

A TRADUÇÃO DE PEÇAS TEATRAIS DO PROJETO CEEMO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL

THE TRANSLATION OF THEATER PIECES OF THE CEEMO PROJECT AS A DIDACTIC PROPOSAL FOR TEACHING SPANISH



Livya Lea de Oliveira PEREIRA
Professora

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará
Campus Cedro
Cedro, Ceará, Brasil
Doutoranda em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6540023967579544>
<https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>
livya.oliveira@ifce.edu.br

Valdecy de Oliveira PONTES
Professor associado
Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Departamento de Letras Estrangeiras
Fortaleza, Ceará, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0958944549142686>
<https://orcid.org/0000-0002-7450-0660>
valdecy.pontes@ufc.br

1

Resumo: No contexto de uso da tradução e ensino de línguas estrangeiras, alguns estudos têm tido resultados positivos ao unir atividades de tradução com a prática de sequências didáticas, a partir de gêneros textuais autênticos. Assim, no marco da interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, propõe-se, nesta pesquisa, a tradução para o Português de peças de teatro a partir de uma sequência didática que aborda casos concretos de variação linguística na língua espanhola. Para isso, esta pesquisa baseia-se na Teoria Funcionalista da Tradução, bem como na aproximação entre tradução e variação linguística e no dispositivo de sequências didáticas com gêneros textuais. Como forma de ilustrar esta proposta, a partir do *corpus* de peças teatrais do projeto *Corpus del español escrito con marcas de oralidad* (CEEMO), apresenta-se o projeto inicial de uma sequência didática com a tradução do gênero textual peça de teatro com foco na abordagem da variação linguística.

Palavras-chave: Didática da Tradução. Tradução Funcionalista. Variação Linguística. CEEMO. Peça de Teatro.

Abstract: *In the context of using translation and teaching of foreign languages, some studies have shown positive results by combining translation activities with the practice of didactic sequences, from authentic textual genres. Thus, within the framework of the interdisciplinarity in Translation Studies, this research proposes the translation of theater plays for Portuguese, from a didactic sequence that approach concrete cases of linguistic variation in the Spanish language. Thereunto, this research is based in the Functionalist Theory of Translation, as well in the approximation between translation and linguistic variation, along with the instructional sequencing of textual genres. To illustrate this proposal the corpus of plays found in the Corpus del español escrito con marcas de oralidad project (CEEMO) is presented as the initial project of an instructional sequencing design having the translation of the textual genre of theater to address linguistic variation as its main focus.*

Keywords: *Didactic of Translation. Functionalist Translation. Linguistic Variation. CEEMO. Theater to Address.*



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da *Licença Creative Commons* Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

O uso da tradução no Ensino de Línguas não é novidade. Inicialmente, tivemos a utilização da tradução, por exemplo, na Abordagem de Gramática e Tradução, na qual acreditava-se na equivalência entre línguas, sem considerar nenhuma metodologia específica ao traduzir. Logo, com o surgimento das abordagens que enfocaram a oralidade, tal como a Abordagem Direta, iniciou-se um processo de rechaço da tradução nas aulas de línguas, ponderando-se que o seu uso era anticomunicativo (Arriba García, 1996). Entretanto, com o desenvolvimento da área de pesquisa em Estudos da Tradução, foi possível desmitificar inúmeras crenças acerca do uso da tradução em aulas de língua, a saber: a tradução é desnecessária, a tradução não contempla as quatro habilidades linguísticas, a tradução constitui uma interferência negativa ao aprendizado de língua estrangeira (LE) etc. Com isso, atualmente, verificamos uma reinserção do uso da tradução no Ensino de Línguas, em uma perspectiva pedagógica e comunicativa (Hurtado Albir, 2001, 2011).

2 Nesse contexto, nossa proposta origina-se nos marcos teóricos da Tradução Funcionalista, da Sociolinguística Variacionista e das Sequências Didáticas para o Ensino de Língua Estrangeira e tem como *corpus* peças teatrais do projeto *Corpus del español escrito con marcas de oralidad* (CEEMO). Esse projeto parte da organização de uma amostra diacrônica das variedades da língua espanhola para fins de análise linguística; trata-se, portanto, de um *corpus* digitalizado que contempla diferentes gêneros escritos com marcas de oralidade. Propomos seu uso para além da análise linguística acadêmica, isto é, com o intuito de desenvolver propostas didáticas que fomentem a reflexão sobre a heterogeneidade da língua espanhola.

Para ilustrar tal proposta, elegemos o fenômeno de variação no uso das formas de tratamento para 2ª pessoa (*tú, vos, usted(es), vosotros(as)*), por meio do gênero textual peça teatral. Assim, o objetivo deste artigo é discorrer sobre a tradução funcional para o português brasileiro de peças de teatro em língua espanhola a partir de uma sequência didática que aborda casos concretos de variação linguística. Algumas pesquisas já realizadas nesse viés teórico são Laiño (2014), Barrientos (2014) e Demétrio (2014), as quais destacam a contribuição do uso pedagógico da tradução funcionalista para o ensino de espanhol/LE. Desse modo, esse artigo se divide nas seguintes seções: A Tradução Funcionalista e o conhecimento da variação linguística em espanhol; Sequências didáticas a partir da tradução funcionalista de gêneros textuais; A tradução funcional de peças teatrais do CEEMO para a abordagem da variação nas formas de tratamento do espanhol, além da presente introdução e das considerações finais.

A Tradução Funcionalista e o Conhecimento da Variação Linguística em Espanhol

Atualmente, a relevância do papel da tradução como estratégia ou procedimento no processo de aprendizado de LE deve-se a dois fatores que, de acordo com Pontes (2014), são: o avanço dos Estudos de Tradução e Interpretação como disciplina autônoma e a tradução ser considerada uma das estratégias cognitivas mais utilizadas entre os aprendizes de LE, de acordo com estudos sobre a cognição e aquisição de línguas. Considerando este último aspecto, o autor afirma que o uso da tradução como procedimento didático é mais enriquecedor se analisarmos os passos seguidos pelos aprendizes ao realizarem uma tradução. Além disso, para traduzir, é necessário interpretar e analisar tanto as estruturas morfossintáticas e lexicais quanto a situação pragmático-discursiva do texto a ser traduzido. Desse modo, alguns autores, tais como Mayoral (1998), Bolaños-Cuéllar (2000) e Pontes (2014), destacam a relevância de uma aproximação entre as áreas da Tradução e da Sociolinguística, considerando a relevância do fundo sociocultural da atividade tradutora e a importância da variação linguística tanto no texto original quanto no texto traduzido.

Com essa perspectiva de tradução, unida a uma visão de língua heterogênea, pode-se entender a tradução como um recurso útil em sala de aula para o ensino da variação linguística. Uma vez que, de acordo com Mayoral (1998), ao traduzir, o tradutor depara-se com textos que apresentam determinadas marcas sociolinguísticas, e para que o receptor do texto possa compreender o contexto situacional, a tradução terá que ajustar-se às especificidades e às exigências gerais da comunicação, buscando recuperar a variação linguística na língua de chegada. Na concepção do autor, a variação linguística que interessa ao tradutor é a variação relacionada ao contexto social e situacional (Mayoral, 1998). Nessa perspectiva, o conhecimento da variação linguística nas formas de tratamento pode ser considerado como um fenômeno de variação relevante ao processo tradutório e a qualquer ato comunicativo porque está diretamente associado ao contexto pragmático-discursivo do texto fonte e do texto alvo.

A Sociolinguística concebe a íntima inter-relação dos aspectos linguísticos e extralinguísticos, assim como a Tradução Funcionalista. Essas áreas de estudos surgem em oposição às concepções formalistas de língua, portanto, compartilham da ideia de que a língua é social e não pode ser vista isolada de seu contexto sócio-histórico-cultural de uso. Ademais, tanto a Tradução Funcionalista quanto a Sociolinguística Variacionista analisam os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, imbricados no uso efetivo da língua. Nord (1994) assevera que a tradução, na perspectiva funcional, tem que adaptar-se às normas e convenções culturais de uma dada cultura e, nessa questão, os estudos sociolinguísticos

também podem contribuir à tradução, ao buscar descrever as normas sociais de uma dada língua. A autora reconhece a diversidade cultural e, por conseguinte, a linguística, ao pontuar que:

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

4

Também, Bortoni-Ricardo (2005) chama a atenção para a relação entre a Sociolinguística e os Estudos da Tradução, ao afirmar que aquela, ao pressupor a relação dialética entre a forma linguística e a função definida no contexto social, pode prestar grande contribuição às atividades que implicam confronto entre línguas, tal como a tradução. Nesse viés, Bolaños-Cuéllar (2000) defende, no marco da interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, que a Sociolinguística pode contribuir à compreensão, à análise e às possíveis soluções de problemas de tradução no tocante à preservação das formas de tratamento de uma língua a outra, conservação de socioletos, gírias, registros etc., durante o processo de tradução e em seu produto textual. Por outro lado, o autor pondera que, apesar da existência, em toda língua, de variação diatópica (variedades geográficas), diastrática (tecnoletos, gírias, socioletos) e diafásica (diferentes registros: formal, informal, familiar etc.), o tradutor também deve levar em consideração a existência de uma norma-padrão, que é caracterizada por ter um estilo formal, de prestígio e ser utilizada, geralmente, nos meios de comunicação nacional, nas escolas ou no ensino de língua a estrangeiros.

Na concepção de Reiss e Vermeer (1996), a tradução requer uma dupla ação: analisar as condições de produção do texto fonte (TF) ou texto de partida e analisar as condições de produção do texto alvo (TA), isto é, o texto de chegada. Para essa questão, Christiane Nord (1991) elaborou um modelo de análise pré-tradutório, o qual baseia-se na análise exaustiva dos aspectos intra e extratextuais da situação comunicativa do texto fonte (original) e do texto alvo (tradução). Na concepção da autora, a comparação entre tais fatores de produção e recepção

permitem ao tradutor decidir sobre os elementos que poderão se manter iguais no processo de tradução e aqueles que terão que se adaptar às exigências da cultura alvo.

Nessa perspectiva, Nord (2012) expõe que a tradução é a produção de um TA funcional que mantenha uma interdependência com um TF, especificada conforme o seu propósito comunicativo. Para alcançar essa funcionalidade, é necessário analisar os aspectos intra e extratextuais do TF e compará-los com o contexto de produção do TA, assim, a autora apresenta um modelo de análise pré-tradutória, baseado na inter-relação dos aspectos extratextuais e intratextuais do TF e do TA.

Nord (2012) explicita, ainda, exemplos de aplicação didática do seu modelo de análise pré-tradutória no âmbito da Didática de Tradução. Porém, não descarta o seu uso no contexto de Ensino de LE, desde que não se limite à análise linguística do TF ou às intenções do autor e a sua verbalização. Nesse viés, atualmente, há algumas pesquisas com resultados positivos acerca da aplicação deste modelo de análise pré-tradutório no contexto de ensino de espanhol, tais como Barrientos (2014), Demétrio (2014), Laiño (2014), Pereira (2016), entre outros. Em consonância com tais pesquisas, na próxima seção, abordamos os pontos de confluência entre a Tradução Funcionalista e o procedimento de Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas.

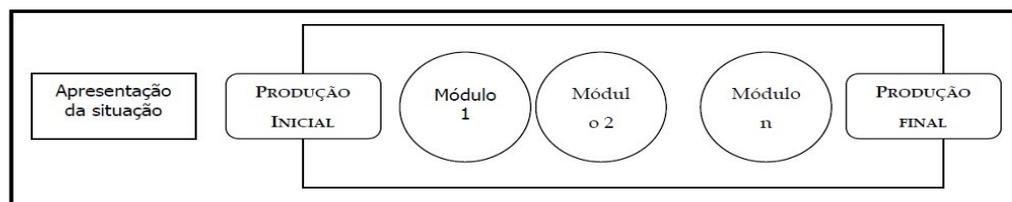
5

Sequências Didáticas a Partir da Tradução Funcionalista

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

Figura 1.

Esquema da SD proposto por Dolz et al. (2004)



Esquema da seqüência didática

Fonte: Dolz et al. (2004, p. 97).

Observa-se, na imagem acima, que uma SD se inicia com a apresentação de uma situação, na qual é feita uma contextualização da prática de linguagem a ser empreendida e há a exposição de uma motivação para a produção de um gênero textual. Segundo os autores, na prática de uma SD: “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da SD em primeira produção, por um lado, e produção final, por outro, permite tal aprendizagem” (Dolz et al., 2004, p. 113).

6

Diante desse contexto, é possível realizar uma SD com o uso da Tradução Funcionalista, já que no processo tradutório circular, proposto por Nord (2012), o tradutor/aprendiz está frequentemente analisando o TF, verificando as condições de produção do TA e o produzindo. Uma vez que, para alcançar um TA funcional a sua instrução de tradução, são necessárias versões preliminares do TA.

No caso de uma SD com a Tradução Funcionalista, a etapa de apresentação da situação inicial corresponderá às amostras de traduções do gênero determinado que circulam socialmente, além da apresentação de um texto a ser traduzido e uma instrução de tradução didático. Conforme Nord (1996), a instrução de tradução deve conter: (i) a função ou funções comunicativas que a tradução deve alcançar, (ii) os destinatários do texto, além das condições temporais e locais previstas para a recepção da tradução, (iii) o meio pelo qual será transmitida e o motivo pelo qual se produz a tradução. Sobre essa fase de apresentação da situação comunicativa, Laiño (2014) não define todos os aspectos de uma instrução de tradução didático, mas propõe a elaboração de um projeto de tradução a ser desenvolvido individualmente pelos aprendizes.

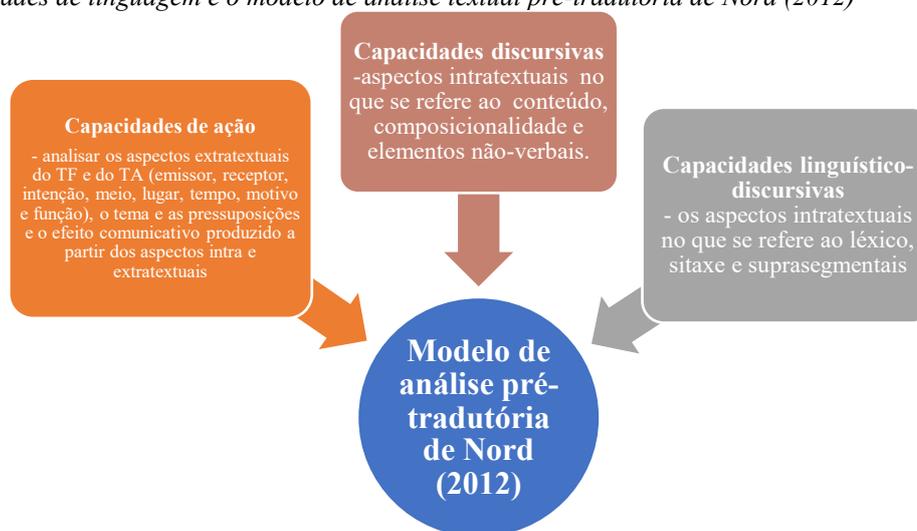
A partir dessa primeira etapa, começa a produção inicial, a qual será vista pelo professor-pesquisador como um diagnóstico acerca do domínio do gênero textual pelos alunos e de suas capacidades de linguagem (Barros, 2012). Essa produção inicial, na SD com a Tradução Funcionalista, será baseada em uma análise do TF, a partir do modelo de análise pré-

tradutória de Nord (2012), o qual permite analisar as características intra e extratextuais do TF e do TA, mediante uma instrução de tradução determinado ou um projeto de tradução, como realizou Laiño (2014).

Esse modelo de análise possibilitará ao aprendiz pesar os elementos que devem ser adaptados à cultura do receptor do TA e, com essas informações, escrever uma primeira produção do TA. Ao utilizar o modelo de análise pré-tradutória será possível, também, a integralização das capacidades de linguagem, conforme demonstramos no seguinte esquema:

Figura 2

As capacidades de linguagem e o modelo de análise textual pré-tradutória de Nord (2012)



Fonte: Pereira (2016).

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

Com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, ao realizarem a primeira produção do gênero textual em uma SD, são elaborados os módulos. Esses, na visão de Cristóvão (2009), dependem das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Não há uma quantidade limite de módulos que possam ser realizados em uma SD, podendo variar de acordo com o contexto de ensino, disponibilidade de tempo, objetivos da SD etc. Para Barros (2012), os módulos devem abordar problemas de diferentes níveis (apresentação da apresentação de comunicação, aprofundamento temático, infraestrutura

do gênero etc.), além de atividades e exercícios variados, desde atividades de observação e análise de textos a atividades de leitura, oralidade, audição etc. Também, é possível intercalar atividades com outros gêneros; e, ao fim de cada módulo realizado, a autora sugere a elaboração de listas de constatações do que foi aprendido.

No caso dos módulos de uma SD com o uso da Tradução Funcionalista, eles serão baseados nas dificuldades apresentadas pelos aprendizes, durante a análise textual pré-tradutória de Nord (2012), e na primeira produção do TA. Assim, se, por exemplo, os estudantes mostrarem dificuldades no que tange à identificação da composicionalidade do TF e TA, elaborar-se-ão módulos específicos sobre o gênero textual que está sendo traduzido. Ou, ainda, se os aprendizes mostrarem dificuldades na adequação linguística do TA ao público-alvo da instrução de tradução, planejar-se-ão módulos específicos acerca dos aspectos linguístico-culturais relacionados a tal adequação.

Por fim, mediante as relações pontuadas entre o procedimento de uma SD e o processo tradutório, na perspectiva da Tradução Funcionalista, vislumbramos a possibilidade de se empreender uma SD, a partir da tradução funcional de gêneros textuais. Dessa forma, na próxima seção, ilustramos um exemplo de projeto inicial de SD, a partir da Tradução Funcionalista do gênero peça teatral, direcionada à abordagem da variação nas formas de tratamento. Para essa proposta, utilizamos como texto fonte peças teatrais provenientes do *corpus* do projeto CEEMO.

8

A Tradução Funcional de Peças Teatrais do CEEMO para a Abordagem da Variação nas Formas de Tratamento do Espanhol

Tendo em vista a diversidade da língua espanhola, selecionamos o fenômeno de variação no uso das formas de tratamento para 2ª pessoa (*tú, vos, usted(es), vosotros(as)*) para ilustrar o procedimento de elaboração de uma SD, a partir da tradução funcional de gêneros textuais autênticos, com foco na variação linguística. Dessa forma, nessa seção, inicialmente tratamos brevemente desse fenômeno em língua espanhola, logo, expomos algumas sugestões de como proceder ao elaborar uma SD na perspectiva proposta por este artigo.

Conforme Carricaburo (1997), Calderón Campos (2010) e Fontanella de Weinberg (1999), existe, ao largo do território hispânico, uma diversidade de *voseo, tuteo y ustededeo*. Por *tuteo*, compreende-se o uso das formas pronominal e verbal de *tú* para o tratamento a um interlocutor. Por *ustededeo*, entende-se o uso de *usted* em situações de confiança e intimidade, como em contextos familiares, ou seja, é o uso não convencional do *usted* como marcador de

distância o respeito. E, por último, por *voseo*, considera-se o uso do pronome *vos* no lugar de *tú*, para o tratamento a um interlocutor, com uma relação de intimidade, confiança ou solidariedade, acompanhada com formas verbais próprias ou não (Calderón Campos, 2010).

Diante da variação nos usos das formas de tratamento, Fontanella de Weinberg (1999) propõe uma divisão, que busca contemplar os sistemas de tratamento pronominais existentes na Língua Espanhola, a saber:

Quadro 1

Divisão do sistema de tratamento pronominal das variedades da Língua Espanhola

Relação entre interlocutores	Sistema I		Sistema II		Sistema III			Sistema IV	
	Sing.	Plural	Sing.	Plural	Singular		Plural	Sing.	Plural
					IIIa	IIIb			
Intimidade	Tú	Vosotros	Tú	Ustedes	Tú	Tú	Ustedes	Vos	Ustedes
Confiança					~vos	Vos			
Formalidade	Usted	Ustedes	Usted		Usted				

Fonte: baseado em Fontanella de Weinberg (1999).

Conforme a autora, o sistema pronominal I é característico da maior parte da Espanha. Nele, há duas formas para tratamento no singular, *tú* para confiança e *usted* para formalidade, além de duas formas correspondentes no plural, *vosotros(as)* para trato informal e *ustedes* para relações mais formais. Cada uma dessas formas possui paradigma verbal próprio. A autora explica que esse é o único sistema de tratamento pronominal do mundo hispânico em que existe a oposição confiança/formalidade nas formas de tratamento no plural (*vosotros(as)/ustedes*). Por sua vez, no que se refere ao sistema pronominal II, nota-se que as formas de tratamento no singular coincidem com o sistema pronominal I, embora, para o tratamento no plural, haja apenas uma forma, neste caso, *ustedes*. Na concepção de Fontanella de Weinberg (1999), fazem parte deste sistema: algumas regiões da península espanhola, tal como Andaluzia e Canárias, com a especificidade que destacamos anteriormente, a maior parte do território colombiano e venezuelano e uma pequena parte do território fronteiriço do Uruguai. Também, podemos acrescentar a este sistema, a maior parte de Cuba, México, Peru e Porto Rico.

Para o estudo do sistema de tratamento pronominal III, Fontanella de Weinberg (1999) o subdivide em IIIa e IIIb, segundo os usos de *vos*, *tú* e *usted*. O sistema IIIa é o mais difundido nas regiões que coexistem o *voseo* e o *tuteo*, apresentando uma alternância bastante generalizada de formas, além da forma *ustedes* para trato no plural. Na concepção da autora, o

que influencia a escolha entre um pronome ou outro, nesse sistema, é a preferência dos falantes mais cultos e em estilo mais cuidado pelo uso de *tú*. Em contrapartida, os falantes de menor nível sociocultural e em estilos mais informais optam pelo uso da forma *vos*. As regiões, que fazem parte do sistema de tratamento pronominal IIIa, são: grande parte da Bolívia, o sul do Peru, parte do Equador, algumas regiões colombianas, o oeste venezuelano, a fronteira de Panamá e Costa Rica, o estado mexicano de Chiapas e Chile. Já o sistema de tratamento pronominal IIIb está dividido em três níveis de formalidade, expressos pelas formas de tratamento, a saber: *vos* (íntimo) – *tú* (confiança) – *usted* (de uso formal). Um país que caracteriza esse sistema é o Uruguai.

Por fim, o sistema de tratamento pronominal IV está caracterizado da seguinte forma: (i) presença da forma *vos*, para trato informal no singular; (ii) a forma *usted* para trato de respeito ou formalidade no singular; (iii) a forma *ustedes* para o trato no plural, formal ou informal. Os países que utilizam este sistema pronominal são: Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Paraguai e Argentina. Assim, a partir dessa sistematização dos usos das formas de tratamento para 2ª pessoa na língua espanhola, podemos eleger peças teatrais pertencentes a diferentes sistemas, a fim de promover a conscientização desse fenômeno de variação ao longo do mundo hispânico

A partir da seleção desse fenômeno, escolhemos o gênero textual peça de teatro para o projeto inicial de SD, proposto nesse artigo. O gênero peça teatral é caracterizado pelo domínio de sequências textuais dialogais entre distintos personagens ou entre um personagem e seu público (monólogo), além de apresentar sequências descritivas, conhecidas como as rubricas ou didascálias, responsáveis pela caracterização das cenas e personagens. Para Ubersfeld (2005), o teatro é a um só tempo produção literária e representação concreta, por sua vez, Ryngaert (1995) explicita que o texto de teatro tem o bizarro estatuto de uma escrita destinada a ser falada. Assim, neste gênero, há uma relação complexa entre a oralidade e a escrita, fato que pode ser explorado uma vez que Marcuschi (2010) salienta a pertinência de se ter em mente a relação entre o oral e o escrito, no estudo dos gêneros textuais. Por esse motivo, o uso do *corpus* do projeto CEEMO torna-se propício a essa proposta, pois engloba textos hispânicos desse gênero numa perspectiva diacrônica, cujo recorte temporal, pré-estabelecido, compreende o período do século XIX ao século XXI, permitindo, dentre outros aspectos, a realização de pesquisas que sinalizem a trajetória e o *continuum* da mudança de fenômenos linguísticos.

O projeto CEEMO, em sua fase inicial, recolhe gêneros textuais representativos da variedade mexicana, entre eles, no que tange às peças teatrais, encontramos as seguintes: “*Pastorela en dos actos*”, de Fernández de Lizardi (2006 [1871]); “*Chin Chun Chan*”, de Usigli Alonso (1904) e “*Los Signos del zodiaco*”, de Magaña (1944). A primeira peça, da segunda metade do século XIX, representa uma das cinco obras teatrais de Fernández de Lizardi, escritor da “*Nueva España*” (México), na qual encontramos uma “pastorela” popular indígena cristianizada. A segunda obra teatral, do início do século XX representa um subgênero teatral, conhecido como “zarzuela”, no qual há uma mescla entre declamações, música e canto. E, a terceira peça teatral é um drama, da segunda metade do século XX, escrita pelo mexicano Sergio Magaña, a qual, assim como as demais, está cheia de coloquialismos e busca retratar a linguagem popular. No que diz respeito às formas de tratamentos encontradas nessas peças teatrais, hipotetizamos que retratam o Sistema Pronominal II, proposto por Fontanella de Weinberg (1999), uma vez que não apresentam o uso do *voseo*, que no México, segundo Calderón Campos (2010), possui um uso regional, por exemplo na região de Chiapas, além disso, tampouco encontramos o uso da forma *vosotros(as)* para o tratamento em plural.

Assim, adentramos no ponto crucial da proposição de uma SD, a partir da tradução funcional: a instrução de tradução ou a apresentação da situação comunicativa. Para Nord (1996), a instrução de tradução deve especificar a função ou funções comunicativas que a tradução deve alcançar, além de determinar os receptores do TA, as condições temporais e espaciais previstas para a recepção da tradução, o meio pelo qual será transmitida e o propósito da tradução. Em relação à fase de apresentação da situação comunicativa, Laiño (2014), ao realizar uma SD com a tradução funcionalista, não define todos os aspectos de uma instrução de tradução didático, mas propõe a elaboração de um projeto de tradução a ser desenvolvido individualmente pelos aprendizes, apenas definindo a nacionalidade do público-alvo (brasileiro) e do TF (publicidades argentinas). Assim, os estudantes puderam refletir sobre o que poderiam manter, mudar e/ou adaptar, analisando o receptor do TA, o produtor do TF, devendo estar conscientes e, ainda, determinar todos os aspectos que definem o processo tradutório para realizar as ações de forma segura. Dessa forma, ao seguir o proposto por Nord (1996), propomos a seguinte instrução de tradução:

11

Quadro 2

Definição da instrução de tradução didático para a SD

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

Fonte: Pereira (2016).

12 Ao propor tal instrução de tradução, também, é necessário levar em conta o nível de língua dos aprendizes, principalmente na escolha dos trechos para formar o texto fonte da SD. Ademais, é necessário considerar o contato dos aprendizes com esse tipo de prática de tradução, pois, caso não conheçam ou nunca tenham praticado uma tradução funcionalista, é importante realizar a análise pré-tradutória em grupo, explicando cada fator de análise, já que, como vimos, os elementos do modelo de análise pré-tradutória de Nord (2012) contempla as capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas) e podem constituir um Módulo de Reconhecimento anterior à primeira tradução. Dito isso, chegamos à questão sobre como analisar essa primeira tradução, isto é: como proceder nessa fase diagnóstica?

A fim de responder tal questionamento, recorreremos a Cristóvão (2010) e Barros (2012), que discorrem sobre o Modelo Didático do Gênero, o qual traz subsídios para a elaboração de SD no que se refere à apresentação da situação, elaboração de módulos, criação da Ficha de Análise Diagnóstica da Primeira Produção e da lista de constatações. O modelo didático de gênero auxilia na identificação das características ensináveis do gênero textual escolhido para ser estudado. Inicialmente, é necessário fazer um “levantamento do perfil da situação de ensino que fundamente e oriente nossas escolhas dos elementos a serem ensinados no contexto em que nos inserimos” (Cristóvão, 2010, p. 103), ou seja, reunir as características relevantes acerca da situação de ensino, por exemplo, o nível de ensino (Fundamental, Médio, Ensino Superior), o Projeto Político-Pedagógico, o contato com a LE dos aprendizes, o tempo disponível para a aplicação da SD etc. Logo, segundo Cristóvão (2010, p.108): “recorremos à literatura pertinente de diferentes áreas, tanto à que é produzida por especialistas nesse gênero quanto à de pesquisadores do discurso”. Alguns autores que tratam das características do gênero peça teatral são: Ryngaert (1995), Ubersfeld (2005) e Romão (2010).

Sobre a constituição desse gênero textual, de acordo com Ubersfeld (2005) e Ryngaert (1995), há uma organização tipográfica própria, na qual há dois grandes elementos: a didascália

(ou rubrica) e o diálogo. A primeira descreve o contexto de comunicação e é identificada por marcas tipográficas específicas, tais como parênteses, colchetes ou letras itálicas e/ou maiúsculas. A seu turno, o diálogo é constituído pelas falas das personagens, podendo encadear-se de modo cerrado (princípio das falas alternadas) ou manifestar uma evidente desigualdade na extensão dos discursos. Logo, os grandes “blocos” de textos assinalam as tiradas, ou seja, os longos discursos de uma personagem sem a interrupção de outras personagens, isto é, monólogos (Ryngaert, 1995). A fala das personagens, no texto, pode se apresentar em verso ou em prosa. Além disso, Ubersfeld (2005) chama a atenção para a distinção linguística entre a didascália e o diálogo que, para a autora, está relacionada com a enunciação, sendo, portanto, na didascália a fala do autor e no diálogo a fala das personagens. Já o discurso, no teatro, está centrado na enunciação, é um discurso do eu/tu e do aqui/agora (Ubersfeld, 2005).

Tradicionalmente, a narrativa, na peça teatral, pode constituir-se por: uma exposição (compreensão da ação, personagens e assunto); um nó (obstáculos e contrariedades na ação, constituindo conflitos, peripécias) e desfecho (a eliminação dos obstáculos e problemas desenvolvidos nos acontecimentos). O enredo é construído através de ações realizadas pelas personagens; o tempo e o espaço são expressos tanto nas didascálias quanto nos diálogos, por meio de marcadores temporais, advérbios de lugar etc. Depreende-se, assim, que as personagens têm papel fundamental no texto teatral, visto que é por meio de suas falas e ações que o enredo se desenvolve. Ubersfeld (2005) esclarece que toda personagem, no teatro, busca reproduzir a linguagem da classe social a que pertence, embora não a reproduza com exatidão referencial. A autora explica que o idioleto das personagens, geralmente, ao utilizar particularidades linguísticas (representações da língua popular), busca caracterizar aquele que está fora do grupo, provocando o riso, ao representar, por exemplo, personagens estrangeiras ou populares que não sabem utilizar a língua das personagens cultas.

Para concluir o modelo didático do gênero peça teatral, Cristóvão (2010) sugere recolher um *corpus* de textos do gênero escolhido para análise, assim, a partir das peças do Projeto CEEMO mencionadas e das considerações dos experts sobre o gênero peça de teatro, já citados, elaboramos o seguinte quadro-resumo com características recorrentes do gênero:

Quadro 3

Características gerais do gênero peça teatral de comédia

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

Fonte: Pereira (2016).

14

Esse modelo didático do gênero peça teatral poderá auxiliar nas decisões sobre o que abordar nos módulos da SD. Eles se centrarão nas dificuldades apresentadas na análise pré-tradutória e na primeira produção e, ainda, poderão girar em torno de cada capacidade de linguagem especificada no modelo didático do gênero apresentado. O Modelo Didático do Gênero, também, pode servir de base para a elaboração da Grade de Análise Diagnóstica, através da qual é possível identificar as dificuldades nas capacidades de linguagem dos aprendizes em relação ao gênero. Como forma de ilustrar tal Grade de Análise, apresentamos a seguinte realizada também a partir dos elementos de análise pré-tradutória de Nord (2012), a partir do gênero peça teatral:

Quadro 4

Grade de Análise Diagnóstica da Primeira Tradução

Capacidades	Descritores	Os alunos são capazes de:
Capacidades de Ação	ASPECTOS EXTRATEXTUAIS: Emissor: escritores, dramaturgos. Receptor: diretores de teatro, atores e o público em geral. Intenção e função ¹ : é um gênero escrito com marcas de oralidade, objetiva ser lido pelo público em geral ou especializado e/ou encenado por atores. Pertence à esfera artística literária teatral, com temas variados, apresentando histórias ou histórias, retratando relações humanas e sociais, crítica (com humor ou ironia). Meio: Em épocas mais antigas, o principal suporte era impresso escrito, atualmente, há textos em versão digitada e virtual. Lugar: dimensão geográfica das obras e lugar onde são depositadas as obras, como bibliotecas, livrarias, blogs, acervos eletrônicos etc. O lugar de publicação pode ser variado e pode não corresponder ao lugar onde se passa a história da peça. Tempo: há o tempo de publicação da obra, que pode influenciar a composicionalidade do texto e o tempo cronológico do enredo da peça, além do tempo de publicação da tradução da obra.	a) produzir um texto de acordo com o projeto de comunicação mobilizado, isto é, a instrução de tradução? b) adequar a tradução às características do gênero de texto mobilizado?

Capacidades	Descritores	Os alunos são capazes de:
	<p>Motivo: pode estar relacionado com o contexto histórico-social da época da peça, motivo da tradução, intenção do autor ou função do gênero, a motivação de publicação, isto é, por que razão o texto foi escrito/publicado/traduzido.</p> <p>ASPECTOS INTRATEXTUAIS: Pressuposições: conhecimentos relacionados com o período histórico da peça, cultura, origem geográfica, etc., que podem ou não ser de conhecimento compartilhado pelo leitor. Efeito Comunicativo: pode coincidir com a função do gênero textual peça teatral de comédia.</p>	
Capacidades Discursivas	<p>ASPECTOS INTRATEXTUAIS: Conteúdo: pode estar relacionado com o tema da obra teatral de comédia e retratar elementos narrativos. Composicionalidade ou estruturação: o tipo de discurso predominante é o dialogal, mas, também, é composto por sequências descritivas nas didascálias (indicações cênicas). As peças apresentam título e/ou subtítulo, nome do autor, podem conter dedicatória, data de encenação, lista de personagens com indicação dos nomes de atores ou não. Ademais, expõem um prólogo (frases curtas indicando o ambiente inicial da peça) e organizam-se em Atos (de um a quatro atos, no caso das comédias analisadas), que se dividem em cenas de acordo com as entradas e saídas de personagens. Podem ser escritas em prosa ou verso e/ou em forma de monólogos ou diálogos. Sobre os elementos não verbais, não acompanham fotos ou imagens.</p>	<p>c) respeitar a estrutura convencional do gênero em relação à planificação e organização das partes (tipo de discurso, organização sequencial, conexão e coesão)?</p>
Capacidades Linguístico-discursivas	<p>ASPECTOS INTRATEXTUAIS: Léxico: a maioria dos textos apresenta a variedade linguística do país ou região de origem e da época de publicação das obras, uso de regionalismos no léxico e/ou sintaxe. As escolhas lexicais são variadas, com a presença de adjetivos nas didascálias, indicando características sentimentais e verbos de ação. O tom dos textos deste gênero é mais coloquial, familiar e humorístico. Sintaxe: as retomadas textuais são realizadas, predominantemente, por pronomes pessoais ou de tratamento e por repetições dos nomes das personagens. Os tempos verbais são variados, porém, há predominância de verbos no presente do indicativo, imperativo ou gerúndio, este último comum nas didascálias. O tipo de conectivo mais utilizado é o espacial. Ortografia e Pontuação (características suprasegmentais): os sinais de pontuação indicam as interações dialogais por meio do discurso direto, tais como o travessão nas falas das personagens, sinais de exclamação e interrogação, identificando mudanças de entonação, e reticências, indicando pausas. As didascálias trazem marcas tipográficas que a separam das falas das personagens, tais como parênteses, letras em itálico, em negrito ou em maiúsculo. Relação oralidade-escrita e uso coerente dos pronomes de tratamento: Os diálogos são interativos entre as personagens, estas se reportam explicitamente por meio de nomes próprios e/ou formas de tratamentos para 2ª pessoa (em momento algum o emissor (autor/a) interage diretamente com o(s) leitor(es), mas pode fazê-lo por meio das personagens.</p>	<p>d) mobilizar as unidades linguísticas pertinentes ao gênero?</p> <p>e) adequar o texto à gramática, ortografia e ao vocabulário da língua alvo?</p> <p>f) traduzir as formas de tratamento pronominais para 2ª pessoa de acordo com a origem geográfica do público alvo da tradução, respeitando, inclusive, a concordância verbal (canônica x não canônica) dessas formas no Português Brasileiro?</p> <p>g) expressar as relações sociais (simétricas /assimétricas, formais/informais) entre as personagens por meio das formas de tratamento?</p> <p>h) adaptar a função sintática das formas de tratamento em espanhol (sujeito, ou complemento) de acordo com a língua alvo?</p> <p>i) reconhecer o tipo de discurso (direto ou</p>

Capacidades	Descritores	Os alunos são capazes de:
		indireto) e o tipo de referência (específica ou genérica) como fatores condicionantes de uso das formas de tratamento?

Fonte: Pereira (2016, p. 94).

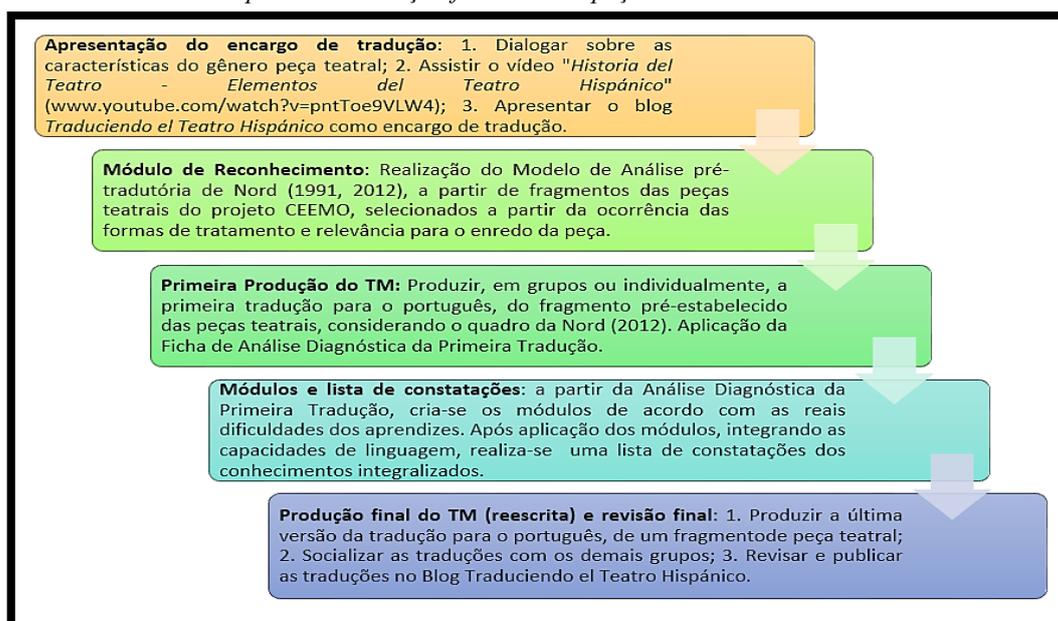
O modelo didático do gênero, como já dissemos, também, subsidia a formulação da lista de constatações. Essa é aplicada ao final dos módulos da SD. Essa lista de constatações pode ser formulada pelo professor ou pelos estudantes e tem o objetivo de facilitar a avaliação das produções da SD, inclusive, na hora de comparar a primeira e a última produção. Servindo, assim, como um instrumento de autorregulação da aprendizagem. Uma SD é formulada e adaptada, a partir da situação de ensino em que se aplica. Portanto, o discorrido até o momento é a título de ilustração do procedimento, também, é por esse motivo que não apresentamos módulos prontos ou aplicação da ficha de análise diagnóstica.

16

A fim de concluir essa seção, resumimos o passo a passo de uma SD a partir da tradução funcionalista do gênero peça teatral para a abordagem da variação no uso das formas de tratamento do espanhol, no seguinte esquema:

Figura 3

Projeto inicial de uma SD a partir da tradução funcional de peças teatrais do CEEMO



Fonte: Pereira (2016).

Considerações Finais

Neste artigo, objetivamos discorrer sobre a tradução funcional para o português brasileiro de peças de teatro em língua espanhola a partir de uma sequência didática que aborda casos concretos de variação linguística. A partir do que foi exposto, consideramos viável a utilização de sequências didáticas com a tradução funcionalista do gênero peça teatral, para abordar a variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol. Uma vez que na linguagem de suas personagens, principalmente nas comédias, encontramos diferentes registros e marcas dialetais regionais, sociais etc. Logo, se o texto fonte está marcado dialetalmente por determinados fenômenos de variação linguística, poderá ser possibilitada ao aprendiz uma reflexão sobre a variação tanto na língua fonte quanto na língua alvo, durante o processo tradutório. A reflexão sociolinguística, também, pode ser reforçada com a criação de módulos específicos para a análise dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos no uso destas formas linguísticas, nas duas línguas, como demonstra Pereira (2016).

Por meio do procedimento apresentado, é possível que a aplicação da SD, ilustrada aqui, possibilite as seguintes contribuições: (i) o desenvolvimento de capacidades de linguagem na língua fonte e na língua alvo; (ii) a apropriação do gênero peça teatral; (iii) a abordagem de dificuldades e problemas de tradução específicos. Também, almejamos fomentar uma reflexão epilinguística e a compreensão da tradução como um processo circular, no qual o tradutor pode revisar todas as etapas do processo tradutório. Ademais, como sugestão de trabalhos futuros, elencamos a possibilidade de aplicar tal procedimento com aprendizes de língua espanhola ou outras línguas estrangeiras, em diferentes níveis de aprendizagem e com diferentes gêneros textuais.

17

REFERÊNCIAS

- Arriba García, C. (1996). Introducción a la Traducción Pedagógica. *Lenguaje y Textos*, (8), pp. 269-283.
- Barrientos, B.R.R. (2014). *Os quadrinhos da Mateina no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista* [Dissertação mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129402>
- Barros, E.M.D. (2012). *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação* [Tese doutorado, Universidade Estadual de Londrina]. <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>

Bolaños-Cuéllar, S. (2000). Aproximación Sociolingüística a la Traducción. *Forma y Función*, (13), pp. 157-192. <http://goo.gl/rXX1rz>

Bortoni-Ricardo, S.M. (2005). Por que a tradutologia precisa do sociolinguista? In S. M. Bortoni-Ricardo (Ed.), *Nós chegemu na escola, e agora? sociolinguística & educação* (pp. 103-126). Parábola Editorial.

Calderón Campos, M. (2010). Formas de tratamiento. In M. Aleza Izquierdo, & J. M. Enguita Utrilla (Eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 225-236). Universitat de València.

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Arco Libros.

Costa-Hürbes, T.C., & Simioni, C. A. (2014). Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In E. M. D. Barros, & E. S. Rios-Registro (Eds.), *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais* (pp. 08-43), Pontes Editores.

Cristóvão, V.L.L. (2009). Sequências didáticas para o ensino de línguas. In R. Dias, & V. L. L. Cristóvão (Eds.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, (pp. 305-344). Mercado de Letras.

18 Cristóvão, V.L.L. (2010). O gênero quarta capa no ensino de inglês. In A. Dionisio & Cristóvão, V.L.L (Org.), *Gêneros textuais e ensino*, (pp. 105-116). Parábola.

Demétrio, A.P.C. (2014). *A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE* [Dissertação mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129434>

Dolz, J., Noverraz, M, & Scheneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In R. Rojo, & G. S. Cordeiro (Trad. e Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 95-128). Mercado de Letras.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In I. Bosque, & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la lengua española*, (v. 1, pp. 1399-1425). RAE.

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*, (5ª ed.). Ediciones Cátedra. (Obra original publicada em 2001)

Laiño, M.J. (2014). *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128637>

Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. Dionisio & Cristóvão, V.L.L (Org.), *Gêneros textuais e ensino*, (pp. 19-38). Parábola.

Mayoral, R. (1998). *La traducción de la variación lingüística* [Tese doutorado, Universidade de Granada].

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. C. Nord, & P. Sparrow (Trad.). Rodopi.

Nord, C. (1994). Traduciendo funciones. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Estudios sobre la traducción*, (pp. 97-112). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. In A. Hurtado Albir (Ed.), *Estudios sobre la traducción*, (pp. 91-107). Castelló: Universitat Jaume I.
<http://goo.gl/SdW35b>

Nord, C. (2012). *Texto-base-texto-meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. C. Nord (Trad.). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Pereira, L. L. (2016). *A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros* [Dissertação mestrado, Universidade Federal do Ceará].
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21806>

Pontes, V.O. (2014). A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente [Dossiê: Tradução]. *Caderno de Letras da UFF*, (48), 223-237.

Reiss, K., & Vermeer, H.J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. S. G. Reina, & C. Martín de León (Trad.). Ediciones Akal.

Romão, T.L.C. (2010). Ilusão teatral versus Realidade Tradutória: os extremos da tradução teatral. In A. C. M. Lúcio, & L. Schneider (Eds.), *Cultura e Tradução: interfaces entre teoria e prática*, (pp. 51-70). Ideia.

Ryngaert, J.P. (1995). *Introdução à análise do teatro*. P. Neves (Trad.). Martins Fontes.

Ubersfeld, A. (2005). *Para ler o teatro*. J. Simões (Trad.). Perspectiva.

¹ Vale destacar que Nord (2012) trata esses fatores isoladamente, no entanto, no caso do presente artigo é possível trabalhar os dois juntos.