorrente do conteúdo explícito ou implícito do TF

Se retomamos muito brevemente o exemplo da tirinha de Mafalda analisado na atividade 1, por exemplo, poderemos observar que, no que concerne à ausência do pronome de complemento em português ou da presença do pronome sujeito, teríamos *transposições*; e uma *modulação* em “*problema para niños*”, na tradução de “assunto de criança”.

Referências:

AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *TradTerm*, São Paulo, v. 5.1, p. 99-128, 1998.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1990.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. Introduction. In: _____. *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for translation*. Amsterdam: John Benjamins, 1958, p. 7-50.

Atividade 2

Com base nas modalidades acima descritas, com dois colegas, leiam o texto da notícia publicada no jornal El país e sua tradução para o português nos links abaixo.

Em seguida, façam o que se pede:

- discutam a temática do texto
- dividam o texto e a tradução entre os membros do grupo
- identifiquem, na parte correspondente, que procedimentos foram utilizados
- discutam entre todos se os efeitos obtidos são ou não equivalentes em uma e outra língua

Se necessário, consultem outras páginas para saber mais sobre o tema

Link para o texto-fonte (ES): [La esperanza en Biden termina en la frontera | El País México \(elpais.com\)](#)

Link para o texto-alvo (PT-BR): [Migração para os Estados Unidos: Esperança em Biden termina na fronteira | Internacional | El País Brasil \(elpais.com\)](#)

Tarefa 4: Ainda sobre complementos verbais**Atividade 1**

a) Leia os textos abaixo e responda:

- a que gênero pertence o Texto i) e que elementos o indicam?
- que aspectos da escrita do Texto i) chamam a sua atenção e por quê?
- quais relações podem ser estabelecidas entre o Texto i) e o Texto ii)?

Texto i)

17 DE JULHO Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leite as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. **Dei** um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. **Dei** os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou a impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente. (...)

Unidade 4 – Acelerando o passo

Texto ii)



Fonte: Manel Fontdevila. Dilema moral. 26/11/2013. Disponível em: https://www.eldiario.es/opinion/dilema-moral_131_5153287.html. Acesso: 05/04/2021.

b) Discuta com um/a colega se a resposta para o Texto i) coincidiu ou não entre vocês. Em seguida, com base na informação a seguir sobre a publicação desse texto, revejam suas respostas.

Fonte do Texto i): JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960, p. 10.

Atividade 2

Com um/a colega, volte a ler os dois textos da atividade anterior e compare o uso do verbo “dar” em cada um deles.

**Funcionamentos em contraste IV: O complemento indireto**

Há alguns verbos que requerem mais de um complemento para que seu sentido esteja completo. Em alguns casos, além do que/quem (objeto direto), o verbo também demanda um “a/para quem”, e este é o lugar ocupado pelo **complemento** ou **objeto indireto**. É o caso do verbo “dar”, discutido na atividade 2 acima, que apresenta um paradigma triádico, ou seja, além do sujeito, requer dois complementos.

Se o complemento direto expressava o objeto sobre o qual recai uma ação, o indireto costuma designar o receptor (beneficiário ou não) dessa ação. Além disso, ele vai sempre precedido pela preposição exigida pelo verbo, como em “Antonio deu o livro **a/para** Maria”, em que “livro” é objeto direto, e “Maria”, como beneficiária da ação, objeto indireto.

Como acontecia com os pronomes de complemento direto, também neste caso encontramos diferenças na forma como se expressam ou não os complementos indiretos em português brasileiro e em espanhol.

Unidade 4 – Acelerando o passo



De olho nas tendências

Vejam primeiro o quadro das formas de pronomes tônicos e átonos de complemento indireto em PT-BR e ES.

	PORTUGUÊS		ESPAHOL	
	Tônicos (OI)	Átonos (OI)	Tônicos (OI)	Átonos (OI)
1 ^a ps	a/para mim	me	a mí	me
2 ^a ps	a/para ti/você	te / lhe	a ti / a vos	te
3 ^a ps	a/para ela/ele	lhe	a él/ella/usted	le (se)
1 ^a pp	a/para nós	nos	a nosotrxs	nos
2 ^a pp	a/para vós/vocês	vos / lhes	a vosotrxs	os
3 ^a pp	a/para elas/eles	lhes	a ellxs/ustedes	les (se)

No caso do PT-BR, segundo nos explica Fanjul (2014, p. 43), podemos encontrar o lugar do complemento indireto preenchido como:

- Sintagma nominal preposicionado: a) Perguntei **para/pra/a um pedestre** onde ficava a Prefeitura.
- Pronome tônico com preposição: b) Eu descartei esse voo porque esse horário não funcionava **pra/para ela**.
- Pronomes átonos: c) Eles **me** deram essa responsabilidade.

Notemos que, no exemplo c), o verbo “dar” recebe apenas a forma átona de complemento indireto.

No que diz respeito ao ES, ainda segundo o referido autor (idem), o complemento indireto pode aparecer como:

- Sintagma nominal preposicionado: a’) **Le** pregunté **a un peatón** dónde quedaba la Municipalidad.
- Pronome tônico com preposição: b’) Descarté ese vuelo porque **a ella** no **le** convenía el horario.
- Pronomes átonos: c’) **Me** dieron esa responsabilidad [**a mí** (y no a otros)].

Constatamos que em espanhol os pronomes átonos de complemento indireto (“**le**” em a’ e b’ e “**me**” em c’) são utilizados mesmo quando da expressão da forma tônica (“a un peatón”, em a’, e “a ella” em b’), sendo, portanto, correferenciais e ligados a um mesmo verbo (“preguntar”, em a’; “convenir” em b’ e “dar” em c’).

Como vemos na vinheta a seguir, os átonos constituem a expressão própria desse complemento verbal, enquanto as formas que seguem às preposições não são obrigatórias (vejamos, por exemplo, que não aparece explícita a forma tônica referida pelo complemento indireto “les”) e “respondem a necessidades da progressão informativa” (FANJUL, 2014, p. 43).



Fonte: ELKOKO/POLÍTICA HOY AYER. 11/05/2021. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/COvUIuGjuwY/?igshid=ndxhctecj646>. Acesso: 11/05/2021.

Outra diferença importante diz respeito ao uso de dois complementos simultaneamente numa mesma oração, quando necessário retomá-los pronominalmente. No caso do ES, os pronomes são retomados seguindo a ordem do complemento indireto (marcado em vermelho) e depois o complemento direto (marcado em azul):

d) Mario me dio **el libro** para que **se lo** devuelva **a biblioteca**.

No PT-BR, o exemplo anterior provavelmente prescindiria de, pelo menos, um dos complementos na forma átona, como vemos nas reformulações de d) a seguir:

d') Mario me deu **o livro** para que **o** devolva **para a/prá biblioteca**.

d'') Mario me deu **o livro** para que **o** devolva \emptyset .

d''') Mario me deu **o livro** para que devolva **ele** (**para a/prá biblioteca**).

d''''') Mario me deu **o livro** para eu devolver (**ele**) (**para a/prá biblioteca**).

d''''') Mario me deu **o livro** para eu devolvê-**lo** (**para a/prá biblioteca**).

Referências:

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

Atividade 3

Leia os textos a seguir e faça o que se pede:

- Circule os complementos direto e sublinhe os complementos indiretos em cada caso
- Identifique a que elementos apontam/o que referem.

i)



Você pode conhecer mais sobre o trabalho de Tute em sua página no Instagram: @tutehumor

Fonte: TUTE. Buenos Aires, 21/11/2020. Instagram: @tutehumor. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CH3XTrgnn9f/?igshid=1gx5eg1hme43h>. Acesso: 05/04/2021.

ii)



Fonte: TUTE. Buenos Aires, 05/03/2021. Instagram: @tutehumor. Disponível em https://www.instagram.com/p/CMC9_zSHMq1/?igshid=1pjlujrb73buw. Acesso: 05/04/2021.

iii)



A mesma sugestão vale para Liniers. Instagram: @porliniers



Fonte: LINIERS. Macanudo. Disponível em <https://www.pinterest.jp/pin/306104105918470579/?autologin=true&lp=true>. Acesso: 05/04/2021.

Unidade 4 – Acelerando o passo



E para Juan Szela.
Instagram:
@juanszelagowski

Fonte: JUAN SZELA. Buenos Aires, 29/07/2021. Instagram: @juanszela.ilustraciones. Disponível em https://www.instagram.com/p/CR7kt2aMTvf/?utm_medium=copy_link. Acesso: 29/07/2021.

Atividade 4

Você vai escutar um texto sendo ditado por sua/seu professor/a em espanhol e deve traduzi-lo simultaneamente para o português. Para isso, considere também a situação de tradução que ela/ele apresentará.

Tarefa 5: Atentando para o registro

Atividade 1

Em duplas, façam o que se pede⁹⁴:

- discutam que questão é levantada na história a seguir e se essa mesma temática já foi abordada em algum dos materiais trabalhados ao longo desta unidade.
- comparem o texto-fonte (à direita) com sua tradução (à esquerda) e observem se é possível reproduzir em português o efeito de sentido presente em espanhol e se está de acordo com o funcionamento descrito acima, com relação aos complementos direto e indireto em português.



Fonte: Maitena. *Mujeres alteradas 2*. Buenos Aires: Lumen, 2003. / Maitena. *Mulheres alteradas 2*. [Trad. Rytta Vinagre] Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

⁹⁴ Atividade ampliada a partir de trabalho em conjunto com a professora Larissa Locoselli.

Tema tradutológico: Registro e equivalência em tradução⁹⁵



Você já conhecia as tiras da Maitena? Se não, convidamos você a fazê-lo e a imergir no universo que ela nos apresenta.

Retomando o exercício anterior, é provável que você tenha notado que a tradução da tira anterior parece se distanciar um pouco da descrição do funcionamento que vimos ser mais comum, para o português brasileiro, com relação ao uso dos pronomes de complemento. Mas por que isso acontece?

Poderíamos tentar uma aproximação explicativa a partir de um entendimento de que toda tradução responde a um certo registro. Mas o que vem a ser o registro e como impacta na tradução?

Há um vínculo entre uma situação dada e a linguagem nela empregada, de modo que nossas escolhas linguísticas variam em função de certos aspectos da situação comunicativa (do contexto), aspectos que são relacionados, ou a quem é o usuário, ou a qual é o uso comunicativo da língua naquela situação. À variação relacionada com o uso, Hatim e Mason (1995 [1990]) denominam **registro**. Os autores explicam que o registro é formado pelo *campo* (campo de atividade, tipo de uso linguístico, função social do texto), pelo *modo* ou *modalidade do discurso* (meio, canal a através do qual se produz a atividade linguística e manifestação da natureza do código linguístico) e pelas *relações entre os envolvidos* (que pode transmitir um grau maior ou menor de proximidade entre o enunciador e seu interlocutor, podendo ser pessoal, (in)formal, coloquial, elevado etc.).

Partir da noção de registro nos ajuda a definir critérios mais objetivos para avaliar se uma escolha tradutória é ou não a melhor, segundo a situação com a qual temos que lidar. Para House (2001, p. 133) uma abordagem de orientação linguística, como a por ela adotada a partir de perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1985), pode fornecer procedimentos detalhados e técnicas para a avaliação de traduções ao considerar a relação entre o texto-fonte e o texto-alvo, bem como os agentes humanos envolvidos na recepção e na produção do texto (HOUSE, 2001, p. 233). Um dos conceitos nos quais a autora baseia seu modelo de qualidade é, assim como Halliday (2001 [1973]), o de **equivalência**. Para Halliday, é possível estabelecer diferentes níveis de equivalência (por exemplo, fonética, sintática, semântica, contextual), cujo "valor" se organizaria numa espécie de hierarquia. Entretanto, o autor reconhece que, em determinados casos, um nível mais inferior poderia adquirir uma posição mais elevada, se assim as características do texto, a finalidade e circunstância tradutórias o exigissem. Na tradução de um texto poético, por exemplo, poderia haver pontos em que a equivalência fonética se sobrepusesse sobre a exatidão da equivalência semântica, caso a finalidade principal da tradução fosse reconfigurar características como a métrica e as rimas, por exemplo.

House (2001, p. 134-136) acredita que o primeiro requisito para a obtenção da equivalência é que a tradução de um texto tenha uma função equivalente à de seu original. A função equivalente é entendida como a aplicação ou uso do texto num contexto de situação específico. Assim, ela considera tanto a dimensão semântica como a pragmática e a textual. Segundo essa proposta, o perfil funcional do texto de origem tem um papel fundamental e a partir dele a qualidade de uma tradução deveria ser mensurada. É por isso que, de acordo com House, dimensões do registro, como campo, modo e relações entre os envolvidos no ato de comunicação, são tão importantes. Preceitua-se assim a comparação com aspectos do registro (dialeto, procedência do usuário etc.).

⁹⁵ A discussão em torno de tais noções também foi tomada do quadro de disciplinas de tradução organizadas e ministradas pela profa. Heloísa Cintrão na USP.

Unidade 4 – Acelerando o passo

Hatim e Mason consideram ainda outra dimensão do contexto que intervém nas diferentes escolhas linguísticas, e que é vinculada a quem é o usuário da língua. A essa dimensão, chamam de **dialeto**⁹⁶. Trata-se, pois, de uma categoria vinculada a características sociais, espaciais, temporais, como seria o caso do nível de escolaridade, a região de onde vem um determinado falante/texto, quando ele foi escrito, por exemplo.

A noção de registro pode ser analisada ainda em termos de formas/escolhas mais ou menos **marcadas**. Com formas marcadas queremos dizer aquelas que são identificadas como usos mais restritos, por fatores ligados às dimensões do contexto (registro e dialeto) e relacionáveis com determinados usos/usuários não tão gerais, inclusive no emprego não só de determinadas palavras ou estruturas, mas até da ordem em que se dispõem os elementos na dada construção). As formas menos ou não marcadas, por sua vez, dizem respeito a usos são encontrados de maneira mais generalizada e não costumam ser identificados com contextos/usuários tão específicos ou com linguagens de especialidade, por exemplo.

No exemplo anterior, da tradução da tira de Maitena, existe uma possibilidade de escolha em português, no que diz respeito à forma de expressão dos complementos, por exemplo no caso da tradução de “Si la hija sale con dos chicos, **la** reprimimos”, em cuja tradução publicada vemos “Se a filha anda com dois garotos, **a** reprimimos”. A língua espanhola atual prevê tanto a necessidade do pronome para retomar o complemento direto (la hija → “la”), como a necessidade de que este apareça anteposto ao verbo (**la** reprimimos), já que ele está conjugado em presente de indicativo. Isso supõe que tal forma em espanhol não pode ser caracterizada como mais ou menos marcada, uma vez que é a única construção possível, e podemos dizer que é uma forma neutra quanto a estrutura (não vamos aqui entrar na discussão do léxico, neste caso).

Em português, por outro lado, temos, como vimos antes, algumas estruturas possíveis para o complemento direto, a saber: i) a não retomada com pronome de complemento verbal (Ø reprimimos), embora para o caso concreto, esta pareça não ser possível; ii) a retomada do complemento com um pronome anteposto ao verbo “a reprimimos” ou posposto a ele, “reprimimo-la”; ou, ainda, iii) a retomada com um pronome pessoal de sujeito “reprimimos ela” (não aceito como correto pela gramática normativa para a norma culta do PT, mas bastante frequente no PT BR no registo oral, principalmente no oral informal).

Ao existir mais de uma opção, a escolha por uma delas suporá a adesão a um dado registro, que pode ser mais ou menos marcado, segundo a circunstância que tenhamos, em razão de aspectos como a oralidade/escrita, a formalidade e a informalidade etc.

No que diz respeito ao léxico, podemos ver, na página da rede social a seguir, algumas palavras que aparecem na coluna à esquerda em sua forma mais comum/conhecida no Brasil (*menos marcada*) e, na coluna à direita, a opção utilizada especificamente em uma localidade/região, o estado brasileiro do Ceará (portanto, *marcada*).

⁹⁶ Juliane House entende como registro dimensões do contexto de situação que Hatim e Mason subdividem em registro e dialeto.

Unidade 4 – Acelerando o passo



meupaisceara
Fortaleza

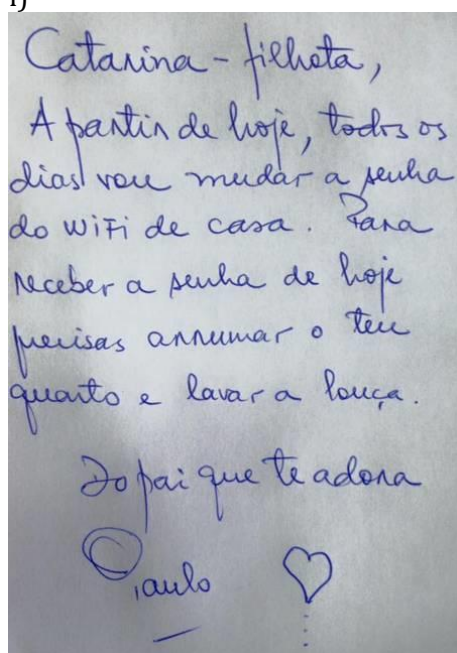
BRASIL	MEU PAÍS CEARÁ
Feio	Macabroso / Cafuçu / Catrevagem
Assombração	Visagem
Zoar	Frescar / Viçar / Fazer hora
Rir	Mangar
Risada	Gaitada
Descartar	Rebolar fora / no mato (ou só rebolar)
Bronca	Rolada / Carão /
Se dar mal	Se lascar
Quente	Merquifogo / pegano fogo / pelando
Apanhar	Levar uma pisa; Peia;

Fonte: MEU PAÍS CEARÁ. 22/04/2021. Instagram: @meupaisceara. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CN-7qI2Fk88/?igshid=goy5uqix9b1u>. Acesso: 22/04/2021.

Assim, o uso em um texto/tradução de “levar uma pisa” em lugar de “apanhar” evidencia uma opção mais marcada e um uso que pode ou não ser entendido mais amplamente pelos falantes receptores desse texto.

Vamos tomar cada um dos seguintes textos abaixo para tornar mais evidentes os domínios de campo, modo e relação e observar que eles muitas vezes se sobrepõem e se combinam, não aparecendo isoladamente. No texto i) encontramos, no que diz respeito ao *campo*, um bilhete que tem uma função social que, no caso concreto, é estabelecer com a interlocutora (a filha) uma comunicação de acordo com a qual o enunciador pretende ter como resultado a persuasão de sua interlocutora (a colaboração nas tarefas domésticas); quanto à *modalidade*, trata-se de um texto escrito; e no que concerne à *relação* entre os falantes, evidencia um tom informal e uma proximidade (o que podemos notar, por exemplo, com o uso de formas de tratamento de proximidade “filhota” e a segunda pessoa marcada na flexão verbal e nos possessivos, “precisas/teu quarto”).

i)

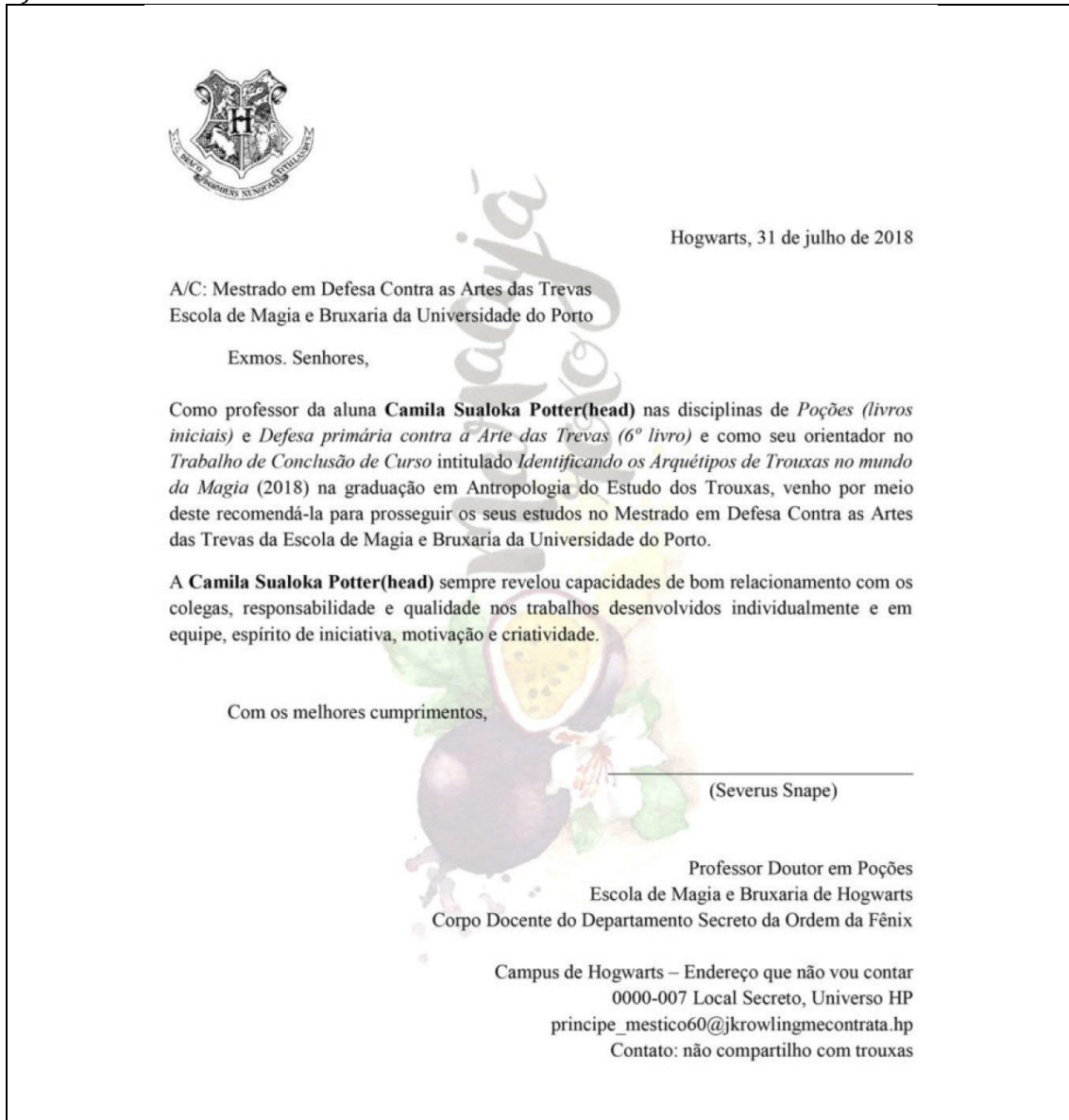



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/pai-muda-senha-do-wifi-diariamente-em-troca-de-tarefas-domesticas-bilhete-viraliza-19434897.html>

Unidade 4 – Acelerando o passo

No texto ii) encontramos, no que diz respeito ao *campo*, uma carta de recomendação que tem uma função social de apresentar uma pessoa (fictícia, no caso) e suas qualidades para que esta possa ingressar em um dado programa de estudos; quanto ao *modo*, trata-se de um texto escrito; e seu tom é bastante formal (o que constatamos com a forma de tratamento “Exmo.” e o pronome de distanciamento de terceira pessoa “senhores”, bem como por determinadas marcas textuais que indicam maior distanciamento, como na despedida, por exemplo “meus melhores cumprimentos”) e tem como função pedir algo: que aceitem a candidata em sua instituição.

ii)





Hogwarts, 31 de julho de 2018

A/C: Mestrado em Defesa Contra as Artes das Trevas
Escola de Magia e Bruxaria da Universidade do Porto

Exmos. Senhores,

Como professor da aluna **Camila Sualoka Potter(head)** nas disciplinas de *Poções (livros iniciais)* e *Defesa primária contra a Arte das Trevas (6º livro)* e como seu orientador no *Trabalho de Conclusão de Curso* intitulado *Identificando os Arquétipos de Trouxas no mundo da Magia* (2018) na graduação em Antropologia do Estudo dos Trouxas, venho por meio deste recomendá-la para prosseguir os seus estudos no Mestrado em Defesa Contra as Artes das Trevas da Escola de Magia e Bruxaria da Universidade do Porto.

A **Camila Sualoka Potter(head)** sempre revelou capacidades de bom relacionamento com os colegas, responsabilidade e qualidade nos trabalhos desenvolvidos individualmente e em equipe, espírito de iniciativa, motivação e criatividade.

Com os melhores cumprimentos,

(Severus Snape)

Professor Doutor em Poções
Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts
Corpo Docente do Departamento Secreto da Ordem da Fênix

Campus de Hogwarts – Endereço que não vou contar
0000-007 Local Secreto, Universo HP
principe_mestico60@jkrowlingmecontrata.hp
Contato: não compartilho com trouxas

Fonte: <https://maracujaroxo.com/2018/07/21/10-passos-para-uma-carta-de-recomendacao-exemplar/>

Referências:

HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold. [apud HURTADO ALBIR, 2001].

Unidade 4 – Acelerando o passo

HATIM, B.; MASON, I. (1995 [1990]). *Teoría de la traducción*. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).

HOUSE, J. (2001). How do we know when a translation is good? In: STEINER, E.; YALLOP, C. Exploring translation and multilingual text production: beyond content. Berlin e New York: Mouton de Gruyter, p. 127-160.

Atividade 2

Considerando a discussão a respeito de registro e dialeto, e do funcionamento linguístico-discursivo de pronomes de complemento direto e indireto em português, em trios, proponham alterações à tradução da tira de Maitena, se ela fosse ser publicada novamente hoje no Brasil, e justifiquem-nas.

Tarefa 6: Mais pano para manga**Atividade 1**

Leia a seguinte tira do guatemalteco Arturo Archila e, com um colega, discutam:

- o registro empregado;
- a que se referem os pronomes “se” e “me” e como vocês os classificariam.



Fonte: FLAVIA BANANA. Disponível em: <http://todoscontraelarte.blogspot.com/2019/04/flavita-banana-vinetas-humor.html>. Acesso: 05/04/2021.



Funcionamentos em contraste V: A expressão da involuntariedade

Muitas vezes, em espanhol, temos construções nas quais se emprega o pronome “se” e que expressam um acontecimento que está, pelo menos em teoria, fora do controle do sujeito. É o que se observa na tira da atividade anterior, em “se me debe haber metido un recuerdo en el ojo”. Vejamos mais um exemplo:

- Se** te cayeron los lentes.

Unidade 4 – Acelerando o passo

No exemplo anterior, assim como na tirinha, dizemos que este “se” indica involuntariedade.

Novamente, constatamos que o PT-BR não apresenta o mesmo comportamento. Em geral, pode-se dizer que há uma tendência nesta língua, comprovada também no presente caso, para a perda dos clíticos. Assim, o fenômeno acidental descrito no exemplo a) acima provavelmente seria reformulado sem o uso de “se”, como em:

a) Os óculos caíram.

Agora, podemos notar ainda que essas orações também trazem consigo a expressão de alguém que se vê afetado pelos eventos fortuitos que narram, sobre os quais não se tem controle.

Trata-se, pois, de expressões inacusativas (que, em geral, expressam mudança de estado ou posição, nas quais o referente do sujeito sintático é o que o sofre a mudança), que incluem um participante humano não ativo, afetado pelo processo que é marcado pelo dativo (“me”, na tirinha, “te”, no exemplo a).

Em determinados casos tais formas são, inclusive, semanticamente próximas ao dativo possessivo, visto na Unidade 3. Vejamos os casos seguintes:

b) Se **me** extraviaron los papeles.

c) Se **os** enfrió la sopa.

d) Las vajillas se **le** rompieron cuando las estaba fregando.

e) Si se **nos** acaban las abejas, se acaba la vida

Podemos observar, por exemplo, que seria possível substituir os pronomes destacados por possessivos ou por formas análogas que indiquem a posse em alguns deles, em b), por “(os) *meus* documentos”; em c) por “(a) vossa/sua sopa”.

Cabe dizer que, em todos os exemplos anteriores, os pronomes em destaque não são, de um ponto de vista dos argumentos verbais, necessários. Entretanto, cumprem a função de evidenciar a participação afetiva na ação de determinados indivíduos.

Quanto à sua construção, as expressões que evidenciam a involuntariedade têm a seguinte organização, em que o verbo concordará sempre com o elemento afetado.

(Pessoa afetada que pode ou não estar expressa na forma tônica)	“Se” indicador da involuntariedade	Pronome dativo que indica a pessoa afetada	Verbo que concorda com o elemento afetado	Elemento afetado
(A ti)	se	te	cayeron	los lentes

Há outros casos, ainda, em que observamos situações semelhantes às anteriores, mas não há involuntariedade:

A ver Tauro, un momento. Como reina de la tranquilidad, de tener tus cosas en orden, tu casa, tus personas bien colocadas a tu alrededor, todo bien ordenado... no **te me** desbarajustes solo con oír hablar de Mercurio retrógrado, que te estoy viendo. Como si fuera un efecto psicosomático ya te empiezas a encontrar mal y a sufrir. Quieta parada.

Fonte: Horóscopo de Vice. 31/10/2019. Disponível em: <https://www.vice.com/es/article/ywa4ex/horoscopo-vice-noviembre-2019>. Acesso: 05/04/2021.


Unidade 4 – Acelerando o passo

No exemplo acima, verificamos que o pronome “**te**” concorda com o verbo “desbarajustar”, havendo, portanto, alguém responsável pela ação verbal, a qual, neste caso, se volta sobre a mesma pessoa que a realiza (segunda pessoa – tú/vos), sendo, portanto, um pronome reflexivo.

Quanto à função do clítico “**me**”, constatamos que ele não estabelece qualquer concordância de número ou pessoa com os morfemas verbais ou com o sujeito oracional e que sua presença é opcional, já que ele aponta para alguém que se sente impactado (daí que em algumas gramáticas encontremos a denominação desses casos como “dativo ético”) por uma ação realizada por outrem. Nesse sentido, qual seria a diferença fundamental com relação aos exemplos de involuntariedade antes vistos? Diferentemente deles, neste caso há sim um agente concreto, um “tú/vos” que se responsabiliza pela ação expressa pelo verbo e cujo comportamento impacta outrem, expresso no clítico “me”. Também este último uso é pouquíssimo comum ao PT-BR, o que demandará, por parte dos tradutores, refletir sobre a possibilidade e como reexpressar tais sentidos em nossa língua.

Para concluir esta parte acerca dos usos e contrastes relacionados aos pronomes em português brasileiro e em espanhol, lançamos mão da síntese realizada por González (1998, p. 247), quem, ao longo de sua trajetória acadêmica, conseguiu realizar uma série de avanços no que diz respeito a descrição dos usos e funcionamento dos pronomes e identificar o ela cunhou de “inversa assimetria” a esse respeito, entre nossas línguas de trabalho.

De forma sintética, se puede decir, siempre a partir de los varios estudios consultados, que mientras el PB es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el E es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicadas por) una forma tónica. (GONZÁLEZ, 1998, p. 247)



Convidamos você a conhecer e se aprofundar na pesquisa de Neide González e de outros trabalhos por ela orientados
<http://lattes.cnpq.br/5805881753638960>

Referências:

DI TULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.^a ed.

FANJUL, ADRIÁN. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

GONZÁLEZ, N. T. M. (1998). Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. *Revista Rilce Filología Hispánica*, Pamplona, Espanha, v. 14, n.2, p. 243-263, 1998.

GONZÁLEZ, N. M. (2008) Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M. T.; GÓNZALEZ, N. M. (orgs.) Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro. *SIGNOS ELE*, n. 1-2, p. 1-7. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394/1945>. Acesso: 04/04/2021.

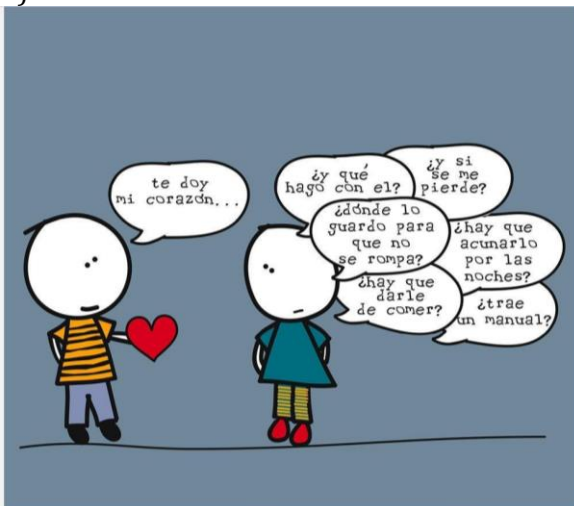
Unidade 4 – Acelerando o passo**Atividade 2**

- a) Leia os textos a seguir, destacando em cada caso a involuntariedade e quem/o que é afetado pela ação descrita.
- b) Em seguida, traduza cada um dos fragmentos onde se identificou involuntariedade, considerando o registro empregado.
- c) Compare a sua tradução com a de um colega.
- i)



Fonte: MIGUEL REP. 15/03/2021. Instagram: @repmiguel. Disponível em https://www.instagram.com/p/CMc_Qq2nHq8/?igshid=1iy5lxnyy7gt6. Acesso: 05/04/2021.

ii)



Fonte: LATIPO. La cultura inquieta. Disponível em: <https://culturainquieta.com/es/arte/ilustracion/item/13505-las-ocurrentes-tiras-comicas-de-la-ilustradora-argentina-latipo.html>. Acesso: 05/04/2021.

iii)

¿QUIÉN SE TE TIENE
QUE MORIR PARA TOMARTE
UNA PANDEMIA EN SERIO?



Conheça o perfil da editora Chirimbote no Instagram @chirimbote

Fonte: CHIRIMBOTE / LU FARISELLO. 14/04/2021. Instagram: @mooibuena. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CNpQ4IWMJtj/>. Acesso: 05/05/2021.

Unidade 4 – Acelerando o passo

iv)



Fonte: RULOI. 29/03/2021. Instagram:

@ruloidibuja. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CNAKXEvgd-H/?igshid=1nqxek9c39hi0>. Acesso: 05/04/2021.**Atividade 3**

a) Com um colega, no texto abaixo, verifiquem:

- quem é o “eu” lírico do poema e como ele se expressa;
- sobre o que/quem se fala (circulem no texto formas que evidenciem isso),
- quem realiza as ações de “ir” e “llegar” presentes no primeiro verso
- sobre quem essas ações surtem efeito.

b) Em seguida, analisem o poema observando potenciais problemas de tradução e levantando possibilidades para traduzir o funcionamento específico expresso em FC-V, atentando para os requisitos do gênero poema em questão enquanto tradução subordinada, o registro empregado e seus efeitos de sentido. Considere que a tradução do poema fará parte de uma antologia de poetas latino-americanos a ser publicada por uma editora universitária brasileira.

Você gostou do poema?
Busque mais informações
sobre o seu autor, um dos
poetas colombianos mais
importantes do século XX

Más breve
(León de Greiff)

No te me vas que apenas te me llegas,
leve ilusión de ensueño, densa, intensa flor viva.
Mi ardido corazón, para las siegas
duro es y audaz...; para el dominio, blando...
Mi ardido corazón a la deriva...
No te me vas, apenas en llegando.
Si te me vas, si te me fuiste...: cuando
regreses, volverás aún más lasciva
y me hallarás, lascivo, te esperando...

Fonte: TodaColombia. 21/02/2019. Disponível em: <https://www.todacolombia.com/folclor-colombia/poesia/leon-de-greiff.html#2>. Acesso: 04/04/2021.

APÊNDICE H – Unidade 5

UNIDADE 5 – Avançando no trajeto

Objetivo geral de aprendizagem: identificar contrastivamente como se realiza a expressão da impessoalidade e da voz passiva em cada uma das línguas, atentando para os efeitos de sentido na tradução; compreender os benefícios do uso de corpora e buscadores para o ato tradutório e a naturalidade e realizar uma aproximação à teoria funcionalista da tradução.

Competências trabalhadas: bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica.

Organização da sequência:

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	
Tarefa 1: Analisando efeitos narrativos				
1	Traduzir fragmento de um conto com atenção à situação de tradução	Conto de Juan Rulfo	Individual	O/A professor/a deve solicitar que os estudantes acessem a página indicada e leiam o conto completo para, em seguida, traduzir o seu trecho inicial, conforme indicado e considerada a situação tradutória em questão.
2	Identificar recursos linguístico-discursivos como a impessoalidade empregados na construção de uma narrativa		Individual	Deve-se pedir aos estudantes que tratem de identificar como é feita, a partir de que construções, a separação de dois momentos no trecho traduzido
3	Reconhecer e transformar enunciados pessoais em impessoais; traduzir os enunciados impessoais para a respectiva língua adicional	Titulares de notícias	Em dupla	Depois de discutida a expressão da impessoalidade, em duplas, o professor deve solicitar que esse funcionamento seja identificado em titulares de diferentes notícias, em cada uma das línguas. Em seguida, a mesma dupla deve traduzir os enunciados impessoais para a respectiva língua adicional, considerando as possibilidades de marcar a impessoalidade discutidas.

4	Identificar na própria tradução do fragmento do conto como e se foram obtidos os efeitos de sentido presentes no TF, a partir do defendido pela teoria funcionalista	Tradução própria do conto de Juan Rulfo	Individual (“a” e “c”) e em duplas (b)	O/A professor/a deve pedir aos estudantes que voltem à tradução do fragmento de Rulfo, antes realizada, para analisá-la à luz do funcionamento linguístico-discursivo e da discussão sobre tradução funcionalista, a partir do quadro com alguns dos fatores indicados para tal segundo Nord, propondo adequações que considerem necessárias.
Tarefa 2: Loa africanos en América				
1	Ver programa educativo com o propósito de reunir informações sobre ele, chamando a atenção para emprego das passivas e o foco em quem sofre a ação	Programa “Los africanos en América”	Individual	Solicita-se aos estudantes que vejam o programa recolhendo as informações solicitadas. O objetivo da atividade é não só trabalhar a compreensão audiovisual, mas também chamar a atenção para a forma como se expressa a voz passiva e o apagamento/deslocamento de foco com respeito ao agente/paciente, dependendo da construção escolhida.
2	Classificar os exemplos extraídos do programa segundo o tipo de passiva utilizada	Programa “Los africanos en América”	Individual	Depois da discussão sobre o funcionamento das passivas em cada uma das línguas e seus efeitos de sentido, solicita-se que os/as estudantes recuperem os exemplos do programa e classifiquem-nos segundo o tipo de passiva.
3	(Re)Traduzir para a língua portuguesa texto da página da ONU em espanhol, considerando a situação tradutória e o uso de corpora em tradução	Testimonio	Em grupo	Solicita-se que se traduza para o português o testemunho da brasileira, disponível apenas na página da ONU em espanhol, considerando-se a situação proposta e os benefícios do uso de corpora.
Tarefa 3: Aplicando e revisitando discussões				
1	Identificar um gênero jornalístico, construções impessoais e passivas nele empregadas e possíveis erros de tradução que interfiram na compreensão em espanhol; traduzir orações impessoais e passivas identificadas para a língua portuguesa	Texto do jornal argentino Página 12	Individual (a e b) e em duplas	Com a tarefa 3, o/a professor/a motivará o grupo a revisar algumas discussões feitas ao longo das unidades anteriores e mobilizar os conhecimentos da presente unidade. O texto de Página 12 parte também de uma reexpressão em espanhol da conversa entre duas políticas brasileiras. Deve-se solicitar que observem se há fragmentos que resultem estranhos em espanhol, em razão de algum

				equivoco na tradução. Pode-se solicitar que consultem corpora online para confirmar suspeitas a esse respeito. Também se solicita que façam uma análise detalhada do texto, no que diz respeito ao gênero, temática e estruturas impessoais e passivas. As estruturas impessoais e passivas identificadas deverão ser traduzidas para o português em duplas. As duplas também deverão buscar soluções tradutórias, em espanhol, para os trechos considerados problemáticos.
2	Trabalhar a predição a respeito da temática da canção a partir de seu título; ver o videoclipe da canção para comprovar as predições iniciais; elencar, com base na segunda escuta, possíveis problemas de tradução e levantar estratégias para a sua tradução	Videoclipe de “Respeita”, de Ana Cañas	Em trios	O/A professor/a deve solicitar a predição a respeito da temática da canção, com base em seu título (é importante que se reforce que não devem consultar a letra/canção antes da predição e que se houver alguém que conheça a canção, que não se manifeste até que os demais o tenham feito). Depois de verem o videoclipe e escutarem a canção completa, os trios devem elencar possíveis problemas para a tradução da canção e como os solucionariam.
3	Revisar possíveis problemas de tradução a partir da consideração da tradução de canção como uma tradução subordinada; traduzir a letra da canção para a língua espanhola; comparar a tradução própria com tradução publicada em site de cifras, observando, na tradução própria e na do site como se lidou em cada caso com as formas impessoais e passivas	Canção “Respeita”, Ana Cañas	Em trios	Em seguida, a partir da consideração da canção também como um tipo de tradução subordinada, devem rever a predição relativa aos problemas e, então, traduzir a letra da canção. Na etapa final da atividade, os trios compararão a tradução própria com a publicada em um site de cifras. Devem observar como a impessoalidade e a voz passiva se apresentou em cada caso e revisar a tradução própria com base nos parâmetros de revisão discutidos na Unidade 3.
Tarefa integralizadora (unidades 4 e 5): Traduzindo lutas				
Final	Entender o papel social do tradutor, a partir da construção e gestão de um projeto de tradução bilíngue e colaborativo que trate	Traduções realizadas ao longo das	Grupo	O/A professor/a deve chamar a atenção para as questões e temáticas levantadas pelos diferentes textos trabalhados nas duas últimas unidades e para o papel social que temos enquanto tradutoras/es.

	de visibilizar diferentes lutas sociais em nosso continente	Unidades (portfólio) Minibio da tarefa integralizadora anterior		Nesse sentido, deve-se motivar o grupo a criar um blog para divulgar os textos trabalhados ao longo desse bloco (e outros que apresentem temáticas com as quais se identifiquem). O blog pode ainda funcionar como portfólio e cartão de visitas profissional do grupo.
--	---	---	--	---

Avaliação: é feita a partir da análise, análise individual e coletiva dos gêneros tratados ao longo da unidade, em especial, dos aspectos linguístico-discursivos relativos à impessoalidade e à voz passiva envolvidos em sua construção; além disso, será considerada a participação e a observância da tradução a partir de uma perspectiva funcionalista, bem como do emprego de corpora não só para a confirmação de dúvidas, mas também para a obtenção de traduções mais naturais; também se realiza por meio da autoavaliação do percurso no bloco das Unidades 4 e 5.

Referências:

ARAÚJO JÚNIOR, B. J. As formas passivas. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014^a.

ARAÚJO JÚNIOR, B. J. *Limites precisos ou fronteiras que desaparecem?* As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE no português brasileiro e no espanhol (e-book). Rio de Janeiro: ABH, 2014b.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRUNO, F. C. La impersonalidad en Español y en Portugués brasileiro. *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera), [S.l.], n. 1-2, dec. 2013. ISSN 1851-4863. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1509>

COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. *Isso. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 579-586, ago. 2013. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000200009&lng=en&nrm=iso. Consultado el 26 jul. 2020.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007

DI TULLIO, A.; MALCUORI, M. *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP. ProLEE, 2012.

FANJUL, A. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005.

FILLMORE, C. J. *Innocence: a second idealization for linguistics*. In: Berkeley Linguistic Society 5, 1979, p. 63-76.

FIRTH, F. R. Modes of Meaning, In: *Papers in Linguistics 1934-1951*, London, Oxford University Press, 1957, p. 190-215.

KATO, M.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: CASTILHO, A. (org.) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp: 2009, p. 19-42.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, Colombia, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

REISS, K; VERMEER, H. J. (1996 [1984]). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; Heidrun Witte. Madrid: Akal. (*Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991 [1.ed. 1984]).

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

Sugestões de leituras e materiais complementares:

CAÑAS, A. Página oficial da artista. Disponível em: <http://anacanas.com.br> Acesso: 26/04/2021.

CANAL ENCuentro. Horizontes Ciencias Sociales. Capítulo “Los africanos en América”. Disponível em: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8034/432>. Acesso: abril/2021.

RULFO, J. *El llano en llamas*. México: Fondo de Cultura Económica: 1953.

Tarefa 1: Analisando efeitos narrativos**Atividade 1**

O conto do qual se extraiu o fragmento a seguir é de autoria do autor mexicano Juan Rulfo (1918-1986), um dos escritores latino-americanos mais importantes do século XX. Sua escrita é marcada por uma interessante combinação entre a realidade e a fantasia, no pós-Revolução Mexicana, e costuma trazer à tona questões sociais muito relevantes.⁹⁷

As obras mais conhecidas de Rulfo são *El llano en llamas* (1953), da qual faz parte o conto aqui trabalhado; e *Pedro Páramo* (1955)

- a) Leia o conto completo aqui: <https://ciudadseva.com/texto/nos-han-dado-la-tierra/>
- b) Em seguida, releia o trecho inicial do conto reproduzido abaixo e traduza-o para o português, considerando a seguinte situação:

O fragmento traduzido será publicado em um material didático para terceiro ano do ensino médio, o qual reunirá autores latino-americanos diversos, com o objetivo de visibilizar a produção literária da região.

Nos han dado la tierra

Originalmente publicado en la revista *Pan* (de Guadalajara)

Nº 2, julio, 1945

(Juan Rulfo, *El llano en llamas*, 1953)

DESPUÉS DE TANTAS horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros.

Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero si, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca.

Hemos venido caminando desde el amanecer. Ahorita son algo así como las cuatro de la tarde. Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

—Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: "Somos cuatro." Hace rato, como a eso de las once, éramos veintitantos; pero puñito a puñito se han ido desperdigando hasta quedar nada más este nudo que somos nosotros. (...)

⁹⁷ Texto compartilhado por Laura Sokolowicz e trabalhado em atividades organizadas em conjunto com Larissa Locoselli também nas oficinas do Laboratório.

Atividade 2

Você deve ter observado que na construção da narrativa anterior temos a apresentação de dois momentos distintos.

- a) Por que você acha que o autor realizou tal divisão?
- b) Que elementos são utilizados para evidenciar essa separação?



Funcionamentos em contraste VI: A expressão da impessoalidade

O trecho inicial do conto de Rulfo mostra uma cisão de dois momentos. Há, pois, um momento em que os personagens não aparecem bem definidos (trecho 1), ao passo em que no segundo momento vemos os protagonistas dessa história (trecho 2).

Trecho 1

DESPUÉS DE TANTAS horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros.

Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca.

Trecho 2

Hemos venido caminando desde el amanecer. Ahorita son algo así como las cuatro de la tarde. Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

—Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: “Somos cuatro.” Hace rato, como a eso de las once, éramos veintitantos; pero puñito a puñito se han ido desperdigando hasta quedar nada más este nudo que somos nosotros.

(...)

Pois bem, esse efeito de indefinição observado no Trecho 1 é obtido no referido texto a partir da **impessoalidade**. Como nos explica Bruno (2013, p. 1-2), para o caso do espanhol (E),

[...] consideramos que la indeterminación del sujeto y parte de lo que se denomina impersonalidad en E suponen un inventario abierto de expresiones que consiguen el efecto de generalizar la referencia de un sujeto expresado o no en un sintagma nominal-sujeto y, a veces, pronominal.

Neves (2000, p. 464), por sua vez, no caso do português, explica que as orações impessoais são “tipicamente genéricas, isto é, de sujeito maximamente indeterminado, já que todas as pessoas do discurso ficam abrangidas”. Pode-se dizer, como assinalam Cunha e Cintra

Unidade 5 – Avançando no trajeto

(2007), que, em algumas ocasiões, não será possível identificar a quem se refere uma determinada ação, e isso acontece porque podemos desconhecer o responsável ou porque não há interesse em dizê-lo.

Em geral, tanto no PT-BR como em ES, as orações impessoais são construídas por meio de:

i) **terceira pessoa do plural:**

- **Andam** muito preocupados com a situação econômica.
- **Dicen** que **van** a vacunar en polideportivos y estadios de fútbol.

Aqui se entende que há “alguém/alguien” (ou muitos alguéns) que anda preocupado/dice que va a vacunar

ii) **verbo em terceira pessoa do singular** acompanhado de “**se**” **impessoal:**

- **Reclama-se** de tudo atualmente.
- Sin internet **se vive** mucho peor.

Aqui se entende que “qualquer pessoa” reclama de tudo/vive peor

Entretanto, encontramos formas de generalização em ambas as línguas através das quais obtemos um efeito semelhante, como podemos ver nos quadros abaixo, formulados com base em Fanjul (2005).

Português brasileiro

Forma pessoal	Referência	Exemplo
Você	Qualquer um (pode incluir quem enuncia)	Você fica na fila do banco a tarde toda e não consegue resolver o problema (Eu e qualquer outra pessoa que passa pela mesma situação)
As pessoas/O povo	Os outros (não inclui quem enuncia)	As pessoas não respeitam nada. O povo faz o que quer (Os demais o fazem, não eu)

Espanhol

Forma pessoal	Referência	Exemplo
Uno	Qualquer um (inclusive quem enuncia)	Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después (Yo y otros como yo lo han creído)
2ª persona inespecífica (Tú/Vos)	Qualquer um (inclusive meu interlocutor)	Cuando te das cuenta, ya te enamoraste . (Tú/Vos y cualquiera en tu lugar)
La gente	Os outros (não inclui quem enuncia)	La gente vive como si no se acabaran los recursos naturales. (Los demás lo hacen)

Voltando ao conto de Rulfo, observamos no Trecho 1 as seguintes opções empregadas para impessoalizar a narrativa:

- a) Después de tantas horas de caminar (...) **se oye** el ladrar de los perros.
- b) **Uno** ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no **se podría** encontrar (...)
- c) **Se oye** el ladrar de los perros y **se siente** en el aire el olor del humo, y **se saborea** ese olor (...)

Em contraposição aos exemplos do Trecho 2, em que sim se apresentam os sujeitos-personagens:

- d) **Hemos venido** caminando desde el amanecer.
- e) **Alguien se asoma** al cielo, **estira** los ojos hacia donde está colgado el sol y **dice**.
- f) Junto con él, **vamos Faustino, Esteban y yo**
- g) **Yo** los cuento / **Miro** más atrás y no **veo** a nadie. / Me **digo**
- h) **Somos** cuatro. / **Éramos** veintitantos (...)

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Podemos notar que através do uso desses recursos linguístico-discursivos de generalização e especificação se obtém efeitos importantes na narrativa. No fragmento inicial, destacado em vermelho, verificamos que se busca focar a paisagem, tornando-a também parte essencial do enredo, com a construção uma atmosfera que aos poucos vai se revelando para o leitor. No segundo fragmento, destacado em azul, temos um efeito semelhante ao obtido com uma lupa: é possível ver de perto os seus personagens, que vão sendo pouco a pouco delineados, alguns até nomeados. Há, portanto, uma mudança na direção da narração.

Referências

BRUNO, F. C. La impersonalidad en Español y en Portugués brasileiro. *SIGNOS ELE* (Revista de español como lengua extranjera), [S.l.], n. 1-2, dec. 2013. ISSN 1851-4863. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1509>

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007

FANJUL, A. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005, p. 194. (Adaptado)

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Atividade 3

a) Em duplas, identifiquem nos títulos de notícias abaixo quais correspondem a enunciados impessoais. Em seguida, transforme em impessoais aqueles que não o sejam, segundo as possibilidades antes apresentadas em cada uma das línguas.

i) A gente tem que se meter quando vê, sabe ou desconfia que uma criança está sendo agredida (Fonte: <https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/a-gente-tem-que-se-meter-quando-ve-sabe-ou-desconfia-que-uma-crianca-esta-sendo-agredida/> Acesso: 04/05/2021)

ii) “Você fica preocupado, é um filho ali”, diz pai de passageiro que estava em voo com suspeita de bomba (Fonte: <https://noticias.r7.com/isso-paulo/voce-fica-preocupado-e-um-filho-ali-diz-pai-de-passageiro-que-estava-em-voo-com-suspeita-de-bomba-13012014> Acesso: 04/05/2021)

c) Desde mañana habilitan plataformas para solicitar dosis de AstraZeneca (Fonte: <http://elsiglo.com.pa/panama/desde-manana-habilitan-plataformas-para-solicitar-dosis-astrazeneca/24176452> Acesso: 04/05/2021)

iv) Autoridades apresaron 1,448 personas por violar toque de queda el sábado (Fonte: <https://www.diariolibre.com/actualidad/ciudad/autoridades-apresaron-1448-personas-por-violar-toque-de-queda-el-sabado-EE21257434> Acesso: 04/05/2021)

d) Em termos genéricos, em Portugal trabalha-se mal, isto é, de forma pouco eficiente (Fonte: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/falta-um-livro-verde-para-trabalhar-melhor-721158> Acesso: 04/05/2021)

vi) Iglesias destaca la importancia de su enfrentamiento con Ayuso: “La gente se dio cuenta” (Fonte: https://www.huffingtonpost.es/entry/iglesias-destaca-la-importancia-de-su-enfrentamiento-con-ayuso-la-gente-se-dio-cuenta_es_6081267ae4b05c429071969b Acesso: 04/05/2021)

e) Mónica García, de Más Madrid: “Nosotros no estamos para vetos, estamos para meter votos” (Fonte: https://www.ondacero.es/emisoras/comunidad-madrid/madrid/audios-podcast/mas-uno-madrid/monica-garcia-nosotros-estamos-vetos-meter-votos_2021042260816aa5a1ec9b00010a5d6d.html Acesso: 04/05/2021)

f) Traduzam os enunciados impessoais encontrados no exercício anterior para a respectiva língua adicional.

Tema tradutológico: Tradução funcionalista⁹⁸

A noção de funcionalismo associada à tradução foi pioneiramente tratada por Reiss e Vermeer (1996 [1984]) ainda no final na década de 1970. Segundo a teoria proposta por esses autores, o princípio dominante de toda tradução deveria ser o seu **propósito**, a **finalidade** do texto-alvo, denominada por eles como **skopos**.

A partir disso, a/o tradutor deveria considerar essa finalidade como principal critério para determinar os princípios a serem adotados em sua tradução, devendo ser leal, de acordo com Nord (2009, p. 220), “a las intenciones y expectativas de las personas involucradas en el acto traslativo”.

Cada tradução, portanto, de acordo com seus objetivos específicos, seu público-alvo e o contexto sociocultural, determinaria as estratégias utilizadas, de modo que haveria diferentes tipos de tradução possíveis e igualmente válidos, para diferentes finalidades: interlinear, literal, filológica, comunicativa, criativa (REISS, VERMEER, 1996, p. 120-121). O propósito da tradução, assim, deveria ser produzir um texto final adequado à sua finalidade, que inclusive pode ser diferente da que se tinha no texto-fonte, no contexto de recepção (p. 122).

Dentro dos possíveis tipos de tradução, os autores reconhecem que a chamada “tradução comunicativa” é tida por ideal, segundo Reiss e Vermeer (1996, p. 168), “una traducción que no solo se ajuste a las reglas de las estructuras lingüísticas de la lengua final y sus normas, sino que también se adapte a las convenciones de la cultura final en lo que se refiere a modelos lingüísticos más o menos fijos y a configuración textual.”

Na relação de comunicação, um emissor produz uma mensagem que se destina a um receptor ou destinatário, com um dado propósito, dentro de um tempo e espaço, isto é, uma situação bem definida. Dentro da perspectiva funcionalista, este contexto situacional precisa ser analisado, considerando a função do texto-alvo. Você deve ter reparado em diferentes atividades ao longo de nosso material que, juntamente com a proposta de tradução, apresentávamos a situação a ser observada.

Como nos explica Nord (2009, p. 213), “las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural, que a su vez tiene un impacto sobre la situación. El lenguaje empleado para comunicarse es considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación está condicionada por las restricciones de la ‘situación-en-cultura”.

Em razão disso, os gêneros (por exemplo, uma receita culinária) e tipos textuais (instrucional, nesse caso) precisam ser considerados quando do ato tradutório, já que suas características (nem sempre idênticas culturalmente, em ES costumam ser construídas com “se” ou com infinitivos, enquanto que em PT-BR com imperativo, embora outras formas sejam também possíveis) implicarão decisões e métodos de tradução que podem ser diferentes, uma vez que na relação entre o TF e o TA dificilmente se obtém uma equiparidade em todos os níveis, daí a necessidade de a/o tradutor/a estabelecer hierarquias entre níveis de equivalência.

Sobre “Gêneros, rever Unidade 2
Sobre “Equivalência”,
rever Unidade 4

Deste modo, partindo da teoria funcionalista, é preciso comparar as normas e convenções comunicativas, expressas nas operações linguístico-discursivas e nos gêneros e tipos, tanto no texto-fonte como no texto-alvo. Conforme Nord (2009, 2016), essa análise deve contemplar uma série de fatores **extratextuais** (quem, para quê, para quem, por qual meio, em qual lugar, quando e por quê) e **intratextuais** (sobre qual assunto, o quê, o que não, com que elementos não-verbais, com quais palavras, por meio de que estruturas, com que tom) com vistas a obter o propósito/finalidade pensado para a tradução; entre os quais

⁹⁸ Novamente aqui nos valem do quadro teórico discutido nas disciplinas de tradução da USP, organizadas e ministradas por nossa orientadora.

Unidade 5 – Avançando no trajeto

destacamos: i) função (apelativa, expressiva, fática, referencial etc.), ii) público-alvo, iii) momento e local de recepção, iv) meio (p.e. escrito, oral) e v) motivo para a produção do texto (aplicado tanto a razão pela qual se produz como a ocasião para a qual se produz, por exemplo, um cartão que é escrito para parabenizar alguém pelo seu aniversário).

Referências:

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, Colombia, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Coleção Transtextos. Trad. Coordenada por Meta E. Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

REISS, K; VERMEER, H. J. (1996 [1984]). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; Heidrun Witte. Madrid: Akal. (*Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2.ed. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991 [1.ed. 1984]).

Atividade 4

Com um colega, e considerando o trabalho em torno do efeito de sentido obtido pelas impessoais e também a partir da discussão sobre a tradução funcionalista, voltem à tradução realizada do fragmento do conto de Rulfo (Atividade 1) e façam o que se pede:

- observar como a separação dos dois momentos foi feita na tradução que realizaram e se o efeito de sentido observado no texto-fonte (TF) é conseguido no texto-alvo (TA);
- analisar individualmente e depois comparar com um colega:

TF	TA
emissor:	emissor:
receptor:	receptor:
função:	função:
público-alvo:	público-alvo:
momento e local de recepção:	momento e local de recepção:
meio:	meio:
finalidade e motivo:	finalidade e motivo:

- indicar que mudanças poderiam ser feitas no TA em prol de se obter uma tradução de acordo com o defendido pela teoria funcionalista.

Tarefa 2: Los africanos en América**Atividade 1**

- Veja o episódio “Los africanos en América” do programa *Horizontes Ciencias Sociales* do Canal Encuentro da Argentina em <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8034/432>, tratando de tomar nota das informações a respeito dos seguintes tópicos:

forma de chegada na América

forma de tratamento até a chegada

o que aconteceu no século XIX com relação à escravidão

o que se diz a respeito do carnaval e da população afro

Unidade 5 – Avançando no trajeto

combinação de elementos culturais e de diferentes origens	
plantações de açúcar, chá e cacau	
matéria-prima e relação com a Europa e a África	
direitos de escravos libertados	

b) Identifique nos exemplos abaixo extraídos do programa quem/o que é o elemento atuante (o agente) de cada uma das formulações:

	Agente
a) Esta población que comenzó a ser traída desde África en torno al año 1500, es decir, poco después de la llegada de Colón, era traída en forma violenta, como esclavos, bajo el dominio de otra persona. Y en América eran vendidos como si se trataran de objetos (3:16)	
b) Recién en el siglo XIX la esclavitud se terminó en América, fue abolida en distintos países (3:24)	
c) Obviamente se relaciona con los distintos grupos que fueron traídos de manera forzada a las Américas (4:20)	
d) El carnaval (...) se enriqueció con los aportes de los descendientes de las poblaciones afro. (5:40)	
e) Donde más claramente se ve esta mezcla, esta combinación de elementos de distintas culturas y Orígenes es en la religiosidad (5:43)	
f) La religión católica fue enriquecida por rituales propios de las poblaciones originarias y también de las poblaciones afro (5:50)	
g) Millones de africanos fueron traídos a América... (7:48)	
h) (...) Se desarrolló una forma de exploración agraria muy característica de esos tiempos. (8:10)	
i) En estas plantaciones se cultivaba azúcar, té, cacao (...). Estas materias primas se llevaban a Europa y allá eran consumidas o vendidas (8:10)	
j) Sus dueños optaron por traer esclavos y se utilizó a personas de origen africano. (8:50)	
k) Los productos, ya dijimos, eran vendidos en Europa y África... Entonces se estableció un comercio de productos y de personas. (9:07)	
l) Lo que se obtenía en América se enviaba a Europa. Allí, parte se vendía y otra, convertida en productos manufacturados, se enviaba a la parte occidental de África, donde se cambiaba por personas, por esclavos. Estas personas eran enviadas a América, donde se vendían a cambio de productos, como azúcar que, a su vez, era enviado a Europa (9:15)	
m) Los que soportaban el viaje eran sometidos a tareas en condiciones durísimas (11:20)	
n) ¿Desde que puertos se distribuía a los esclavos por América? (11:30)	
o) Del Cerro Rico se sacaban cantidades increíbles de plata que eran enviadas a Europa (11:38)	
p) Se otorgaron derechos políticos y civiles a los esclavos liberados. (13:05)	



Funcionamentos em contraste VII: A expressão da voz passiva

Em distintos momentos de suas respostas à Atividade 1 foram utilizadas construções que colocavam ênfase no fato de que determinados indivíduos, os africanos, foram submetidos a uma série de violências e tiveram seu direito de liberdade tolhido ao longo da história de nosso continente. Vejamos novamente alguns deles:

- Esta población que comenzó a ser traída desde África en torno al año 1500, es decir, poco después de la llegada de Colón, **era traída** en forma violenta, como esclavos, bajo el dominio de otra persona. Y en América **eran vendidos** como si se trataran de objetos (3:16)
- Recién en el siglo XIX la esclavitud **se terminó** en América (...) (3:24)

Essa descrição dos fatos foi feita ao longo do programa e dos exemplos vistos nos exercícios anteriores especialmente através da voz passiva. Mas você sabe/lembra o que é a voz passiva e como ela se diferencia da voz ativa? De acordo com Araújo Júnior (2014^a, p. 133-134):

Em termos gerais, define-se construção ativa como aquela na qual o sujeito desencadeia a ação verbal; a esse sujeito atribui-se tradicionalmente o papel semântico de agente. A construção **passiva**, por oposição, é aquela na qual o sujeito é afetado pela ação verbal, e não seu desencadeador. Analogamente, ao sujeito das construções passivas atribui-se o papel semântico de paciente. (destaque nosso)

Veja que aqui não estamos falando de categorias sintáticas (sujeito, verbo, objetos), mas de papéis semânticos ou temáticos, isto é, de agente, paciente, experienciador, instrumento (KATO, MIOTO, 2009, p. 27), ou, como sugere Cançado (2003), “desencadeador” e “afetado”.

Tomemos outro exemplo:

Um grupo de veteranos organizará a recepção dos calouros.

Nele, observamos que há um agente que ocupa a função de sujeito sintático da oração (um grupo de veteranos), que organizará algo (a recepção dos calouros). Esse algo ocupa a posição de objeto e também de paciente. Neste caso, temos uma oração na **voz ativa**.

Um grupo de veteranos	organizará	a recepção dos calouros.	
Sujeito sintático	verbo	objeto	categoria sintática
agente/desencadeador		paciente/afetado	categoria semântica

A mesma oração pode ser reexpressa na voz passiva. Temos duas possibilidades de fazê-lo.

Com a **passiva analítica**, segundo Bechara (2000), a forma como o verbo se apresenta indica que a pessoa que ocupa o lugar de objeto da ação verbal (a recepção dos calouros) passa a ocupar a função de sujeito sintático, mas isso em nada muda o seu papel semântico, continuando a ser paciente da ação verbal. Isso significa que o sentido do enunciado, assim como os papéis semânticos atribuídos (agente/paciente) continuam inalterados.

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Voz ativa	Um grupo de veteranos (sujeito sintático/ agente)	organizará (verbo na voz ativa)	a recepção dos calouros (objeto direto/ paciente)
Passiva analítica	A recepção dos calouros (sujeito paciente /afetado)	será organizada (verbo auxiliar “ser” + particípio)	por um grupo de veteranos (agente da passiva/descadeador)

Como a **passiva sintética** ou **pronominal**, a formação se dá a partir do pronome “se”, que tem a função apassivadora. Outra diferença importante é que nessa passiva não há a opção de explicitação do agente.

Voz ativa	Um grupo de veteranos (sujeito sintático/ agente ou descadeador)	organizará (verbo na voz ativa)	a recepção dos calouros (objeto direto/ paciente)
Passiva pronominal	A recepção dos calouros (sujeito paciente /afetado)	se organizará / organizar-se-á (voz passiva pronominal, verbo sem agente)	

Em espanhol, temos as mesmas possibilidades de construir a voz passiva indicadas acima para o português.

Voz activa	Un grupo de veteranos (sujeto sintático/ agente descadeador)	organizará (verbo em la voz activa)	la bienvenida a los novatos (objeto directo/ pasivo)
Voz pasiva	La bienvenida a los novatos (sujeto pasivo /afectado)	será organizada (verbo auxiliar “ser” + participio)	por un grupo de veteranos (complemento agente /descadeador)
Pasiva pronominal/refleja	La bienvenida a los novatos (sujeto pasivo /afectado)	se organizará (pasiva pronominal, verbo sin agente)	

No caso das passivas pronominais, pode haver também uma inversão na ordem da oração, tanto em PT-BR (Organizar-se-á a recepção dos calouros) como em ES (Se organizará la bienvenida a los novatos).



De olho nas tendências

Quando comparamos a forma de construir a voz passiva, em PT-BR e ES, podemos chegar à conclusão de que elas são exatamente iguais. Entretanto, contrastando os usos e seus funcionamentos, verificamos que não é exatamente assim.

Em espanhol há ainda outra forma para se colocar em foco o paciente/afetado, segundo a qual quem recebe a ação é topicalizado, isto é, deslocado para o início da oração como tópico sobre o qual se está falando.

La bienvenida a los novatos (objeto directo/**pasivo**) **la** (pronombre de OD) **organizará** (verbo en la voz activa) **un grupo de veteranos** (sujeto/**agente**)

Segundo Fanjul (2005), esta última opção, em que o objeto inicia a oração e aparece necessariamente retomado por uma forma átona, é a mais frequente para o caso do E entre as três opções que destacam o paciente/afetado vistas anteriormente.

Observamos que com o emprego dessa construção há ainda um significado pragmático inerente à construção (DI TULLIO; MALCUORI, 2012), que é o de se apresentar o objeto direto tematizado como algo conhecido (daí o emprego do artigo definido sempre ao início e a

Unidade 5 – Avançando no trajeto

impossibilidade de se construir essa mesma frase com um artigo indefinido (*La bienvenida a los novatos la organizará...).

Fanjul explica também que quando não há um agente ou não é necessário mencioná-lo, prefere-se a passiva pronominal em ES, na qual o sujeito sintático (paciente) sempre concorda com o verbo, como vemos no exemplo extraído do programa: “La materia prima **se** llevaba a Europa”. É o que muitas vezes constatamos no programa, com o emprego de um recurso linguístico-discursivo, desta vez as passivas, que possibilitaram a construção de uma narrativa que deslocava o olhar para aqueles que sofreram a ação, mas que, ao mesmo tempo, tiveram como efeito de sentido o ofuscamento daqueles que a realizaram (o que você deve ter notado no exercício 1b).

Araújo Júnior (2014a, 2014b), afirma que existe uma preferência em ES pelas passivas pronominais, em comparação com o que acontece no PT-BR, em que as passivas analíticas (com verbo “ser” como auxiliar) é mais comum. Isso nos interessa, para o caso da tradução, na medida em que podemos, segundo a situação e a finalidade propostas, querer obter uma maior naturalidade, que só pode ser tecida por meio do conhecimento e levantamento minucioso dos funcionamentos das línguas de trabalho e de seus diversos recursos linguístico-discursivos.

Di Tulio e Malcuori (2012, p. 24), refletindo sobre a prática reflexiva no ensino de línguas, afirmavam que “puede pensarse que este tipo de reflexión no tiene una directa incidencia en la comprensión lectora o en la producción de textos coherentes o cohesivos”. De nossa perspectiva, a partir do campo da tradução, defendemos que uma maior consciência e reflexão sobre nossas línguas pode contribuir para decisões mais justificadas e adequadas.

Referências:

ARAÚJO JÚNIOR, B. J. As formas passivas. Em: Fanjul, A. P., González, N. M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola editorial, 2014^a.

ARAÚJO JÚNIOR, B. J. *Limites precisos ou fronteiras que desaparecem?* As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE no português brasileiro e no espanhol (e-book). Rio de Janeiro: ABH, 2014b.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000

FANJUL, A. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Moderna, 2005.

DI TULIO, A.; MALCUORI, M. *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP. ProLEE, 2012.

KATO, M.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: CASTILHO, A. (org.) *Gramático do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp: 2009, p. 19-42.

Atividade 2

Classifique os exemplos extraídos do programa segundo o tipo de passiva no quadro abaixo (em alguns casos, há mais de uma passiva por exemplo).

	Passiva analítica	Passiva pronominal
a) Esta población que comenzó a ser traída desde África en torno al año 1500, es decir, poco después de la llegada de Colón, era	()	()

Unidade 5 – Avançando no trajeto

traída en forma violenta, como esclavos, bajo el dominio de otra persona. Y en América eran vendidos como si se trataran de objetos (3:16)		
b) Recién en el siglo XIX la esclavitud se terminó en América, fue abolida en distintos países (3:24)	()	()
c) Obviamente se relaciona con los distintos grupos que fueron traídos de manera forzada a las Américas (4:20)	()	()
d) El carnaval (...) se enriqueció con los aportes de los descendientes de las poblaciones afro. (5:40)	()	()
e) Donde más claramente se ve esta mezcla, esta combinación de elementos de distintas culturas y Orígenes es en la religiosidad (5:43)	()	()
f) La religión católica fue enriquecida por rituales propios de las poblaciones originarias y también de las poblaciones afro (5:50)	()	()
g) Millones de africanos fueron traídos a América... (7:48)	()	()
h) (...) Se desarrolló una forma de exploración agraria muy característica de esos tiempos. (8:10)	()	()
i) En estas plantaciones se cultivaba azúcar, té, cacao (...). Estas materias primas se llevaban a Europa y allá eran consumidas o vendidas (8:10)	()	()
j) Sus dueños optaron por traer esclavos y se utilizó a personas de origen africano. (8:50)	()	()
k) Los productos, ya dijimos, eran vendidos en Europa y África... Entonces se estableció un comercio de productos y de personas. (9:07)	()	()
l) Lo que se obtenía en América se enviaba a Europa. Allí, parte se vendía y otra, convertida en productos manufacturados, se enviaba a la parte occidental de África, donde se cambiaba por personas, por esclavos. Estas personas eran enviadas a América, donde se vendían a cambio de productos, como azúcar que, a su vez, era enviado a Europa (9:15)	()	()
m) Los que soportaban el viaje eran sometidos a tareas en condiciones durísimas (11:20)	()	()
n) ¿Desde que puertos se distribuía a los esclavos por América? (11:30)	()	()
o) Del Cerro Rico se sacaban cantidades increíbles de plata que eran enviadas a Europa (11:38)	()	()
p) Se otorgaron derechos políticos y civiles a los esclavos liberados. (13:05)	()	()

Atividade 3

Leia o seguinte texto, que se encontra publicado na página da Organização das Nações Unidas em língua espanhola, na seção “Testimonios”, e se baseia nas experiências de vida e luta contra o racismo da brasileira Creuza Oliveira, provavelmente fornecidas em português e traduzidas pela organização.

Unidade 5 – Avançando no trajeto**Testimonios****La historia de Creuza Oliveira**

La voz de Creuza Oliveira narra la historia de más de nueve millones de trabajadores domésticos brasileños, en su mayoría mujeres negras, para quienes la esclavitud aún no ha sido relegada a los oscuros anales de la historia. El relato también trata sobre el impacto revolucionario que tienen los sindicatos y los movimientos sociales sobre las prácticas injustas arraigadas y sistemáticas.

Voces: Todas las personas afectadas por el racismo tienen una historia que debe ser escuchada.

Creuza Maria de Oliveria fue empleada como trabajadora doméstica a la edad de 10 años. Ella habla a favor de los derechos de los trabajadores domésticos. Derechos de autor: OACDH

Creuza Maria de Oliveria fue empleada como trabajadora doméstica a la edad de 10 años. Ella habla a favor de los derechos de los trabajadores domésticos. Derechos de autor: OACDH

Nacida de una familia de trabajadores rurales pobres sin educación, Oliveira comenzó su vida como trabajadora doméstica en Bahía cuando tenía tan solo 10 años. Al no poder sobrellevar a la vez la escuela y el trabajo, tuvo que quedarse con su trabajo y desertó la enseñanza varias veces.

En el trabajo, Oliveira era golpeada e insultada cada vez que cometía algún error. A menudo la llamaban perezosa, ridícula e incluso «negra», en el sentido

peyorativo de la palabra. Al abuso físico y psicológico se sumaba el abuso sexual perpetrado por los hombres jóvenes de la casa donde ella trabajaba. Y como si fuera poco, Oliveira no recibía ninguna remuneración.

«Yo comencé a recibir salario como trabajadora doméstica hasta que cumplí los 21 años», comentó en una reunión paralela de la Conferencia de Examen de Durban en la sede de las Naciones Unidas en Ginebra. «Antes de esa edad, el pago se me hacía con ropa usada y alimentos. No tenía derecho a vacaciones ni tenía ninguno de los derechos fundamentales de los trabajadores».

Cuando tenía 14 años, sus empleadores la trasladaron a trabajar a Sao Paulo sin ninguna autorización de sus familiares en Bahía.

Esa era la vida de Oliveira hasta que un día se enteró por la radio de las reuniones que hacían los trabajadores domésticos para luchar por sus derechos, por lo que decidió asistir a una reunión y así comenzó su evolución que le permitió pasar de ser una mujer joven abatida y con baja autoestima para convertirse en una líder de la lucha por los derechos de los afrodescendientes, las mujeres y los trabajadores domésticos.

«Casi la mitad de un millón de trabajadores domésticos en Brasil son niños y jóvenes entre 5 y 17 años de edad que trabajan como esclavos y sin remuneración», manifestó.

«El trabajo doméstico en mi país todavía arrastra el legado de la esclavitud: la falta de aplicación de las leyes pertinentes, la violencia moral y física, la falta de reconocimiento de derechos en comparación con otras profesiones, la ausencia de derechos sindicales, entre otros aspectos».

Oliveira es ahora Presidenta de la Federación Nacional de Trabajadores Domésticos de Brasil y activista del Movimiento Negro Unificado y del Movimiento de la Mujer. Habló sobre los múltiples cambios que ha habido en las políticas de su país desde que asistió a la Conferencia Mundial de 2001 contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Se han creado instancias federales para promover la igualdad racial y de género; la organización de los trabajadores domésticos ha cobrado fuerza; y ha habido importantes logros en el reconocimiento de los derechos de propiedad y en otros asuntos como la violencia doméstica.

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Los trabajadores domésticos ahora tienen derecho por ley a días de descanso y a vacaciones, así como a la seguridad laboral en el caso de las mujeres embarazadas. Los empleadores tienen prohibido deducir de los salarios gastos de vivienda y de alimentación y se han realizado proyectos de vivienda pública para los trabajadores domésticos. Hace poco el Presidente firmó una ley que prohíbe el trabajo doméstico para los niños y adolescentes menores de 18 años.

Oliveira dijo que la situación de los trabajadores domésticos ha mejorado de manera significativa gracias a esas leyes y al mayor acceso al desagravio. Sin embargo, el problema radica en la aplicación efectiva de dichas leyes porque el trabajo doméstico se realiza en hogares privados. El Artículo 7 de la Constitución excluye también de forma explícita a los trabajadores domésticos de varias normas laborales.

Oliveira está muy consciente de que el racismo trata sobre las relaciones de poder y de que la mayoría de los trabajadores domésticos tienen baja autoestima. El Experto Independiente sobre cuestiones de las minorías, Gay McDougall, quien fue el moderador de la discusión, señaló que era muy difícil garantizar los derechos laborales de los trabajadores domésticos y que este problema no era exclusivo de Brasil.

Oliveira también se refirió a cuestiones más amplias que contribuyen a perpetuar el racismo en su país, incluidos los medios de comunicación, las canciones que denigran a la mujer y promueven la violencia, los programas de televisión que trivializan el abuso sexual y proyectan a la mujer negra como ignorante, y el uso de imágenes con contenido sexual de mujeres negras en la industria del turismo.

Fonte: ON. *Testimonios*. Disponível em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/oliveira.shtml>. Acesso: 04/05/2021.

Considere a seguinte situação: por entender que é importante que esse conteúdo circule também em território brasileiro e os conterrâneos de Creuza possam conhecer sua história, você e um grupo de colegas decidem (re)traduzir colaborativamente e de maneira gratuita o relato, a fim de propor à ONU que o inclua em sua página correspondente em português, já que ele não figura ali. Antes de fazê-lo, tenham em conta a análise requerida conforme visto na teoria funcionalista da tradução e, ainda, a seguinte informação sobre o uso de corpus e tradução.

Tema tradutológico: Corpus e tradução⁹⁹



Além de consultas a dicionários, de que já tratamos na Unidade 2, outra ferramenta muito útil para os tradutores são os corpora. Como nos explica Berber Sardinha (2004, p. 3), um corpus é “conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística”.

Os corpora nos possibilitam comprovar suspeitas ou dúvidas quando estamos traduzindo, muitas das quais não podem ser resolvidas apenas com a consulta a dicionários. Além disso, nos permitem comparar as línguas, buscar estratégias e soluções mais adequadas ou naturais, obter características que podem ser associadas a um tipo/gênero textual e/ou a

⁹⁹ A discussão em torno do uso de corpora também se encontra presente nas disciplinas de tradução oferecidas na USP, em distintos cursos, mas alguns recursos, como os filtros de busca (site:.br) são explorados nas matérias de tradução de nosso par de línguas, criadas pela professora Heloísa Cintrão.

Unidade 5 – Avançando no trajeto

um autor/a, como marcas de seu estilo, por exemplo, e ainda elaborar glossários específicos e contribuir para a aprendizagem da tradução.

Apesar de muitas vezes estarmos traduzindo para nossa língua materna, isso não nos dá garantia de que nossas intuições estejam corretas, já que nenhum falante, por mais proficiente que seja, é capaz de abranger todas as situações em que uma língua circula. Quando comparamos o português e o espanhol, por exemplo, poderemos verificar que determinadas palavras ou estruturas existem em ambas, mas que umas são preferidas em espanhol (como no caso das passivas pronominais ou o adjetivo “enfermo”) ao passo que outras são as mais comumente empregadas em português (como as passivas analíticas e o adjetivo “doente”), para citar alguns exemplos.

Além disso, segundo nos explica Tagnin (2005), há ainda certas palavras que parecem se combinar de uma maneira natural, muitas vezes seguindo uma determinada ordem mais ou menos fixa, sem que exista uma regra que explique tais ocorrências. Firth foi quem cunhou em 1957 o termo em inglês, “*collocation*” (em português, “colocação”) para denominar esses usos de palavras que costumam aparecer juntas. Essas co-ocorrências podem se dar tanto entre adjetivos e substantivos (Feliz Páscoa/*Feliz Pascua*), entre dois substantivos (célula-tronco/*células madre*, ou ainda *células troncales*, neste último caso, um substantivo + adjetivo em espanhol), entre verbos e substantivos (receber salário/*cobrar salario* ou *sueldo*) e entre advérbios e adjetivos (mortalmente ferido/*mortalmente herido*, embora também se encontre *herido de muerte* com muita frequência) ou entre advérbios e verbos (chorar copiosamente/*llorar copiosamente*, este último muito menos comum em espanhol).

A falta de conhecimentos específicos como esses, sobre as formas de dizer em cada uma das línguas, como ensina Fillmore (1979), é o que caracteriza o falante ingênuo, e podemos acrescentar também aqui o tradutor ingênuo. Os corpora, assim, nos possibilitam ir além das intuições iniciais, perseguindo uma “escolha correta” e uma “redação idiomática”, como diz Tagnin (2005).

Podemos pensar numa situação em que, na tradução do texto da atividade 3 desta tarefa, o tradutor teve dúvidas entre utilizar “trabalhadora doméstica”, uma colocação adjetiva mais próxima à do texto-fonte em espanhol, ou “empregada doméstica” em português. A simples consulta a dicionários pode não resultar muito produtiva. Esse tradutor poderia lançar mão de um corpus, como o Corpus do Português de Mark Davies (aqui utilizamos a consulta no corpus Web/Dialetos) para comparar, por exemplo, a frequência desses dois usos.

The image shows two screenshots of the Corpus do Português Web/Dialetos interface. The left screenshot displays the search results for 'empregada doméstica' and 'trabalhadora doméstica'. The right screenshot displays a comparison table for 'EMPREGADA DOMÉSTICA' and 'TRABALHADORA DOMÉSTICA'.

PALAVRA 1 (P1): EMPREGADA DOMÉSTICA (79.76)					PALAVRA 2 (P2): TRABALHADORA DOMÉSTICA (0.01)				
PALAVRA	P1	P2	P1/P2	PLINT	PALAVRA	P1	P2	P2/P1	SCORE
1	CARA	205	0	410.0	51	1	0	1.5	196.3
2	TEM	81	0	162.0	23	2	0	109.0	23
3	E	153	1	153.0	19	3	0	216.0	2.2
4	SERÁ	73	0	146.0	1.8	4	0	113.0	0.0
5	SUA	68	0	136.0	1.7	5	17	785.0	0.0
6	UMA	521	4	130.3	1.6	6	16	840.0	0.0
7	%	128	1	128.0	1.6	7	5	309.0	0.0
8	OU	63	0	126.0	1.6	8	4	322.0	0.0
9	7	62	0	124.0	1.6	9	5	472.0	0.0
10	TEM	122	1	122.0	1.5	10	7	774.0	0.0
11	ÇA	81	0	122.0	1.5	11	4	521.0	0.0
12	NAO	121	1	121.0	1.5				
13	SER	58	0	116.0	1.5				
14	UM	57	0	114.0	1.4				
15	FOI	56	0	112.0	1.4				
16	DE	774	7	110.6	1.2				

Fonte: Corpus do português de Mark Davies. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>. Acesso: 23/04/2021

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Após essa consulta, como vemos nas imagens anteriores, esse tradutor constataria que a base (palavra que conhecemos) “doméstica” ocorre mais vezes com o colocado (palavra que procuramos) “empregada” do que com “trabalhadora”.

Enquanto tradutores, o dado sobre a frequência é bastante relevante, mas, evidentemente, não é o único dado que deve ser levado em conta, inclusive porque uma dada palavra pode ter um uso estendido em uma língua/variedade linguística, mas não necessariamente esse uso é aquele preferido/assumido pelos enunciados a quem damos a voz através de um texto, no caso concreto, falamos de Creuza, a pessoa que realiza trabalhos de limpeza em distintos domicílios. É por isso que vale a pena também observar o contexto de uso. Nos quadros abaixo, temos algumas linhas de concordância que nos permitem ver a aplicação em frases e podemos verificar ou ao menos inferir quem as enunciam.

Corpus do Português: Web/Dialetos

PESQUISAR FREQÜÊNCIA CONTEXTO AJUDA

SECCÖES: NÄO HÄ LIMITES
AMOSTRA: 100 200 500
PÄGINA: << < 1 / 8 > >>

CLIQUE NO TÍTULO PARA MAIS CONTEXTO SHOW DUPLICATES

Nº	Idioma	Fonte	A	B	C
1	G BR	almanaque.datu.com	A	B	C
2	B PT	...atravessadoferreira.blogspot.com	A	B	C
3	B PT	anacamarr.blogspot.com (1)	A	B	C
4	B PT	angelicas.blogspot.pt	A	B	C
5	B AO	angolafixe.blogspot.com	A	B	C
6	B BR	antrocine.blogspot.com	A	B	C
7	B BR	ateliadedocuidado.com.br	A	B	C
8	B BR	atualidadesdodireito.com.br	A	B	C
9	B BR	aviscosidades.blogspot.com	A	B	C
10	B BR	bdbrasil.org	A	B	C
11	B BR	bioterra.blogspot.com	A	B	C
12	B BR	blogdojequi.blogspot.com	A	B	C
13	B BR	blogcantoserecantos.blogspot.com	A	B	C
14	B BR	blogs.estadao.com.br	A	B	C
15	G BR	blogueirasfeministas.com	A	B	C
16	B BR	blogueirasfeministas.com	A	B	C

Corpus do Português: Web/Dialetos

PESQUISAR FREQÜÊNCIA CONTEXTO AJUDA

SECCÖES: NÄO HÄ LIMITES (SHUFFLE)

CLIQUE NO TÍTULO PARA MAIS CONTEXTO SHOW DUPLICATES

Nº	Idioma	Fonte	A	B	C
1	G BR	...dosakamoto.blogosfera.uol.com.br	A	B	C
2	G BR	blogueirasfeministas.com	A	B	C
3	G BR	blogueirasfeministas.com	A	B	C
4	G BR	blogueirasfeministas.com	A	B	C
5	B BR	espacoacademico.wordpress.com	A	B	C
6	B BR	reporterbrasil.org.br (1)	A	B	C
7	B BR	serfelizezerlivre.blogspot.com	A	B	C
8	B BR	afolhadousul.com.br	A	B	C
9	G BR	dezenovevinte.net	A	B	C
10	G BR	meusalario.org	A	B	C
11	G BR	primeiralinha.org	A	B	C
12	G BR	radioengciamp.com.br (1)	A	B	C
13	G BR	seppir.gov.br (1)	A	B	C
14	G BR	seppir.gov.br	A	B	C

Fonte: Corpus do português de Mark Davies. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>. Acesso: 23/04/2021

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Você verá que boa parte dos exemplos acima, ao se referirem às trabalhadoras, o fazem de um lugar que não é o de quem realiza aquela função, muitas vezes com um olhar pejorativo sobre essa pessoa, inclusive. Isso pode nos dar pistas sobre a adequação ou não do termo “empregada” para o caso que estamos analisando, apesar de ele ser o mais frequente.

Alguns corpora podem ser consultados online:

Corpus do português (Mark Davies): <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/> (português)

Corpus brasileiro (PUC): <http://corpusbrasileiro.pucsp.br/cb/Inicial.html>

Corpus del español (Mark Davies): <https://www.corpusdelespanol.org/>

Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC): <http://cemc.colmex.mx/>

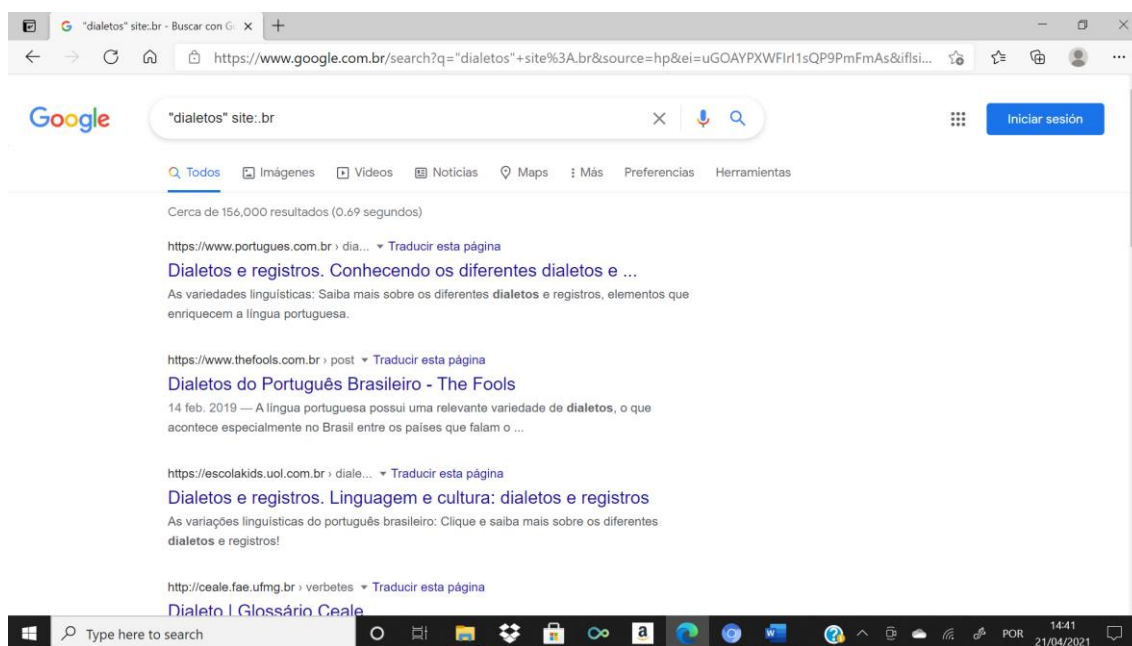
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA): <http://corpus.rae.es/creanet.html>

Corpus técnico multilíngue (inglês-português) para ensino de tradução (Comet/Cortec):

<http://comet.fflch.usp.br/corporaportugues>

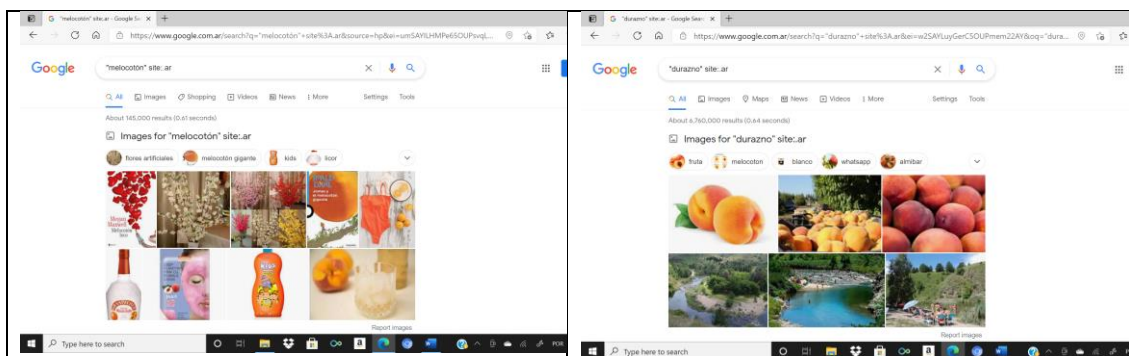
Corpus multilíngue WebCorp: <https://webcorp.com/>

Também podemos utilizar buscadores e a internet como corpora, embora a busca muitas vezes seja menos precisa do que a verificada em um corpus como o de Davies. É possível, por exemplo, usar filtros para indicar preferências de idiomas (colocando o fragmento buscado entre aspas e, na sequência, a palavra “site”, dois pontos, e as duas letras que correspondem à região em que se quer consultar o tipo de texto, como no seguinte exemplo:



Fonte: Google, consulta realizada pela autora. 23/04/2021.

Nele vemos o total de ocorrências e as páginas do Brasil sobre o tema. O mesmo pode ser feito, por exemplo, se temos dúvida sobre uma palavra ser ou não usada e qual a sua frequência num dado país. Se tivéssemos dúvida, por exemplo, entre o uso de “melocotón” e “durazno”, em uma tradução que vai para um país específico, como a Argentina, poderíamos empregar a busca anterior, com a terminação *site:.ar*

Unidade 5 – Avançando no trajeto

Fonte: Google, consulta realizada pela autora. 23/04/2021.

Apesar de ser necessário fazer uma observação mais acurada dos resultados, de entrada é possível verificarmos, pelo número de ocorrências, que a primeira opção, embora apareça nesse país, provavelmente não é a preferida pelos falantes dessa localidade.

Dito isso, fechamos esse apartado reiterando que o trabalho com corpora e buscadores é extremamente útil para as/os tradutores/as, pois nos permite uma aproximação mais empírica, a partir da frequência, da descrição e da observação de determinados usos, combinações linguísticas e padrões de ocorrência, inclusive segundo os tipos/gêneros textuais e seus enunciadores, o que nos dá acesso a informações difíceis de serem conseguidas de outro modo e, conseqüentemente, instrumentaliza nossas decisões tradutórias, para que sejam cada vez mais conscientes.

Referências:

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. In: *Berkeley Linguistic Society* 5, 1979, p. 63-76. [apud TAGNIN, 2005]

FIRTH, F. R. Modes of Meaning, In: *Papers in Linguistics 1934-1951*, London, Oxford University Press, 1957, p. 190-215.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

Tarefa 3: Aplicando e revisitando discussões**Atividade 1**

- g) Leia a seguinte publicação do jornal argentino *Página 12*. Texto disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/328732-el-encuentro-de-manuela-y-dilma>
- h) Durante a sua leitura, identifique:
- a que gênero jornalístico pertence e por quê
 - a quem se destina
 - que temas são discutidos
 - estruturas impessoais e passivas
 - equívocos que dificultam ou interferem na compreensão do texto em espanhol

Unidade 5 – Avançando no trajeto

- i) Traduza as estruturas impessoais e passivas para o português
- j) Compare suas respostas com as de um/a colega
- k) Ainda em duplas, justifiquem a que se devem os erros ou problemas encontrados no texto em espanhol e busquem soluções para eles.

Atividade 2

- a) Vocês verão um videoclipe de uma canção da cantora e atriz brasileira Ana Cañas, intitulada “Respeita”. Antes disso, em um grupo de três pessoas, discutam: sobre o que vocês acreditam que é a canção?
- b) Vejam o videoclipe disponível no YouTube em <https://youtu.be/Hnan1HtbozQ> e comprovem suas predições iniciais.
- c) Voltem a escutar a canção e elenquem que problemas e dificuldades vocês podem prever a partir dessa escuta inicial para sua tradução. Em seguida, discutam que estratégias empregariam para solucioná-los.

Você pode saber mais sobre o trabalho de Ana Cañas em sua página oficial: anacanas.com.br

Atividade 3

- a) Considerem que a canção é também, como no caso das histórias em quadrinhos e da poesia, um tipo de tradução subordinada. Revejam os problemas indicados na atividade anterior e discutam que aspectos devem, portanto, ser considerados importantes no caso da tradução da canção?
- b) Traduzam para a língua espanhola a letra da referida canção, levando em conta que esta seria utilizada em um encarte de um álbum em espanhol a ser divulgado na Argentina:

Sobre “Tradução subordinada”, rever Unidade 4

Unidade 5 – Avançando no trajeto**Respeita**

Ana Cañas (2017)

Você que pensa que pode dizer o que quiser
 Respeita, aí!
 Eu sou mulher
 Quando a palavra desacata, mata, dói
 Fala toda errada que nada constrói
 Constrangimento, em detrimento de todo discernimento quando ela diz não
 Mas eu tô vendo, eu tô sabendo, eu tô sacando o movimento
 É covardia no momento quando ele levanta a mão

(Refrão)

*Ela vai**Ela vem**Meu corpo, minha lei**Tô por aí, mas não tô a toa**Respeita, respeita, respeita as mina, porra!*

Diversão é um conceito diferente
 Onde todas as partes envolvidas consentem
 O silêncio é um grito de socorro escondido
 Pela alma, pelo corpo, pelo o que nunca foi dito
 Ninguém viu, ninguém vê, ninguém quer saber
 A dor é sua, a culpa não é sua
 Mas ninguém vai te dizer
 E o cinismo obtuso daquele cara confuso
 Mas eu vou esclarecer
 Abuso

(refrão)

Violência por todo mundo
 A todo minuto
 Por todas nós
 Por essa voz que só quer paz
 Por todo luto nunca é demais
 Desrespeitada, ignorada, assediada, explorada
 Mutilada, destrutada, reprimida, explorada
 Mas a luz não se apaga
 Digo o que sinto
 Ninguém me cala

(Refrão)

Após concluir sua tradução, faça uma leitura completa dela, agora sem o texto-fonte, para comprovar como ela soa e se alguma palavra não ficou mal escrita ou em português

- c) Agora comparem a tradução própria com uma tradução encontrada em um site de cifras. Observem, ainda, como a impessoalidade e a voz passiva se apresentam na canção em cada caso, e revisem a tradução própria com base nos critérios e parâmetros vistos na Unidade 3.

Unidade 5 – Avançando no trajeto**Respetá**

Ana Cañas (2017)

*Usted que piensa que puede decir lo que quiere
 ¡Respeto, ahí!
 Yo soy mujer
 Cuando la palabra desacata, mata, duele
 Habla toda equivocada que nada construye
 Constricción, en detrimento de todo discernimiento cuando ella dice no
 Pero yo estoy viendo, yo estoy sabiendo, yo estoy sacando el movimiento
 Es cobardía en el momento cuando él levanta la mano*

(Refrán)

*Ella va
 Ella viene
 Mi cuerpo, mi ley
 Tó por ahí, pero no te toca
 ¡Respetá, respetá, respetá las mina, mierda!*

*Diversión es un concepto diferente
 Donde todas las partes implicadas consienten
 El silencio es un grito de socorro escondido
 Por la alma, por el cuerpo, por lo que nunca se ha dicho
 Nadie ha visto, nadie ve, nadie quiere saber
 El dolor es tuyo, la culpa no es tuya
 Pero nadie te va a decir.
 Y el cinismo obtuso de aquel cara confuso
 Pero voy a aclarar
 abuso*

(Refrán)

*Violencia por todo el mundo
 A cada minuto
 Por todos nosotros
 Por esa voz que sólo quiere paz
 Por todo luto nunca es demasiado
 No respetado, ignorado, acosado, explotado
 Mutilada, distraída, reprimida, explotada
 Pero la luz no se apaga
 Digo lo que siento
 Nadie me calla*

(Refrán)

Fonte: Adicionado por Samuel Herrera em Domingo, 27/05/2018 – 18:48. Disponível:
<https://lyricstranslate.com/pt-br/respeita-respetá.html> Acesso: 23/04/2021

Tarefa integradora (unidades 4 e 5): Traduzindo lutas**Atividade Final**

Esperamos que ao chegar a essa atividade final você tenha se dado conta de que ao longo das unidades 4 e 5 estivemos trabalhando alguns textos que evidenciavam importantes questões sociais, trazendo à tona temas como a fome (tarefa 4^a, unidade 4), a questão da terra (tarefa 1^a, unidade 5), a escravidão e o racismo (tarefa 2^a, unidade 5), o lugar da mulher e a luta feminista em nossa sociedade (tarefa 5^a, unidade 4 e tarefa 3^a, unidade 5).

Unidade 5 – Avançando no trajeto

O papel das/os tradutores/as pode ser entendido como uma forma de estabelecer pontes entre línguas, culturas e mundos, mas sua atuação tem também um forte cunho social e político. Concordamos com Costa e Alvarez (2013, p. 580), quando dizem que tradução é “política e teoricamente indispensável para forjar alianças políticas e epistemologias feministas em prol da justiça social, antirracistas, pós-coloniais e anti-imperialistas”. Por isso, propomos nesta tarefa integralizadora que nos imbuamos desse caráter social e político de nosso trabalho, a partir da visibilização de lutas como as discutidas ao longo de nosso percurso.

Nesse sentido, nossa sugestão é que as traduções realizadas pelo grupo sejam reunidas em um blog bilíngue e colaborativo. O grupo deverá:

- a) refletir sobre que aspectos devem ser considerados a partir das especificidades da tarefa (construção de um blog de traduções)
- b) pesquisar sobre a criação de um blog
- c) selecionar os textos que farão parte do blog, segundo o projeto de tradução proposto
- d) autogestionar o projeto do blog, distribuindo as tarefas entre os integrantes: quem será responsável pelo quê?
- e) decidir os ajustes finais de cada tradução que será publicada; isso prevê a seleção de um único exemplar das traduções dentro do grupo e a negociação das decisões sobre o texto publicado, bem como adequações que estejam em consonância com a nova finalidade/função do texto e público;
- f) incluir também a minibiografia dos membros do grupo (tomar como base o texto incluído na tarefa integradora anterior)
- g) decidir sobre a forma de alimentação e de divulgação do blog

Além disso, o blog deve funcionar como um portfólio, assim, é possível divulgar também o trabalho do grupo enquanto tradutores/revisores.

Referência:

COSTA, C. L.; ALVAREZ, S E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. In: *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 579-586, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000200009&lng=isso&nrm=isso. Acesso: 26/04/2020.

**Autoavaliação**

- a) Indique uma atividade da qual você:
 - gostou: _____ Justifique: _____
 - não gostou: _____ Justifique: _____
-
- b) Como você explicaria, com suas próprias palavras, contrastivamente:
 - o uso de pronomes de complemento verbal
 - a expressão da involuntariedade




Unidade 5 – Avançando no trajeto

Complete o quadro:

Sou capaz de...	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Com alguma facilidade	Com facilidade
Atentar para a forma como se dá a expressão de complementos diretos e indiretos em português e em espanhol	()	()	()	()
Observar como se realiza a expressão de involuntariedade	()	()	()	()
Estabelecer contrastes entre o uso e efeitos de sentidos de orações impessoais e passivas em PT-BR e ES em distintos gêneros	()	()	()	()
Atentar, na tradução, para as especificidades envolvidas em traduções subordinadas	()	()	()	()
Refletir sobre função, o registro e o encargo/encomenda de tradução	()	()	()	()
Utilizar corpora e buscadores, observando parâmetros de frequência e usos	()	()	()	()
Identificar, prever e classificar problemas e dificuldades de tradução	()	()	()	()
Revisar traduções com base em critérios previamente estabelecidos	()	()	()	()

d) De maneira geral, o que você considera ter aprendido ao longo das Unidades 4 e 5 e o que entende que ainda precisa melhorar?

e) Seguindo a escala qualitativa a seguir, marque abaixo como você avalia o seu desempenho geral:

	Regular	Bom	Ótimo
			
Unidade 4	()	()	()
Unidade 5	()	()	()

f) Finalmente, aponte como você se sentiu ao longo da realização das tarefas e como essa experiência de ensino-aprendizagem poderia melhorar.

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido curso de extensão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do projeto: Proposta de Elaboração de Material de Ensino de Tradução no Par Português-Espanhol.

Pesquisadora responsável e colaboradores com telefones de contato:

Pesquisadora responsável: Bruna Macedo de Oliveira (45) 99134 7580.

Orientadora: Heloísa Pezza Cintrão (11) 3255 4479.

Convidamos você a participar como voluntário(a) de nossa pesquisa de doutorado, que tem como objetivo construir e testar materiais didáticos para o ensino da tradução escrita no par português-espanhol para público universitário. A pesquisa se justifica em razão da existência de disciplinas de práticas de tradução em diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiras, ao mesmo tempo em que há escassez, até o momento, de materiais testados e amplamente disponibilizados para essa finalidade.

Sua participação voluntária se dará na fase de **aplicação-piloto do material didático**, realizada no curso de extensão “Introdução à tradução espanhol-português”. Esse curso terá duração de 66 horas, sendo 33 horas em aulas semanais em modalidade remota, aos sábados, das 9 às 12h, e 33 horas de trabalho em atividades extraclasse. Como aluno(a) do curso, sua participação na pesquisa não é obrigatória, e uma vez cumpridos os requisitos mínimos de frequência e entrega de atividades do curso, você receberá um certificado do setor de extracurriculares. Caso aceite participar, você terá assistência e acompanhamento da pesquisadora responsável no que concerne a qualquer intercorrência relativa à pesquisa ao longo do curso.

Durante a execução do estudo, a pesquisadora responsável realizará a observação dos encontros, que serão gravados para registro de dados, e coletará informações que considere pertinentes para sua pesquisa, relativas às distintas atividades propostas no curso, sem que isso implique a identificação dos participantes, ou seja, todas as informações pessoais dos envolvidos serão mantidas em sigilo.

Sua participação na pesquisa pode fornecer informações importantes que contribuirão com o desenvolvimento e o aprimoramento de estudos no campo do ensino da tradução e da elaboração de materiais destinados a essa finalidade, especialmente no par português-espanhol, uma área ainda pouco explorada.

Quanto aos riscos da pesquisa, você pode eventualmente se sentir desconfortável ou constrangido/a, ainda que minimamente e, nesse caso, deve comunicar a situação à pesquisadora responsável, podendo deixar de participar da pesquisa se assim o desejar. Você tem plena

liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, e sua desistência não acarretará qualquer tipo de prejuízo. Pedimos apenas que, nesse caso, notifique oficialmente a pesquisadora responsável através do e-mail abaixo indicado.

Este TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Você não pagará nem receberá para participar do estudo; sua identidade será mantida em sigilo; os dados serão utilizados apenas para fins científicos; e você poderá cancelar sua participação a qualquer momento. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo conta com um Comitê que realiza análise ética de pesquisas com seres humanos (o CEP), conforme resolução nacional CONEP nº 510/2016. O CEP autorizou esta pesquisa e poderá lhe dar informações adicionais a respeito, se necessário. Caso ocorra algum imprevisto durante sua participação no estudo, você pode contatar o CEP através dos contatos ao final deste documento indicados.

Após o término do estudo, o(a) participante poderá ter acesso aos resultados da pesquisa pela tese de doutorado da pesquisadora responsável pelo projeto em questão, cuja defesa está prevista para o segundo semestre de 2022. Após a defesa, a tese ficará integral e gratuitamente disponibilizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, no endereço <https://www.teses.usp.br>

Declaro estar ciente do exposto e **desejo participar da pesquisa.**

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Documento de identificação (RG): _____

Assinatura: _____

Eu, **Bruna Macedo de Oliveira**, pesquisadora responsável, declaro que forneci todas as informações do projeto à/ao participante.

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Contato da pesquisadora responsável pela aplicação da pesquisa:

Doutoranda: Bruna Macedo de Oliveira.

E-mail: brunamace@gmail.com

Telefone: (45) 991347580

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)

Rua do Lago, 717, sala 112

CEP 05508-080 São Paulo/SP

E-mail: cpqfflch@usp.br

Telefones: (11) 3091 4584 / 0452 / 0384

APÊNDICE J – Formulário de inscrição dos candidatos ao curso

<h3>Ficha de cadastro - curso "Introdução à tradução espanhol-português"</h3> <p>Serviço de Cultura e Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo</p> <p>bruna.oliveira@unila.edu.br Alternar conta</p> <p>A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.. Seu e-mail não faz parte da resposta.</p> <p>*Obrigatório</p> <p>Observações importantes: 1) este curso se destina exclusivamente a graduandos/as brasileiros/as de três universidades, a USP, a UNILA e a UnB; 2) para poder acompanhar o curso, é preciso ter, no mínimo, nível intermediário de língua espanhola</p> <h4>DADOS PESSOAIS</h4> <p>Nome completo (sem abreviações): *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Sexo *</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p>	<p>Nome da mãe *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Pais *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Estado *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Cidade natal *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Nacionalidade *</p> <p>Sua resposta</p> <p>CPF (somente números, sem pontos) *</p> <p>Sua resposta</p>
<p>Graduando/a em qual instituição *</p> <p><input type="radio"/> Universidade de São Paulo</p> <p><input type="radio"/> Universidade Federal da Integração Latino-Americana</p> <p><input type="radio"/> Universidade de Brasília</p> <p>Anexar documento comprobatório de vínculo institucional (atestado de matrícula, histórico escolar etc.) *</p> <p>Adicionar arquivo</p> <h4>DOCUMENTO PRINCIPAL DE IDENTIFICAÇÃO</h4> <p>Documento de identidade (RG) *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Sigla do órgão expedidor *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Estado *</p> <p>Sua resposta</p>	<p>Estado *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Data de expedição *</p> <p>Data</p> <p>mm/dd/yyyy</p> <h4>DADOS PARA CONTATO</h4> <p>E-mail *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Telefone(s) *</p> <p>Sua resposta</p> <p>Enviar Limpar formulário</p> <p>Nunca envie senhas pelo Formulários Google.</p> <p>Este formulário foi criado em Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Denunciar abuso</p> <p>Google Formulários</p>

APÊNDICE K – E-mail enviado aos estudantes contemplados no sorteio

Cara(o) estudante,

Você foi sorteada(o) para o curso de extensão **Introdução à tradução espanhol-português**, seja muito bem-vinda(o)! Ficamos muito felizes e honradas com a sua participação.

Lembramos que nosso curso será realizado na modalidade remota, aos sábados, das 09h às 12h, e seu início ocorrerá apenas no dia 05/02/2022. Em breve você receberá um novo e-mail com instruções mais precisas sobre a plataforma que vamos utilizar.

Contudo, a fim de poder conhecê-la(o) melhor, pedimos a gentileza de nos ajudar a traçar um diagnóstico inicial do alunado.

Para tanto, é fundamental que você faça e envie as atividades a seguir indicadas antes de começarmos nosso trabalho. Esse envio deve ser feito até, no máximo, o dia **03/02**.

Atividade a) Acesse os formulários abaixo e responda às perguntas (isso tomará apenas alguns minutos):

Formulário 1 (minha relação com a língua adicional): <https://forms.gle/VbBVyFgNVsgWNAHo8>

Formulário 2 (minhas motivações e expectativas): <https://forms.gle/CuJXBapvSAHkL7Rw5>

Atividade b) Faça a tradução para o português dos textos breves indicados no anexo, seguindo as instruções ali previstas, e envie o arquivo correspondente para brunamace@gmail.com

Esclarecemos que nenhuma dessas atividades será considerada para avaliação e que elas têm como objetivo coletar informações sobre as/os estudantes, bem como promover um adequado planejamento do curso.

Um forte abraço, muito obrigada mais uma vez pelo seu interesse e um 2022 de muito sucesso!

Bruna Macedo de Oliveira

APÊNDICE L – Formulário 1: perfil linguístico (Tarefa 1, UNIDADE 1 - Diagnóstica)

Tarefa 1: Minha relação com a língua adicional

bruna.oliveira@unila.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)

*Obrigatório

Nome completo *

Sua resposta

ATIVIDADE 1

a) Indique qual é a sua língua materna ou primeira língua (aquela que uma pessoa aprende ainda antes do processo de formação escolar e que é utilizada na comunicação familiar): *

Sua resposta

b) Indique como se deu o seu contato inicial com a língua adicional (espanhol) abordada neste curso. Obs.: a língua adicional é aquela que se soma ao repertório de um/a falante e não coincide com sua primeira língua ou língua materna. A sua forma de aquisição pode ter se dado tanto por meio de estudo em um ambiente formal de ensino, como parte do currículo escolar, por exemplo, ou em outros contextos. *

Estudo formal na escola, cursos livres ou universidade

Vivi em um país onde se fala essa língua

Por convívio familiar

Tenho amigos falantes dessa língua

Sou autodidata

Através de viagens

Outro: _____

Caso tenha assinalado a opção "Outros" na questão anterior, por favor, especifique o contexto em que se deu esse contato:

Sua resposta

c) Explique brevemente como foi essa experiência (motivação para aprendê-la, por quanto tempo, se e onde a estudou, através de que metodologia/s de ensino etc.): *

Sua resposta

d) Como você definiria a sua relação com a língua adicional e as culturas e sujeitos falantes vinculados a essa língua? *

e) Quanto ao seu grau de domínio da língua adicional, você diria que: *

	muita dificuldade	dificuldade	relativa facilidade	facilidade
Escreve com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lê com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fala com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreende com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATIVIDADE 2

a) Quanto a outras línguas adicionais (excetue o português e o espanhol), você diria que: *

não tem conhecimentos de outras línguas adicionais

tem conhecimento (independentemente do grau de domínio) de outra(s) língua(s) adicional(is)

Indique qual(is) língua(s): *

Sua resposta

b) Quanto ao seu grau de domínio dessa(s) outra(s) língua(s) adicional(is), como você o caracterizaria as seguintes habilidades: escrita, fala, compreensão e leitura? Utilize os mesmos parâmetros adotados na Atividade 1e anterior (muita dificuldade, dificuldade, relativa facilidade, facilidade) *

Sua resposta

[Enviar](#) [Limpar formulário](#)



Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

APÊNDICE M – Formulário 2: motivações e expectativas (Tarefa 2, UNIDADE 1 - Diagnóstica)

Tarefa 2: Minhas motivações e expectativas

 bruna.oliveira@unila.edu.br (não compartilhado) 
[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

Nome completo *

Sua resposta _____

a) Por que você decidiu se matricular neste curso e qual o seu contato com a tradução? *

Sua resposta _____

b) Aponte quais são as suas expectativas com relação a este curso, com respeito a:

- o que você espera aprender: *

Sua resposta _____

- o que você espera que seja ensinado/trabalhado: *

Sua resposta _____

- como você espera que sejam desenvolvidas as aulas/atividades: *

Sua resposta _____

Enviar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer favorável do Comitê de Ética da FFLCH/USP

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Proposta de elaboração de material de ensino de tradução no par português-espanhol

Pesquisador: BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54221321.5.0000.0138

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.168.621

Apresentação do Projeto:

O projeto de doutorado busca desenvolver um material de ensino de tradução "que considere determinadas questões contrastivas no par português-espanhol", partindo de um levantamento de problemas examinados na prática de tradução. O referido material de ensino será testado num curso de extensão universitária destinado a estudantes de graduação interessados em tradução.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "elaborar e testar uma proposta de material de ensino de tradução que trabalhe importantes tendências do funcionamento linguístico-discursivo" do par português-espanhol. Para tanto, será aplicado material elaborado num "curso-piloto de difusão, em formato remoto, junto ao setor de extracurriculares da FFLCH/USP, mas aberto a estudantes de graduação de outras instituições públicas". Os participantes da pesquisa serão 30 alunos de graduação com interesse em tradução, inscritos voluntariamente no referido curso de extensão, oferecido gratuitamente com duração de 66 horas, divididas entre aulas remotas e atividades extraclasses. Dez vagas serão destinadas a alunos da Universidade de São Paulo, e as demais a alunos de outras instituições públicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A metodologia proposta envolve a gravação das aulas do curso-piloto de extensão, destinado a alunos interessados em tradução português-espanhol.

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária
Bairro: BUTANTA **CEP:** 05.508-080
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2648-6560 **E-mail:** ceph-fflch@usp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 5.168.621

Os riscos são mínimos, podendo ocorrer eventualmente algum desconforto ou constrangimento por conta da gravação das aulas. A pesquisadora se compromete a manter sigilo dos dados pessoais e identificação dos participantes.

Os benefícios se referem ao fato de os alunos participantes da pesquisa poderem utilizar o material produzido pela pesquisadora durante o curso de extensão em tradução, além de experienciar o intercâmbio e a construção "de conhecimento colaborativo no decorrer do processo". De forma indireta, os resultados da pesquisa contribuirão para o aprimoramento do ensino de tradução no Brasil, pelo fato de evidenciar as vantagens e os problemas da metodologia proposta, de modo que correções possam ser feitas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem fundamentada em todos os requisitos. A metodologia é adequada, e o termo está bem elaborado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo elaborado pela pesquisadora é claro e está de acordo com a Resolução 510/2016.

Recomendações:

Recomenda-se inserir as referências bibliográficas no projeto de pesquisa, não apenas no formulário da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências.

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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1869727.pdf	02/12/2021 10:10:21		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoPesquisadoras.pdf	02/12/2021 10:06:13	BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	02/12/2021 10:05:20	BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/12/2021 00:13:40	BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária
Bairro: BUTANTA CEP: 05.508-080
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)2648-6960 E-mail: ceph-ffch@usp.br

Página 02 de 03

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 5.168.621

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	02/12/2021 00:13:25	BRUNA MACEDO DE OLIVEIRA	Aceito
---	--------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 15 de Dezembro de 2021

Assinado por:

Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer
(Coordenador(a))

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária
Bairro: BUTANTA **CEP:** 05.508-080
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)2648-6560 **E-mail:** ceph-ffch@usp.br

ANEXO II – Divulgação do curso no Serviço de Cultura e Extensão FFLCH/USP, Unila e UnB

