

A aplicação de uma proposta de ensino de tradução com foco na comparação português-espanhol: experiências de um curso piloto remoto

The application of a translation teaching proposal with a focus on Portuguese-Spanish comparison: experiences from a remote pilot course

Bruna Macedo de Oliveira Rodrigues^{1*}

Resumo: Apesar do interesse geral nos estudos voltados ao ensino da tradução ter aumentado principalmente a partir dos anos 2000, o contexto nacional não acompanhou esse ritmo. Como consequência, e apesar do cenário mais promissor dos últimos anos (Saldanha, Laiño, Melo, Pontes, 2021; Malta, 2021; Neckel, Vasconcellos, 2023), observamos ainda um número tímido de pesquisas dedicadas à formação de

^{1*} Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo, atuou como tradutora autônoma, especialmente em traduções comerciais, técnicas e acadêmicas. Atualmente é docente de Língua Espanhola Adicional, Ciclo Comum de Estudos, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e coordena o projeto de extensão Laboratório de Tradução da Unila. Entre seus temas de interesse estão o ensino da tradução, a comparação português-espanhol e a tradução de literatura periférica. Contato: bruna.oliveira@unila.edu.br

tradutores em solo brasileiro. Buscando somar esforços nessa direção, partimos da apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que nos guiaram na elaboração de uma proposta de ensino, notadamente o enfoque por tarefas e seu caráter integrador (Hurtado Albir, 1999, 2019), para cumprir o objetivo principal deste texto, que é compartilhar a experiência de aplicação de um material didático por nós criado com o intuito de trabalhar determinados aspectos da comparação de nossas línguas de trabalho que se mostraram importantes para a tradução (Cintrão, 2006; González, 2008; Fanjul, González, 2014) e abordar temas importantes dos Estudos da Tradução, tais como a revisão, a noção de registro e de problema e dificuldade (Parra Galiano, 2007; Hatim, Mason, 1995; Nord, 2005). A experiência formativa que detalhamos transcorreu em um curso-piloto introdutório de tradução no par português-espanhol, ministrado remotamente durante o período da pandemia de Covid-19, a um grupo de graduandos de três universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: formação em tradução; comparação português-espanhol; material didático; enfoque por tarefas.

Abstract: Despite the general interest in studies focused on the teaching of translation has increased, significantly since the 2000s, the national context in Brazil has not kept pace with this trend. As a consequence, and despite the most promising scenario in recent years (Saldanha, Laiño, Melo, Pontes, 2021; Malta, 2021; Neckel, Vasconcellos, 2023), there is still a modest number of research initiatives dedicated to translator training in Brazilian territory. Seeking to contribute to this direction, we begin by presenting the theoretical and methodological assumptions that guided us in the development of our teaching proposal, particularly focusing on task-based approaches and their integrative nature (Hurtado Albir, 1999, 2019). The main objective of this text is to share our experience in applying a didactic material created by us to work on specific aspects of comparing our working languages that have proven crucial for translation (Cintrão, 2006; González, 2008; Fanjul, González, 2014) and address key topics in Translation Studies, such as revision, the concept of register, and issues of problems and difficulties (Parra Galiano, 2007; Hatim, Mason, 1995; Nord, 2005). The formative experience we detail took place in an introductory translation course for the Portuguese-Spanish language pair, delivered remotely during the Covid-19 pandemic to a group of undergraduate students from three Brazilian public universities.

Keywords: translation training; Portuguese-Spanish comparison; didactic material; task-based approach.

Introdução

Nos últimos anos temos acompanhado um importante crescimento do interesse pelo ensino da tradução, um campo que até a virada do milênio, como afirma Hurtado Albir (2019), não era ainda tão proeminente. Publicações realizadas nesse período por importantes estudiosos como Schäffner e Adab (2000), González Davies (2003), Kiraly (2000), Colina (2003) e Kelly (2005), bem

como o surgimento de revistas especializadas, como a *Interpreter and Translator Trainer* (criada em 2007), a *Redit* (de 2008) e a *International Journal of Interpreters Education* (fundada em 2009), dão mostras disso.

No Brasil, as pesquisas nesse ramo dos Estudos da Tradução são ainda mais recentes. De acordo com Gomes (2019), estas tiveram seu início no diálogo com estudiosos de universidades estrangeiras e, a partir de 2012, intensificaram-se com a maior participação de pesquisadores brasileiros em intercâmbios e eventos acadêmicos relacionados com a formação em tradução.

Levantamentos como os efetuados em âmbito nacional por Malta e Paiva (2019), a partir de teses e dissertações, e por Costa e Guerini (2020), com base em artigos publicados no campo dos Estudos da Tradução entre 1996 e 2016, corroboraram os achados anteriores, identificando que a formação de tradutores ocupa um espaço limitado se comparado ao total de trabalhos aparecidos dentro da grande área no Brasil.

Consequentemente, tanto a produção como a aplicação de materiais e propostas didáticas que se destinem ou dialoguem com a formação de tradutores é ainda pequena. Trabalhos como o do volume *Tradução Pedagógica e o ensino de línguas*, organizado por Saldanha, Laiño, Melo e Pontes (2021), assim como as propostas *Traduzires - Tarefas e Dinâmicas Para a Iniciação de não Tradutoras à Tradução* de Malta (2021) e *Traduzir e refletir: unidades didáticas para a formação inicial de tradutores* de Neckel e Vasconcellos (2023) são algumas das iniciativas mais recentes em território nacional.

O presente trabalho vem somar esforços nessa mesma direção, tratando de especializar um pouco mais esse olhar, ao abordar especificidades de um determinado par linguístico, o português e o espanhol, no ensino da tradução. Em nossa proposta, e coincidindo com Gonçalves e Machado (2006) no que tange à necessária vinculação entre a reflexão teórica e a prática, buscamos trazer à baila aspectos comparados das referidas línguas, observados como problemáticos desde a sua aquisição em estudos de destacados nomes do hispanismo brasileiro, como Fanjul e González (2014), e que se mostraram lugares sensíveis também para futuros tradutores (Cintrão, 2006). Ademais, colocamos em diálogo com tais aspectos contrastivos a discussão de temas importantes no campo dos Estudos da Tradução propriamente dito, como a

noção de problema e dificuldade, a importância do registro e do gênero, a revisão, o uso de *corpora*, entre outros.

Iniciamos o presente artigo com uma breve apresentação dos pressupostos que subjazem a elaboração de nossa proposta de material de ensino² para, na sequência, abordarmos como se estruturou o curso. Finalmente, e cumprindo o objetivo principal deste escrito, compartilhamos como se deu a aplicação da proposta, tratando de tecer algumas considerações iniciais resultantes dessa experiência.

1. Pressupostos teóricos uma proposta de material de ensino de tradução no par português-espanhol

Para pensar a formação de tradutores que têm como combinação linguística o português e o espanhol é preciso atender, em primeiro lugar, a uma necessidade, que já antecipamos na primeira seção deste texto: a ausência de materiais didáticos específicos voltados para a formação de tradutores e, mais concretamente, de materiais que discutam as especificidades desse par de línguas e suas implicações para a tradução.

Pesquisas como as desenvolvidas por González (1994) e Serrani (1994), por exemplo, tiveram pioneirismo ao abordar a comparação do português e do espanhol em termos de seu funcionamento, isto é, a partir do estudo de sua heterogeneidade linguística e dos aspectos históricos e ideológicos que atravessam essas línguas e constituem seus falantes.

Para Celada (2008, p. 148), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira “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”. Este “assujeitar-se” supõe a imersão em uma série de (novos) sentidos que concernem às suas formas de dizer próprias de cada língua, que refletem

² Em publicação prévia (no prelo) tratamos de maneira pormenorizada a elaboração do material, a partir da apresentação de uma de suas unidades didáticas. Por não ser objetivo do presente texto, nos limitaremos aqui a assinalar os principais aspectos que tivemos em conta em sua criação, tratando de trazer, quando da apresentação da aplicação da proposta, algumas dessas atividades.

o modo como seus falantes veem o mundo e, justamente por isso, sustentamos, deveriam confluir com os conhecimentos requeridos também de quem traduz.

Na elaboração de nossa proposta, que tinha como foco o desenvolvimento da competência tradutória (Hurtado Albir, 2005) – entendida nos termos do grupo PACTE (2001: 41) como: 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 e operacionais ou procedimentais, sendo, portanto, bastante operacional; iv) formada por um conjunto de subcompetências, entre as quais existem relações, hierarquias e variações – partimos de um recorte temático que respondia em grande medida aos problemas relativos ao eixo pronominal, os quais foram observados durante uma tradução na direção espanhol > português realizada por um coletivo de estudantes de nossa instituição.

A esse respeito, González (2008, s/p) sustenta a tese de que, entre o português e o espanhol, há uma “inversa assimetria”, relativa à “expressão desses argumentos do verbo com formas pronominais ou com categorias vazias, com consequências importantes para outros níveis de análise”. Tais consequências se fazem sentir, como antes notáramos na práxis colaborativa de tradução mencionada, também no caso da tradução que envolve dito par.

A partir dessa demanda identificada na formação de tradutores que têm o português e o espanhol como línguas de trabalho, procedemos à elaboração de um material que se organizou em torno de cinco unidades didáticas, sendo a primeira utilizada para traçar o perfil dos estudantes. Em termos de conteúdos específicos da comparação linguística, respeitamos a seguinte distribuição por unidade, na seção “Funcionamentos em Contraste”:

Quadro 1: Aspectos do funcionamento comparado abordados em cada unidade e respectivo referencial teórico utilizado.

Unidade 2: a presença/ausência de pronomes pessoais de sujeito	Predominância dos pronomes de sujeito em português vs presença que responde a necessidades discursivas ou à desambiguação (González, 2008; Fanjul, 2014)
--	--

Unidade 3: a expressão da posse (uso de pronomes possessivos e dativos)	Diferenças formais entre possessivos átonos e tônicos; uso de dativos possessivos para expressão de propriedade inalienável (Di Tilio, 1997)
Unidade 4: o uso/distribuição de pronomes de complemento direto e indireto; a expressão da involuntariedade	Complementos frequentemente nulos ou representados por formas tônicas (Cyrino, Nunes & Pagotto, 2009) vs. abundância de clíticos (González, 2008; Fanjul, 2014); possibilidade do objeto direto prepositionado; presença de formas átonas de complemento indireto mesmo quando da coocorrência das formas tônicas em espanhol (Fanjul, 2014); dativos que projetam sujeitos afetados em orações que expressam involuntariedade (Gancedo Álvarez, 2008).
Unidade 5: a expressão da impessoalidade e da voz passiva	Indeterminação do sujeito (Bruno, 2013) e efeitos de generalização na impessoalidade (Fanjul, 2005); frequência/usos de passivas analíticas e sintéticas (Araújo Jr., 2014) e topicalização como forma de destacar a passividade (Fanjul, 2005)

Fonte: Elaboração própria.

Embora o material tivesse como foco a comparação entre as línguas, como já havíamos assinalado, entendemos como pertinente aliar essa discussão comparativa a determinados temas dos Estudos da Tradução. Nesse sentido, a cada unidade se apresenta o que denominamos “Temas tradutológicos”:

Quadro 2: Resumo dos temas relacionados aos Estudos da Tradução abordados em cada unidade e seu respectivo referencial teórico.

Unidade 2: noções de gênero, naturalidade e tradução colaborativa	Importância de se conhecer os gêneros (Bakhtin, 2003 [1979]) e tipos textuais (Marcuschi, 2007). Ideia de naturalidade (Tagnin e Teixeira, 2004; Pawley e Syder 1983). Conceito e tipos de tradução colaborativa (Esqueda, 2019; O’Brien, 2011)
Unidade 3: a revisão em tradução e as noções de problema e dificuldade em tradução	Princípios e parâmetros de revisão (Parra Galiano, 2007); noções e tipos de problemas e dificuldades (Nord, 2005)
Unidade 4: a tradução subordinada, os	Tradução subordinada (Titford, 1982). Procedimentos, técnicas ou modalidades de tradução (Aubert, 1998; Hurtado Albir, 2001). Campo, modalidade de discurso

procedimentos/modalidades de tradução, as noções de registro e equivalência	e relações com registro em tradução (Hatim & Mason, 1995 [1990]) e níveis e hierarquia de equivalências (Halliday, 1973)
Unidade 5: a teoria funcionalista da tradução, corpus e tradução	Importância do propósito da tradução (Reiss e Vermeer, 1996 [1984]). O uso de corpora na tradução (Beber Sardinha, 2004)

Fonte: Elaboração própria.

Para levar a cabo a organização dos conteúdos anteriores em nosso material e proposta de ensino, valemo-nos do chamado “enfoque por tarefas”, um quadro metodológico já bastante consolidado que, por seu caráter integrador, faz com que o desenho curricular seja capaz de “incluir todos os elementos que o compõem: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação” (Hurtado Albir, 2019, p. 59). Além disso, esse dispositivo coaduna as contribuições tanto das teorias de ensino quanto as das teorias de aprendizagem, colocando em evidência, como estimula a perspectiva socioconstrutivista, os estudantes enquanto partícipes ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Deste modo, cada diferente “tarefa de tradução”, entendida como “uma unidade de atividade 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” (Hurtado Albir, 1999, p. 59), possibilita a aquisição de conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de atitudes necessárias à plena realização de cada tarefa final (Hurtado Albir, 2015).

As tarefas podem contemplar uma variedade de práticas, materiais, recursos e dinâmicas de trabalho. Em nosso caso, como trataremos de exemplificar na explanação de como se deu a experiência de formação oferecida, a cada unidade didática lançamos mão de tarefas nas quais se mobilizaram textos autênticos em português e em espanhol com vistas a sua análise, cotejo de textos com suas traduções já publicadas, realização e revisão de traduções, em atividades individuais, em pares e em grupos.

2. Estruturação do curso-piloto

Nossa proposta de formação se viu materializada em um curso introdutório de tradução, oferecido como extensão universitária na modalidade remota, no período de fevereiro a abril de 2022. Contou com uma carga horária total de 66 horas, distribuídas em onze encontros virtuais síncronos (via Google Meet), de três horas semanais, e em trabalho assíncrono, com igual carga de trabalho.

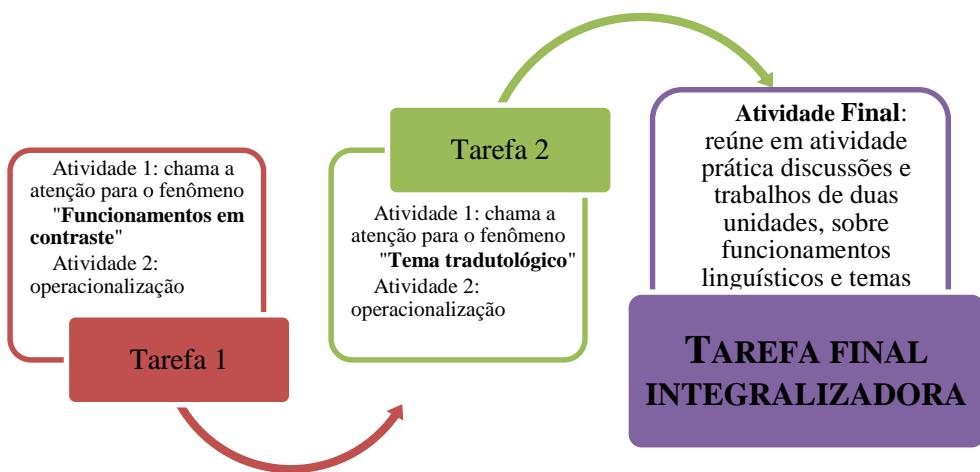
O desenho curricular teve como ponto de partida as propostas de Hurtado (2005) e de Kelly (2005). Com relação à **identificação de necessidades sociais e dos aprendizes** assinaladas pelas autoras, em nosso caso, correspondia à ausência de um material voltado para as especificidades do par português-espanhol, em termos de seu funcionamento linguístico-discursivo.

Quanto aos **objetivos**, buscava-se sensibilizar os aprendizes para determinados aspectos comparados do referido funcionamento das duas línguas e, ao mesmo tempo, para alguns temas dos Estudos da Tradução, os quais constituíam os **conteúdos do curso** (quadros 1 e 2 anteriores).

O público-alvo projetado eram estudantes brasileiros universitários, com interesse em tradução e conhecimento intermediário das duas línguas de trabalho.

Em termos **metodológicos** e de **sequenciamento**, as tarefas partiam sempre de um contato inicial, com base na análise da materialidade linguística que se relacionava a um tema contrastivo ou tradutológico. Depois de chamada a atenção para o tópico em questão, passávamos a uma sistematização que se nutria de distintas fontes teóricas. Logo, apresentavam-se novas atividades que permitiam mobilizar as discussões empreendidas. A imagem a seguir exemplifica como estava pensada essa organização das tarefas, apontando que cada uma supunha um determinado número de atividades e que esse conjunto de práticas redundava na consecução de uma tarefa final integralizadora, a qual tinha a especial característica de emular uma prática real de tradução.

Figura 1: Estrutura das tarefas adotado no material.



Fonte: Elaboração própria.

A avaliação, formativa, buscava fazer com que os aprendizes pudessem refletir sobre seu próprio processo e, ao mesmo tempo, sobre como a formação oferecida conseguira atender às suas necessidades e como poderia ser aperfeiçoada (Figura 2).

Figura 2: Exemplo da avaliação efetuada ao final da Unidade 5.

 Autoavaliação
<p>a) Indique uma atividade da qual você:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gostou: _____ Justifique: _____ ■ não gostou: _____ Justifique: _____ <p>b) Como você explicaria, com suas próprias palavras, contrastivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ o uso de pronomes de complemento verbal ■ a expressão da involuntariedade ■ a expressão da impessoalidade ■ a expressão da voz passiva:

c) Com relação às competências que subjazem a nossa prática nas Unidades 4 e 5, 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 extralingüística: 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, encyclopédias, 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 de 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, Amparo. (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017, p. 35-41

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 involuntariiedade	()	()	()	()
Estabelecer contrastes entre o uso e efeitos de sentidos de orações impersonais e passivas em PB e E 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) Segundo 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.

Fonte: Elaboração própria.

O curso foi totalmente gratuito e recebeu mais de 180 inscrições, abertas a graduandos brasileiros que se autodeclaravam com conhecimento intermediário de espanhol. Foram abertas quarenta vagas no total, distribuídas em igual proporção a candidatos de três universidades públicas (A, B e C). Dentre os sorteados, havia trinta e duas mulheres e oito homens, originários de seis estados (Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul), além de uma pessoa do Distrito Federal.

Com relação a suas formações de origem, todos os catorze estudantes da instituição “A” eram do curso de Letras (tanto de bacharelados como de licenciaturas, oriundos de habilitações em distintas línguas), mas, na sua maioria (oito do total), estudantes de tradução em espanhol. Na instituição “B”, com exceção de uma pessoa que cursava História, todos os demais eram bacharelados de Letras de diferentes habilitações, com um número significativo de estudantes de espanhol (cinco do total de doze). Já na instituição “C”, encontramos um perfil mais heterogêneo, dado que seis dos acadêmicos eram de cursos de Letras (bacharelado e licenciatura) e os demais provinham de outros cursos, como Relações Internacionais, Antropologia, Ciências Biológicas, História, Medicina.

Para encerrar este tópico, convém dizer que antes do início do curso, foram enviados aos selecionados dois formulários. O primeiro, para traçar o perfil linguístico de cada um e, o segundo, para conhecer suas motivações e expectativas quanto à formação. Além disso, solicitamos que completassem uma atividade de diagnóstico inicial de tradução, que trazia determinados aspectos da comparação importantes que seriam trabalhados ao longo do curso.

3. A aplicação da proposta

Se no item anterior nos interessava apresentar o desenho de nosso curso-piloto, nesta etapa explicitaremos como se deu a sua realização.

Para começar, esclarecemos que, apesar do planejamento inicial efetuado, a proposta teve que passar por alterações ao longo do percurso, sobretudo no que diz respeito à organização e distribuição das atividades. Tais

modificações foram promovidas, na maioria das vezes, para atender às demandas dos estudantes, identificadas nos formulários preenchidos antes de começarem a formação.

Na Aula 1 foi proposta uma autorreflexão sobre os conhecimentos sobre a língua materna, a língua adicional/estrangeira e as motivações gerais dos discentes, a partir da retomada das perguntas que figuravam nos formulários de perfil linguístico e motivações (Unidade 1). Isso foi feito em grupos menores na sala virtual, com quatro ou cinco pessoas, o que também viabilizou que se “quebrasse o gelo” e que os participantes se conhecessem. Tal discussão, que foi ampliada com todo o grupo posteriormente na sala principal do Google Meet, permitiu-nos apresentar o plano de ensino e como este buscava contemplar as expectativas manifestadas.

Passamos então à Unidade 2. Em sua Tarefa 1, buscamos mobilizar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a noção de “gênero”. Na realização da primeira atividade, projetamos dois vídeos curtos, o primeiro em espanhol e o segundo em português, com a indicação de que atentassem para o tema, o público e a finalidade de cada um deles. Na segunda atividade (Figura 3), o foco esteve na observação de que elementos indicavam o enunciador em cada transcrição de outros dois vídeos, em que duas pessoas, um professor espanhol e um médico brasileiro, se apresentavam.

Figura 3: Atividade 2, Tarefa 1, Unidade 2

Atividade 2

a) Ler as transcrições realizadas a partir de outros dois vídeos e destacar as marcas de pessoa em cada caso (nesta atividade, elementos que indicam no texto quem fala).

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-DXQ6i2Dg&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...
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smkPzjor9pBA>

b) Que características apresentam em comum essas duas apresentações?

Fonte: Elaboração própria

Os estudantes foram convidados a comparar os dois materiais e se constatou, no caso da apresentação em português, a repetição frequente do uso do pronome sujeito “eu”. Além disso, atentaram para o fato de que nas apresentações pessoais em espanhol parecia se dar maior ênfase aos eventos e não ao sujeito responsável por sua realização. Neste ponto, salientamos que as marcas de pessoa estão, em nossas línguas de trabalho, presentes não só por meio dos pronomes de sujeito, mas que podem ser recuperadas nas desinências verbais, nos possessivos e em outros pronomes.

Entramos aqui no primeiro “Tema Tradutológico” (Figura 4), que concernia ao gênero e à naturalidade, já que as discussões efetuadas buscavam chamar a atenção também para como o tema, a finalidade e o público são elementos importantes para compreensão do gênero. No que diz respeito à tradução, chamamos a atenção para como os gêneros organizam nosso discurso (Bakhtin, 2003 [1979]) e que estes, enquanto construtos sociais, podem ou não coincidir nas diferentes línguas. Nessa direção, gênero se conecta ainda à noção de naturalidade, posto que conhecer as formas adequadas às convenções e situações sociais, linguísticas e culturais fazem com que sejamos tradutores mais competentes.

Figura 4: Fragmento do Tema Tradutológico “Gênero e naturalidade”.



Os gêneros do discurso, de Bakhtin, “forma tipificada da totalidade da obra, da totalidade do enunciado” (BAJTÍN; MEDVEDEV, 1994 [1928], p. 207). 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.).

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, podem ser, ainda que parcialmente, diferentes.

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 associados a ocasiones sociales concretas”.

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes participaram do debate, apresentando exemplos de gêneros e situações que mudam ou podem mudar em distintas culturas, e como os falantes criam expectativas com respeito a ditas convenções que, se não satisfeitas, podem resultar em textos menos naturais. Terminamos a atividade com um levantamento de gêneros em que costumam ocorrer apresentações pessoais como as vistas, indicando que finalidades e públicos distintos podem supor diferentes formas de construir tais apresentações.

Na terceira atividade, solicitamos aos discentes a elaboração de uma autoapresentação, apontando que a situação de uso seria a de uma dinâmica profissional. Por não haver tempo hábil, essa atividade foi realizada apenas oralmente.

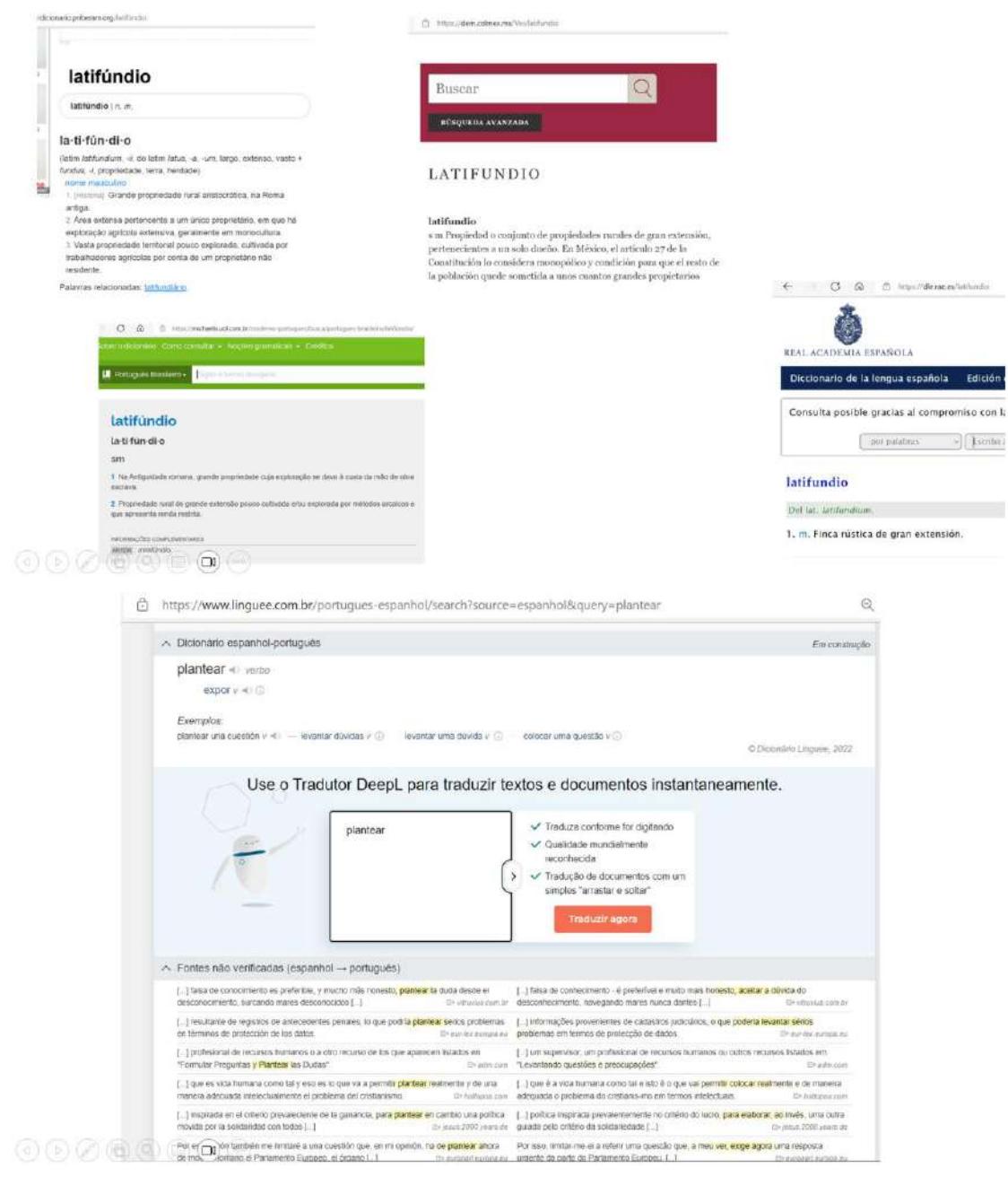
Apresentamos ainda as atividades extraclasse que, como o próprio nome sugere, correspondiam às práticas efetuadas fora dos encontros síncronos e que

eram fundamentais para a integralização do curso. A primeira delas requeria a leitura de um relato autobiográfico com foco, em primeiro lugar, nas formas em que se apresentava o enunciador e, em segundo lugar, nas palavras e expressões desconhecidas. A segunda atividade extraclasse demandava a atenção para os pontos em que o pronome sujeito “yo” era empregado.

Na Aula 2 foram retomadas as atividades extraclasse propostas. Assim, na primeira atividade da Tarefa 2 buscamos discutir em grupos menores a lista de palavras ou expressões desconhecidas identificadas, tratando de atribuir sentido a elas, ainda sem consulta a fontes externas. Uma vez na sala principal, observamos a coincidência em muitos desses vocábulos que, apesar de compreensíveis (como “*hacendado*”), supunham maior dificuldade para a tradução ao português, dado o campo temático de que faziam parte.

Nesse ponto, entramos no “Tema Tradutológico” relacionado à inferência lexical, fontes de consulta e tradução colaborativa, refletindo sobre distintas formas de leitura, adequação a suas finalidades e situações de produção e a necessidade de comprovar as inferências em fontes fidedignas. Efetuamos exercícios para a consulta de palavras apontadas pelos estudantes em distintos dicionários e tradutores *online* (Figura 5). O fragmento do texto trabalhado, do ativista peruano Hugo Blanco Galdos, também nos permitiu abordar a ideia de “tradução colaborativa”, já que havia sido traduzido ao português por um coletivo. Indicamos aqui como a tradução colaborativa costuma ser entendida e seus diferentes tipos.

Figura 5: Exercícios com fontes de consulta diversas, a partir da busca a dicionários e tradutores online.



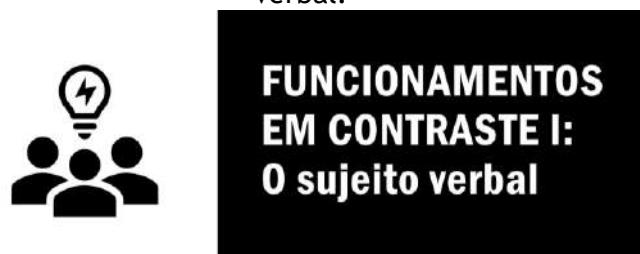
Fonte: Fragmentos retirados dos dicionários da língua portuguesa Priberam e Michaelis e, de dicionários da língua espanhola, Real Academia Espanhola e Diccionario del Español de México, assim como consulta à página Linguee.com.br

A segunda atividade consistia em uma tradução de oito fragmentos do texto de Blanco para o português (distribuídos entre os estudantes) e tinha como propósito a observação dos momentos em que estavam presentes/ausentes os pronomes de sujeito em cada uma das línguas. Também solicitamos aos participantes que destacassem os problemas e dificuldades

enfrentados durante a realização da atividade. Cada tradução foi transcrita para sua posterior revisão.

Abordamos então o tópico de “Funcionamentos em Contraste I” (Figura 6), dedicado ao pronome sujeito. Em primeiro lugar, descrevemos como tal categoria costuma surgir nas gramáticas e suas semelhanças (por exemplo, o fato de que tanto o português como o espanhol possibilitem, em geral, a omissão do pronome pessoal na maioria das vezes). Da leitura de seis histórias em quadrinhos, três em português e três em espanhol, entramos na discussão das tendências que cada uma das línguas apresenta para a uso/distribuição desses pronomes e que efeitos de sentido são obtidos em cada caso.

Figura 6: Fragmento do tópico Funcionamentos em contraste I: o sujeito verbal.



Tanto o português como o espanhol têm, diferentemente de outras línguas como o inglês, por exemplo, a possibilidade de indicar o **sujeito sintático ou grammatical da oração por meio da flexão verbal**. Em alguns casos, entretanto, essa marca não é suficiente. 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.



De olho nas tendências

No português brasileiro (doravante PB), 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).

Em espanhol (E), 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/mordíó/estoy), e no texto F (querés).

Os pronomes pessoais retos em espanhol não costumam 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**.

Português Brasileiro	Español
Presença mesmo na 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)	Ø mantém a correferência [...] 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)

Fanjul (2014, p. 35; 40)

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos analisados, em conjunto com os materiais audiovisuais da primeira aula, permitiam constatar que o pronome de sujeito em português era mais frequentemente empregado, tanto em textos orais como escritos, com maior ou menor grau de formalidade, do que em espanhol.

A terceira atividade retomava as análises efetuadas nas atividades extraclasse da aula anterior, nas quais era possível constatar que em espanhol os pronomes de sujeito, quando empregados, costumam indicar um posicionamento ou contraste, o que não era verdadeiro também para o português (Fanjul, 2014).

A Tarefa 3 tratava de consolidar esse debate em torno do pronome de sujeito, com fundamento na comparação de um conto contemporâneo escrito em português e sua tradução para o espanhol, disponível em uma antologia mexicana.

Encerramos o encontro com a apresentação das seguintes atividades extraclasse. Na primeira, os estudantes deveriam retomar as traduções efetuadas por eles dos fragmentos do texto de Blanco, considerando as discussões empreendidas tanto do ponto de vista contrastivo como com relação às fontes de consulta, e propor as alterações que considerassem necessárias, justificando-as. Na segunda atividade, solicitávamos que apontassem na tradução publicada se fariam alguma alteração e por quê.

A Aula 3 coincide com o início dos trabalhos da Unidade 3. Na primeira atividade da Tarefa 1, foi efetuada a leitura e identificação de como a posse se apresentava em uma história em quadrinhos em português. Os fragmentos identificados foram então objeto de tradução para a língua espanhola. Na sequência, os mesmos excertos traduzidos pelos aprendizes foram cotejados com a tradução publicada do referido texto. Essa dinâmica nos levou à discussão dos “Funcionamentos em Contraste II”, no qual tratamos a forma como a posse se expressa em cada uma das línguas. Isso foi feito por meio da apresentação teórica e de outros exemplos desse funcionamento específico, com especial atenção para o fato de que, quando há uma relação de posse inalienável em espanhol, esta não tende a ser representada por pronomes, mas por dativos possessivos.

A segunda atividade tratava de mobilizar tais discussões teóricas por meio da tradução comentada para o português de três tiras cômicas, em documento compartilhado do Drive, já que as traduções seriam revisadas pelos pares *a posteriori* de maneira remota, de acordo com os parâmetros e princípios indicados por Parra Galiano (2007), abordados no “Tema Tradutológico” sobre revisão em tradução. Nesse ponto foi importante retomar as atividades extraclasse para reforçar a importância e a responsabilidade do revisor. Com vistas a atender os requerimentos dos estudantes, também foram discutidos alguns aspectos relativos ao mercado de trabalho vinculados a tal atividade, como prazos, formas de atuação, valores etc.

Houve duas atividades extraclasse. Na primeira, indicávamos a leitura de um texto em português do pensador indígena Ailton Krenak, como modo de recuperar as discussões sobre gênero, expressão de sujeito e posse, e também para a predição de problemas e dificuldades de tradução. Na segunda atividade, os estudantes deveriam traduzir tal texto, com base em uma dada situação estabelecida, e apontar por meio de gravação em áudio se os problemas e dificuldades previstos tinham se confirmado ou não.

A terceira unidade foi concluída na **Aula 4**. Demos início ao encontro retomando as atividades extraclasse, a partir da revisão dos temas contrastivos e tradutológicos já trabalhados, aprofundando nos problemas e dificuldades,

questão abordada com base em Nord (2005 [1987], 2009) no “Tema Tradutológico”.

A Tarefa Integralizadora tinha como finalidade reunir em uma proposta que poderia se tornar real as discussões efetuadas ao longo das Unidades 2 e 3. Assim, os estudantes eram estimulados a elaborarem uma proposta de tradução colaborativa a ser apresentada a uma editora. A atividade extraclasse supunha uma (auto)avaliação de seu percurso formativo.

Na **Aula 5** começamos o trabalho previsto para a Unidade 4. Na primeira atividade da Tarefa 1 realizamos a identificação de características do gênero meme. A segunda atividade (Figura 7) chamava a atenção para a forma como os complementos verbais apareciam ou deixavam de aparecer em cada texto/língua analisada.

Figura 7: Atividade 2, Tarefa 1, Unidade 4

Atividade 2

a) Vamos atentar agora para a forma como o assunto é abordado em cada caso. 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?

<p>Texto i) “chamar” </p> <p>Texto ii) “habría dicho” </p>	<p>Texto iii) “pago” </p> <p>Texto iv) “corrompe”/“hace malo” </p>	<p>Texto v) “ver” </p>
--	---	--

Fonte: Elaboração própria

A partir dessa primeira aproximação ao aspecto da comparação, trabalhamos os “Funcionamentos em Contraste III” referentes aos complementos diretos. Com base em distintos teóricos (Cyrino, Nunes & Pagotto, 2009; Fanjul, 2014; González, 2008), constatou-se que as duas línguas apontam para comportamentos distintos quanto ao uso desses argumentos: o português brasileiro, em linhas gerais, com a tendência à supressão das formas

átonas ou a sua substituição por formas plenas. Já em língua espanhola, como explica Fanjul (2014), a presença de formas átonas seria o mais frequente mesmo em registros menos cuidados e orais. Ainda abordamos a questão do objeto direto prepostionado presente em espanhol. Houve discussão sobre os exemplos apresentados e sobre a regência de determinados verbos, como no caso de “pagar”, o que fez com que complementássemos o material disponibilizado aos estudantes (Figura 8).

Figura 8: Esclarecimentos sobre o funcionamento do verbo “pagar”.

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*”.

Fonte: Elaboração própria.

Após a discussão teórica, como de costume, passamos à parte prática, na Tarefa 2. Na primeira atividade, os participantes deveriam escolher uma das histórias em quadrinhos apresentadas em espanhol, antecipar possíveis problemas e só então traduzi-la para o português, pensando que esta seria publicada em uma coletânea bilíngue no Brasil e na Argentina. Com base na discussão dos problemas apontados, passamos ao “Tema Tradutológico” sobre a tradução subordinada (Titford, 1982), um tipo de tradução que envolve diferentes materialidades, códigos e linguagens na construção de seu sentido.

A segunda atividade previa a retomada das revisões da tradução das histórias em quadrinhos traduzidas, com base também nos parâmetros e princípios antes vistos, o que possibilitou, conforme os estudantes, pensar novas soluções para os problemas encontrados.

Iniciamos a Aula 6 com a Tarefa 3 que, na sua primeira atividade, propunha o cotejo de uma história em quadrinhos de Quino com sua tradução para o português (Figura 9).

Figura 9: Atividade 1, Tarefa 3, Unidade 4


Tarefa 3: Aprofundando a análise

Comparar a tira de Mafalda com sua tradução para o português



PERO MAFALDA, AUNQUE YO TE EXPLICARA LO DEL VIETNAM, VOS NO LO ENTENDERÍAS!
CLARO, LOMO SOY OPA...



NO ES QUE SEAS OPA!
ES QUE NO ES UN PROBLEMA PARA NIÑOS!



AH, NO?



EY, SI ME LO EXPlicas SIN LAS PARTES PORNOGRÁFICAS?



MAS, MAFALDA, MESMO QUE EU EXPLICASSE O PROBLEMA DO VIETNAM, VOCÊ NÃO IRIA ENTENDER!
CLAUDIO! EU SÓ QUERO PÔR A MESMA!



NÃO É QUE VOCÊ SEJA BOBA! MAS NÃO É ASSUNTO DE CRIANÇA!



AH, NÃO?



E SE VOCÊ ME EXPLICASSE SEM AS PARTES PORNOGRÁFICAS?

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. 39. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993, p. 54.

Atividade 1

Fonte: Elaboração própria.

O exercício nos permitiu comparar minuciosamente o texto-fonte e meta e como a passagem de aspectos que iam desde a presença e ausência de pronomes de sujeito e de complemento, o uso de artigo neutro, formas condicionais etc. de uma língua para a outra implicavam operações de tradução distintas. A atividade ensejou a discussão sobre os procedimentos técnicos da tradução (Aubert, 1998) em nosso “Tema Tradutológico”. Possibilitou ainda ampliar o material de consulta dos estudantes, a partir da apresentação de um quadro-resumo sobre as orações condicionais com “se/si” nas duas línguas (Figura 10).

Figura 10: Quadro-resumo das orações condicionais com “se/si”.

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. pluscuamperfeito 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.

Fonte: Elaboração

Na atividade seguinte, os estudantes, divididos em grupos, leram o texto de uma notícia, divulgada no jornal *El País* originalmente em espanhol, e sua tradução para a versão brasileira da publicação, tratando de apontar que procedimentos eram identificados.

A Tarefa 4 previa um exercício de ditado de frases em espanhol com a tradução simultânea para o português, para a observância dos pontos em que haveria ou não o preenchimento dos referentes relativos aos complementos direto e indireto em português. A atividade seguinte demandava a identificação do gênero de um novo texto (diário) e a comparação de sua temática com um segundo texto (charge). A atividade extraclasse convidava à participação em um fórum criado no Moodle, com interação entre os pares, sobre quais problemas e dificuldades o texto do diário pressuporia para sua tradução ao espanhol.

Na Aula 7 retomamos as respostas do fórum e observamos que em muitas das intervenções estava presente a questão das marcas de oralidade e a não adequação à norma culta que o texto do diário, da escritora Carolina Maria de Jesus, supunha. Sublinhamos a importância que a tradução tem no trabalho de visibilização de determinadas vozes, como a ali retratada.

Na atividade seguinte (Figura 11), analisamos como o verbo “dar” aparecia completado nos dois textos lidos, quanto a seus argumentos.

Figura 11: Atividade 2, Tarefa 4, Unidade 4.

Atividade 2

17 DE JULHO Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tédio. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar agua. 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 Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornoi 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 espetaculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouven palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um nucleo mais decente. (...)

Dei um pedaço a cada um / Dei os 3 cruzeiros ao João José
 OD OI OD OI



Debería dar **le** yo, usted / **Dile** usted que yo no llevo suelto.
 OI OI

OD subentendido / recuperável no discurso (*una paliza, dinero???*)

Fonte: Elaboração própria.

Contudo, notávamos que na charge em espanhol a não explicitação do complemento direto fazia com que se gerasse uma ambiguidade como efeito de sentido e de humor na tirinha (“*dar una paliza*”, “*dar dinero*”). A atividade abriu a discussão dos “Fundamentos em Contraste IV”, acerca dos complementos indiretos. A apresentação efetuada a partir do texto de Fanjul (2014) foi fundamental para acercar-nos às formas como o complemento indireto pode aparecer em cada uma das línguas e como em espanhol são as formas átonas as que constituem a expressão própria desse complemento. A terceira atividade buscava pôr em prática tais discussões a partir da análise e tradução para o português de duas histórias em quadrinhos em que tais aspectos se sobressaiam.

A Tarefa 5 permitiu-nos ampliar o debate. Partindo da leitura de uma tira da cartunista argentina Maitena, passamos ao “Tema Tradutológico” referente ao registro e à equivalência (Halliday, 2001 [1973]; Hatim & Mason, 1995 [1990]; House, 2001). A atividade seguinte da tarefa supunha repensar a tradução publicada da referida tira, especialmente no que diz respeito aos pronomes de complemento e com base na noção de registro, dentro de uma nova situação tradutória (publicação para um público jovem brasileiro atual). A pedido dos estudantes, a tarefa extraclasse que seria solicitada, de tradução

de um fragmento de *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo, em que distintas discussões sobre o eixo pronominal estavam evidenciadas, teve um caráter opcional.

Na Aula 8 iniciamos os trabalhos com a canção *Resistiré*, interpretada em 2020 por Dúo Dinâmico, e propusemos na Tarefa 6 (Figura 12) a discussão temática, posto que ainda estávamos na vigência da pandemia de Covid-19. A análise da canção ensejou a discussão sobre a expressão da involuntariedade em língua espanhola, nos “Funcionamentos em Contraste V”. Com respeito a referido tópico contrastivo, observamos um elemento que do ponto de vista argumental não é obrigatório, mas que ao ser expresso textualmente por meio de um pronome átono (na canção, “me”), classificado por muitos estudiosos como um “dativo de interesse”, aponta para aquele/a que se vê afetado pela ação descrita na oração de involuntariedade.

Figura 12: Novo texto selecionado para a Atividade 1 da Tarefa 6, Unidade 4

Tarefa 6: Mais pano para manga

Ouvir trechos da canção e observar a que se referem os pronomes “se” e “me”:

Resistiré
(Dúo Dinâmico, 1988)

Cuando pierda todas las partidas
Cuando duerma con la soledad
Cuando se me ciernen 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

Fonte: Elaboração própria

Discutimos na sequência um segundo exemplo, a partir da leitura de um fragmento de um horóscopo, em que o chamado “dativo ético”, em “*No te me desbarajistes*”, se apresentava. Observamos as diferenças com relação ao dativo anterior, já que neste segundo caso existia um sujeito humano agente (*tú/vos*) responsável pela ação que surtia efeitos sobre um terceiro (*me*). Em ambos os exemplos, debatemos a necessidade de pensar, para a tradução, como recuperar ou recriar tais efeitos de sentido em língua portuguesa.

Incluímos nessa sequência uma recapitulação dos aspectos comparados vistos no curso até aquele momento (Figura 13), reforçando as assimetrias existentes entre as duas línguas (González, 2008).

Figura 13: Síntese dos aspectos do funcionamento comparado trabalhados.

SÍNTES 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 o ? / 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.

Fonte: Elaboração própria.

A segunda atividade supunha um trabalho com duas histórias em quadrinhos nas quais os estudantes deveriam indicar como expressariam a involuntariedade e o dativo de interesse, atendendo ao critério de naturalidade em português. A terceira atividade consistia na análise em grupos menores de um poema do escritor colombiano León Greiff, a partir da revisão de distintas questões tradutórias trabalhadas (gênero, problemas/dificuldades, tradução subordinada) e dos tópicos contrastivos que ele contemplava, inclusive com o dativo ético.

Finalmente, a atividade extraclasse convidava à leitura completa de outro conto do escritor mexicano Juan Rulfo, com a indicação da tradução de seu fragmento inicial, que na situação hipotética criada faria parte de um livro didático a ser publicado no Brasil para apresentar autores da região a estudantes do ensino médio.

Na Aula 9 demos início à Unidade 5. A primeira atividade da Tarefa 1 buscou retomar os problemas apontados pelos estudantes na tradução efetuada na atividade extraclasse, com o fragmento do texto de Rulfo. A atividade dois, por sua vez, tratava de apontar para o fato de que aquele excerto se encontrava dividido em dois momentos, um deles centrado na descrição do ambiente, por

meio de construções de generalização, e o outro com a introdução dos personagens, por meio do emprego de primeiras pessoas. Com base nessa análise, passamos ao tópico de “Funcionamentos em Contraste VI” sobre a construção da impessoalidade. Como de praxe, tratamos de sistematizar tal uso em cada uma das línguas (Figura 14), a partir da descrição desse funcionamento. Ressaltamos ainda como o emprego de “*uno*” no texto de Rulfo obtém um interessante efeito de generalização, importante para a construção da narrativa.

Figura 14: formas de generalização.

Encontramos formas de **generalização** com efeitos de sentido semelhantes aos antes vistos, como se observa a seguir, nos quadros formulados a partir de 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 é 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)

Fonte: Elaboração própria.

Na terceira atividade propôs-se mobilizar tais discussões com a identificação de formas correlatas às estudadas em manchetes de notícias. O Tema Tradutológico abordado neste ponto concernia à teoria funcionalista da tradução, com fundamento em Reiss e Vermeer (1996 [1984]) e Nord (2009). Tal discussão permitiu alinhavar debates surgidos em outros momentos do curso, sobretudo no que se refere a finalidade, situação e público da tradução. A quarta atividade (Figura 15) recuperava a tradução do conto feita pelos aprendizes, solicitando a análise dos fatores de Nord e também a observação de como se respondeu à construção da impessoalidade.

Figura 15: Atividade 4, Tarefa 1, Unidade 5: análise de fatores textuais.

Atividade 4

TF	TA
emissor: autor – Juan Rulfo	emissor: autor – Juan Rulfo
receptor: Revista Pan	receptor: tradutores/editora
público-alvo: leitores da revista (público mexicano)	público-alvo: alunos 3º ano do EM
momento e local de recepção: déc. 1950, México	momento e local de recepção: 2022, Brasil
meio (escrito/oral): escrito	meio: escrito
finalidade e motivo: divulgar literatura, social reforma agrária	finalidade e motivo: visibilizar produção literária latino-americana, trazer discussão sobre o tema(s) do conto

a) discutir 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);

b) analisar e comparar com um colega os seguintes pontos:

c) indicar que mudanças poderiam ser feitas no TA em prol de se obter uma tradução de acordo com o defendido pela teoria funcionalista.

Fonte: Elaboração própria.

Como atividade extraclasse, solicitou-se a visualização de um programa educativo de canal estatal argentino, a partir da proposta de que este material seria legendado e, para tanto, os estudantes deveriam analisar os fragmentos selecionados segundo as indicações que incluíam, entre outras coisas, a identificação dos agentes em cada caso.

Na Aula 10 iniciamos com a retomada da atividade com o programa argentino. Na primeira atividade da Tarefa 2, discutiu-se a sua temática, que apresentava a questão de como a população africana fora trazida forçadamente à América Latina. Aqui foram importantes os apontamentos sobre as diferenças, inclusive, dos termos usados para se referir a essa população, já que hoje no Brasil se tem preferido “pessoa escravizada” em lugar de “escravo”, por exemplo. Foi dada especial atenção à forma como apareciam de maneira reiterada construções passivas e como estas terminavam enfocando aqueles que sofriam as ações relacionadas ao processo de escravização em detrimento das pessoas que as exerciam.

Figura 16: Atividade 1, Tarefa 2, Unidade 5.

forma de chegada na América	Comenzó a ser traída desde África en torno del 1500. La población era traída en forma violenta, como esclavos, eran vendidos como si se trataran de objetos
forma de tratamento até a chegada	Los distintos grupos fueron traídos de manera forzada a las Américas
o que aconteceu no século XIX com relação à escravidão	La esclavitud se terminó en América, fue abolida en los distintos países, y las personas que permanecían en la condición de esclavos, consiguieron su libertad
o que se diz a respeito do carnaval e da população afro	El carnaval se enriqueció con los aportes de los descendientes de las poblaciones afro
combinação de elementos culturais e de diferentes origens	Donde más claramente se ve esta mezcla, a esta combinación de elementos de distintas culturas y orígenes es en la religiosidad. La religión católica fue enriquecida por rituales propios de las poblaciones originarias y también de las poblaciones afro; está presente también en el Blues y el Jazz.
plantações de açúcar, chá e cacau	Se desarrolló una forma de explotación agraria muy característica de esos tiempos. En estas plantaciones se cultivaba azúcar, té, cacao
matéria-prima e relação com a Europa e a África	Estas materias primas se llevaban a Europa y allí eran consumidas o vendidas.
direitos e escravos libertados	Se otorgaron derechos políticos y civiles a los esclavos liberados

Fonte: Elaboração própria.

Desse conjunto de debates entramos nos “Funcionamentos em Contraste VII” que abordou a expressão da passividade. Após repassar como esse tipo de oração se apresenta em cada uma de nossas línguas, vimos as tendências de uso em cada uma delas. Identificamos, ainda, que em espanhol se pode obter o efeito análogo das passivas por meio da topicalização do complemento direto.

Na atividade seguinte, buscamos reconhecer os tipos de passiva e, na terceira atividade, efetuamos a tradução colaborativamente, em salas virtuais separadas, de um texto da seção *Testimonios* da página da Onu em espanhol. Além da atenção às formas passivas recém estudadas, foi importante observar os aspectos da teoria funcionalista, a partir da situação de tradução sugerida e, igualmente, como o uso de *corpus* resultava útil à tradução. Esse último caso foi objeto do “Tema Tradutológico” discutido na sequência, no qual salientamos como o emprego adequado de *corpora* viabiliza a obtenção de termos mais adequados/menos intuitivos a cada circunstância tradutória (Tagnin, 2005).

Como atividade extraclasse, solicitamos que os estudantes refizessem a Atividade Diagnóstica que havia sido realizada antes do curso, agora com a consideração dos conteúdos trabalhados.

Na Aula 11, último encontro, efetuamos a Tarefa 3 final. A partir do trabalho com o videoclipe da canção brasileira *Respeita*, com interpretação de Ana Cañas, propusemos na primeira atividade a revisão de distintas discussões, como o gênero e a inferência de sentidos. Já com base na leitura de sua letra, sugerimos o levantamento de problemas e dificuldades para sua tradução. A atividade subsequente supunha a retomada do conceito de tradução subordinada, com base em determinados aspectos apontados pelos discentes como possíveis problemas de tradução. Também se propôs a análise da tradução da referida letra da canção, publicada em um site de cifras, e como esta tradução respondia a problemáticas importantes como a rima, por exemplo, e a aspectos como a variedade da língua espanhola.

A Tarefa Integralizadora final (Figura 17) consistia na elaboração de uma proposta de blog bilíngue que fosse criado colaborativamente pelo grupo de aprendizes, a partir de questões de cunho social que considerassem relevantes, permitindo a visibilização de vozes marginalizadas/periféricas e a compreensão do papel do tradutor como sujeito político, algo que vinha sendo construído ao longo de todo o nosso percurso formativo. Ao mesmo tempo, esse blog lhes serviria de portfólio, divulgando sua produção.

Figura 17: Fragmento da apresentação da proposta de Tarefa Integralizadora.



❖ Traduzindo lutas

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 se organize uma **proposta**, a partir das traduções realizadas em nosso curso e outros temas de interesse, de um **blog bilíngue e colaborativo**, que possa funcionar como um **portfólio do grupo**.

Pasta no drive:

<https://drive.google.com/drive/folders/1eKJ6Zuws5ZlvX6en9FrxiHGJpibZxDWoA?usp=sharing>

Referência:

COSTA, Claudia de Lima; ALVAREZ, Sonia E. A circulação das teorias feministas e os desafios da tradução. Rev. Estud. Fem., 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=en&nrm=iso. Acesso: 26/04/2020.

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, foi apresentada a atividade extraclasse, neste caso, a (auto)avaliação das Unidades 4 e 5. Na etapa final do encontro, observamos como os aspectos do funcionamento linguístico-discursivo trabalhados no curso apareciam na Atividade Diagnóstica (Figura 18), reforçando-se a importância desse conhecimento quanto às formas de dizer em cada uma das línguas.

Figura 18: Alguns exemplos extraídos da Atividade Diagnóstica.

→ EXPRESSÃO DA INVOLUNTARIEDADE

Texto 1 Se le irritan los muslos al caminar. (**As coxas dela ficam assadas...**)

→ EXPRESSÃO DA POSSE

Texto 1 Otra vendedora la consuela... indicando que **el vestido al que le reventó las costuras** es horma chica... (**o vestido cujas costuras ela arrebentou/as costuras do vestido que ela arrebentou**)

→ CONSTRUÇÕES IMPESSOAIS E PASSIVAS

Texto 1 La señora de la tienda le dice que allí no **trabajan** tallas especiales. (**trabalham**)

De niño **se impactó** con las muertes de Elvis y Lennon. (**ficou impactado**)

Texto 2 Nunca **se aclararon** las causas del accidente (**As causas do acidente nunca foram esclarecidas**)

Texto 3 Por la noche **se oía** que en la casa contigua **arrastraban** un gran sofá (**se ouvia ... arrastavam**)
Al día siguiente el letrero **“se arrienda”** aún seguía colgado de la ventana (**aluga-se**)

Texto 4 **Dan** la autorización y comienza la prueba. (**dão/autorizam**)

Fonte: Elaboração própria.

Antes de passar à última sessão deste texto, convém esclarecer alguns pontos importantes desse relato de experiência. O primeiro deles é que todas as atividades extraclasse recebiam a devida devolutiva individual por parte da professora, o que era feito sempre após a sua retomada e discussão dentro dos encontros. Um segundo ponto é que, dado o caráter extensionista da aplicação da proposta, a atribuição de notas foi feita com base na participação dos estudantes, inclusive considerando a entrega das atividades. A última observação que nos interessa enfatizar aqui diz respeito ao número de participantes e de egressos. Apesar da grande procura pelo curso, não chegamos nunca a ter 40 estudantes em sala (no máximo, tivemos 32 efetivamente inscritos na plataforma). Desse quantitativo, apenas 21 concluíram a formação, sendo sete da instituição “A” (quatro deles do bacharelado em tradução em espanhol); oito da universidade “B” (dos cinco sorteados do bacharelado em espanhol, apenas dois fizeram parte desse quantitativo); e seis da instituição “C” (sendo três do bacharelado em Letras e um da licenciatura em espanhol).

Considerações Finais

Para concluir este trabalho, parece-nos oportuno indicar, em primeiro lugar, algumas das alterações que foram necessárias ao longo do desenvolvimento do curso e o porquê de terem sido levadas a cabo.

Pela dinâmica própria das aulas, e o caráter inédito do material/proposta, fazia-se difícil dimensionar o tempo que cada tarefa duraria. Comentários dos estudantes acerca dessa questão contribuíram para a constante reorganização e revisão de formas de trabalho e práticas e, em alguns casos, resultou na exclusão ou recorte de algumas atividades.

Vale ainda salientar que determinadas discussões foram, também com vistas a atender às necessidades apresentadas pelos acadêmicos, incluídas no material e nas próprias aulas, como, por exemplo, questões sobre o mercado de trabalho, a regência do verbo “pagar” e as orações condicionais, estas últimas ilustradas no tópico anterior.

Essas modificações nos permitiram contemplar não só demandas específicas dos aprendizes, mas ter mais tempo para sanar dúvidas, promover maior consolidação dos aspectos da comparação discutidos e efetuar as tarefas

e discussões conjuntamente, que era o que mais nos interessava. Essa série de ajustes nos propiciou evidenciar no último encontro como a Atividade Diagnóstica se conectava intimamente com o planejamento de conteúdos de nosso curso e como os aspectos da comparação se configuravam como problemas de tradução.

Em segundo lugar, e não menos importante, é que essa situação, apesar de ser mais a regra do que a exceção em qualquer proposta de ensino que se pretenda dialógica e, portanto, de construção coletiva, se viu agravada pelo formato remoto, pelo volume de conteúdos e, em especial, pelo contexto pandêmico em que se deu o curso. Em razão de todos esses fatores, determinadas atividades, como algumas relativas à revisão, deixaram de ser feitas ou não puderam sê-lo na temporalidade e com a devida observância das etapas que esse importante trabalho requer.

Outra questão para nós é que não pudemos efetuar um acompanhamento individual daqueles estudantes que abandonaram o curso. Certamente, isso teria, se não diminuído o número de evasões, ao menos nos proporcionado informações que permitissem entender os motivos de sua desistência, revisar práticas e buscar soluções para cada caso.

Como considerações gerais da sua aplicação, salientamos em primeiro lugar que em uma futura revisão da proposta seria importante buscar materiais de fonte aberta, com direitos liberados. No decorrer de nossa elaboração, em função do tempo de que dispúnhamos para montar o material, a escolha dos textos se deu mais em função dos conteúdos que buscávamos trabalhar, descuidando desse aspecto que inviabiliza, por exemplo, a sua divulgação mais ampla e a reprodução, inclusive neste artigo, de todas as atividades realizadas.

Entendemos ainda ser fundamental ampliar as questões da comparação abordadas (de que são exemplos as orações finais e temporais e sua correlação com tempos verbais em cada língua, o pretérito simples composto, a inversão da ordem canônica sujeito-verbo-predicado, para citar apenas três). Além disso, será fundamental incluir tarefas que mobilizem outras (novas) tecnologias, como o uso de softwares livres, ferramentas de tradução automática, modelos de linguagem (como o ChatGPT, Bart, entre outros), e recursos de pós-edição.

Por outro lado, aspectos muito valorizados pelos participantes, como a variação do tipo de tarefas e gêneros, bem como os *feedbacks* realizados nas atividades, precisam ser continuados e aperfeiçoados. O mesmo pode ser dito com respeito à organização do material, de modo que possa ser ainda mais clara e o seu manuseio, mais amigável. Em um curso de maior fôlego, conviria disponibilizar, ainda que de maneira opcional, leituras teóricas para aquelas/es que quiserem se aprofundar em cada tema abordado.

Esperamos que essa experiência, com seus acertos e erros, anime a outros colegas a criarem seus próprios materiais e propostas, para vermos ainda mais fortalecido este campo tão carente dos Estudos da Tradução que é o seu ensino, sobretudo em nosso par linguístico.

Referências

- ARAÚJO JR., B. J. As formas passivas. In: Fanjul, A. P., González, N. M. Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo: Parábola editorial, 2014: 133-157.
- AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. TradTerm, v. 5.1, São Paulo, 1998, pp. 99-128.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Original: 1979), 2003: 261-306.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus. Barueri: 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>
- 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 brasileñoll, SIGNOS ELE, diciembre 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>.
- 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, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-145636/publico/TESE_HELOISA_PEZZA_CINTRAO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2009.

COLINA, S. Translation Teaching: From Research to the Classroom. Boston: McGraw Hill, 2003.

COSTA, P. R.; GUERINI, A. A formação de tradutores em periódicos acadêmicos brasileiros online sobre Estudos da Tradução (1996-2016): mapeamento e descriptores. *Tradução em revista*, v. 28, 2020, pp. 32-64.

CUNHA, C. F.; CINTRA, F. L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital. 2013. 6^a 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: 43-96.

DI TULIO, A. Manual de gramática del español. Buenos Aires: Edicial, 1997. 2.^a ed.

ESQUEDA, M. D. Tecnologias da tradução e a pedagogia colaborativa. In: TradTerm. São Paulo, vol. 34, out/2019, pp. 48-80.

FANJUL, A. Gramática y práctica de español para brasileños. São Paulo: Moderna, 2005.

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, 2014: 29-50.

FANJUL, A. P., GONZÁLEZ, N. M. Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A. Consequências sintáticas e semânticas das relações de possessão 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.

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.

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, pp. 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, González, Neide Maia. (coord. dossier). “Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño”, SIGNOS ELE, nº 1-2, diciembre, p. 1-7, 2008, Disponible em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acesso: 20/01/2020.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (coord.) Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada. Barcelona: Octaedro-EUB, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. Explorations in the Functions of Language. London: Arnold, 1973.

HATIM, B.; MASON, I. Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso. Barcelona: Ariel, 1995. Trad. Salvador Peña. (Discourse and The Translator. Londres: Longman, 1990).

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, 2001: 127-160.

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: 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.

KELLY, D. A Handbook for Translator Trainers. Manchester: St Jerome, 2005.

KIRALY, D. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Manchester: St Jerome, 2000.

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, pp. 156.

MALTA, G. Traduzires: tarefas e dinâmicas para a iniciação de não tradutoras à tradução. Campinas: Pontes Editores, 2021.

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., 2007 [2002]: 19-36.

NECKEL, F. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. Traduzir e Refletir: unidades didáticas para a formação inicial de tradutores. Livro do(a) professor(a). Campinas: Pontes Editores, 2023.

NEVES, M. H. M. Gramática de usos do português. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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]: 155-190.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. In: Mutatis Mutandis. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 - 243.

O'BRIEN, S. Collaborative Translation. In: Handbook of Translation Studies, Vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011: 17-20.

PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación). La competencia traductora y su adquisición. Quaderns. Revista de Traducción, 6, 2001, pp. 39-45.

PARRA GALIANO, S. Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. TRANS, Málaga, n. 11, pp. 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, 1983: 191-226.

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, 1996 [1984].

SALDANHA, C. T., LAIÑO, M. J., MELO, N. T., PONTES, V. O. (Org.) Tradução pedagógica e o ensino de línguas: propostas de atividades didáticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SCHÄFFNER, C; ADAB, B. (eds.) Developing Translation Competence. Amsterdam & Filadelfia: John Benjamins, 2000.

SERRANI, S. Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. Trabalhos em Linguística Aplicada. nº 24, Campinas, 1994, pp. 79-90.

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, pp. 313-358.

TAGNIN, S. E. O. O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2005.

TITFORD, C. Sub-titling - constrained translation. *Lebende Sprachen*, Berlin, v. 27, n.3, 1982, pp.113-116.