igual que los primeros proyectos de automatización, la enseñanza de la traducción s
nonta cuando más a unos cuarenta años. Las escuelas de antes eran escuelas de per
miento que agrupaban a traductores que compartían una misma concepción de tra
cción. Hoy, las escuelas son entidades de enseñanza que forman traductores. Est
ómeno contemporáneo, así como la automatización, nace de una misma necesidad:
rencia de manejar um volumen de traducciones que presentan crecimiento exponen
l. La enseñanza ha obligado a analizar los mecanismos del pensamiento y del fun
namiento del lenguaje que intervienen en el acto de traducir. Nunca a e hab
tido la necesidad de descomponer el proceso cognoscitivo de la tra ón. T
no se dijo en el Capítulo II, las primeras teorías de la traducción apare casi
smo tiempo que las primeras escuelas profesionales. Cabe considerar la gació
re la enseñanza de la traducción como una fuente original y fructífera flexió
importante como los proyectos de traducción automática. No se puede bir un
eñanza universitaria de la traducción sin investigación, ni siquiera en de la
uelas profesionales. Investigación y enseñanza no se oponen sino que se lemen
. Esperemos que los trabajos en pedagogía de la traducción contribuya sipar
bulosa" que aún envuelve el estudio teórico de esta actividad intelectual flexió
se requiere para estructurar la enseñanza provocará la reformulación alguna
es o algunas reglas reconocidas, o definirá mejor los límites de su valid n otra
abras, habrá que reconocer que un principio válido para la traducción n text
lico no puede aplicarse forzosamente a todos los demás tipos de texto. eórico
han reconocido las limitaciones de un enfoque exclusivamente lingüíst la tra
cción. Ya nos estamos alejando del modelo comparativo o, mejor dicho, e s reba
do la confrontación de dos sistemas lingüísticos esta técnica ha cosech cas ob
vaciones que habrán de ser integradas en una verdadera teoría de la trac n. Est
á interpretativa y se vinculará con la textología, es decir, estudiará la actualización d
lengua en textos circunstanciados. Una teoría de la traducción no ilustrada co
chos es una teoría estéril, al menos en sus aplicaciones pedagógicas, así como acumu
hechos que no están incoporados en un sistema coherente no explica nada, ya que lo
hos tienen un mero valor ilustrativo. Por lo tanto, por más utópico que sea creer en un
ría o un método que pueda coincidir perfectamente con los recodos del recorrid
ntal seguido por el traductor, nada impide que tratemos de acercarnos a ese ideal. E
preocupación por que el estudiante descubra cómo se realiza la transferencia inter
güística los docentes aspiran a disponer de una teoría "funcional" de la traducción. Par
funcional, tal teoría tendrá que basarse en la práctica y acercar a teóricos y profesion
s. En esa perspectiva, las investigaciones didácticas pueden contribuir a salvar es
cha e incluso a actuar como catalizadores de la investigación teórica A este respect
pedagogía constituye un lugar de observación único. El examen minucioso de las dif
tades de aprendizaje que tienen los estudiantes de traducción y las discusiones qu
as acarrean permiten dar un nuevo ímpetu a la reflexión teórica. A su vez, una teori
erpretativa del sentido podrá rescatar la pedagogía del empirismo esterilizante. ¡Oja
multipliquen las investigaciones didácticas y se conviertan en pilares de una teoría in
pretativa y funcional de la traducción! Delisle, Jean. Iniciación a la traducción: enfoque interpret
: teoría y práctica. Adapt. esp. Georges Bastin. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1997, p. 245-2

caracol14
Revista do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e
Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, FFLCH - USP

caracol 14

caracol 14

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CONTENTS

14 Presentation: Perspectives on translation teaching and translation learning between Portuguese and Spanish (and beyond)
Ariel Novodvorski
Heloísa Pezza Cintrão
Oscar Diaz Fouces

DOSSIER: Translation teaching and translation learning between Portuguese and Spanish

42 Task-based approach and translation teaching: a didactic unit proposal for the pair Spanish-Portuguese based on eye-tracking and key logging
Gleiton Malta

82 Translated Texts Revision: an experience in Portuguese-Spanish translators education
Cleci Bevilacqua

104 Applying the *Mínimo Paremiológico* in translation teaching
Ana María Díaz Ferrero
José Antonio Sabio Pinilla

SUMÁRIO

14 Apresentação: Várias perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da tradução no par linguístico português-espanhol (e outras várias)
Ariel Novodvorski
Heloísa Pezza Cintrão
Oscar Diaz Fouces

DOSSIÊ: Ensino e aprendizagem da tradução no par linguístico português-espanhol

42 Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e *mouse*
Gleiton Malta

82 Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português-espanhol
Cleci Bevilacqua

104 Aplicaciones a la enseñanza de la traducción del Mínimo paremiológico del portugués
Ana María Díaz Ferrero
José Antonio Sabio Pinilla

130 Interference and naturalness between Portuguese and Spanish: close languages, contrast and translation teaching
Bruna Macedo de Oliveira

172 Subtitling and intercultural transference: research and teaching practice
María Dolores Lerma Sanchis

198 Rethinking the translator (in)visibility in the field of web news: some proposals for the academic education in translation
Angélica Karim Garcia Simão
Érika Nogueira de Andrade Stupiello

226 The translator's decisions and the expression of *focus* in two translations into Spanish of a Brazilian short story
Paulo Antonio Pinheiro-Correa

BOOK REVIEW (Dossier)

250 Researching Translation Competence - PACTE Group
Amparo Hurtado Albir (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins, 2017, 401 p. (Benjamins Translation Library, 127.)
José Luiz Vila Real Gonçalves

130 Interferência e naturalidade no par português-espanhol: línguas próximas, contraste e ensino de tradução
Bruna Macedo de Oliveira

172 Legendagem e transferência intercultural: investigação e prática docente
María Dolores Lerma Sanchis

198 Repensando a (in)visibilidade do tradutor de webnotícias: propostas para o contexto de formação acadêmica em tradução
Angélica Karim Garcia Simão
Érika Nogueira de Andrade Stupiello

226 Las decisiones del traductor y la expresión de foco en dos traducciones al español de un cuento brasileño
Paulo Antonio Pinheiro-Correa

RESENHA (Dossiê)

250 Pesquisando a competência tradutória - Grupo PACTE
Amparo Hurtado Albir (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins, 2017, 401 p. (Benjamins Translation Library, 127.)
José Luiz Vila Real Gonçalves

VARIA

274 Audiovisual translation: American and European pragmatic and conversational strategies in subtitling nominal forms of address
Leticia Rebollo-Couto
Luisa Perissé Nunes da Silva
Carolina Gomes da Silva

308 Spanish as a field of Studies in Brazil
Edilson da Silva Cruz
Denise Trento Rebello de Souza

338 Argumentative semantics contribution for an outline of previous events' expression in Spanish
Leandro Silveira de Araujo

370 Horacio Quiroga in Brazil: 'language effects'
Wilson Alves Bezerra

388 Forms of memory in Andean *queros*
Alfredo Cordiviola

VÁRIA

274 Tradução audiovisual: estratégias pragmáticas e conversacionais americanas e europeias na legendagem das formas de tratamento nominais
Leticia Rebollo-Couto
Luisa Perissé Nunes da Silva
Carolina Gomes da Silva

308 O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil
Edilson da Silva Cruz
Denise Trento Rebello de Souza

338 Contribuições da semântica argumentativa para o delineamento da expressão da anterioridade em espanhol
Leandro Silveira de Araujo

370 Horacio Quiroga no Brasil: os 'efeitos da língua'
Wilson Alves Bezerra

388 Formas da memória nos *queros* andinos
Alfredo Cordiviola

BOOK REVIEWS (Varia)

412 Dubbing as a type of translation in the globalized world
Rosa Agost. *Traducción y doblaje*: palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel, 1999, 159 p.
Isabella Calafate de Barros
Júlia Cheble Puertas

432 In Cuban style
Leonardo Padura. *Passado perfeito.* Trad. Paulina Wacht; Ari Roitman. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, 141 p.
Wellington Augusto Silva

440 Julia Miranda. *Frenética armonía. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española.* Rosario: Beatriz Viterbo, 2016, 368 p.
Ivan Martucci Forneron

RESENHAS (Vária)

412 A dublagem como modalidade de tradução em um mundo globalizado
Rosa Agost. *Traducción y doblaje*: palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel, 1999, 159 p.
Isabella Calafate de Barros
Júlia Cheble Puertas

432 À moda de Cuba
Leonardo Padura. *Passado perfeito.* Trad. Paulina Wacht; Ari Roitman. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016, 141 p.
Wellington Augusto Silva

440 Julia Miranda. *Frenética armonía. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2016, 368 p.
Ivan Martucci Forneron

APRESENTAÇÃO

VÁRIAS PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA TRADUÇÃO NO PAR LINGUÍSTICO PORTUGUÊS-ESPANHOL (E OUTRAS VÁRIAS)

O **dossiê** do número 14 da *Revista Caracol é* dedicado ao ensino e à aprendizagem da tradução no par linguístico português-espanhol (PT<>ES).

Ao propô-lo, os organizadores tencionávamos que pudesse traçar um panorama do que estão pesquisando e praticando na docência professores que se dedicam à formação de tradutores nessa combinação linguística, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Esperávamos também receber contribuições de fora do país, ou mesmo de outros espaços e modos em que a formação de tradutores acontece, para além da universidade. Por fim, tínhamos no horizonte que o dossiê favorecesse uma rede de comunicação entre docentes-pesquisadores que refletem sobre suas práticas no ensino da tradução entre o português e o espanhol, em diferentes lugares.

Uma vez concluído o número 14, vemos aquele projeto inicial realizado a contento. O presente dossiê reúne pesquisadores e professores de tradução das seguintes IES do Brasil: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de São José do Rio Preto (Unesp-Ibilce), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Ouro

Preto (UFOP). De fora do país, pudemos contar com contribuições da Universidade de Granada (UGR), Espanha, e da Universidade do Minho (UMinho), Portugal.

Ao longo dos **sete artigos do dossiê**, a aproximação ao ensino e à aprendizagem da tradução PT<>ES recebe dos autores olhares variados: o leitor terá à mão desde uma proposta de unidade didática impulsionada por resultados de estudos empírico-experimentais de corte cognitivo até aspectos pragmáticos com relevância para a formação de tradutores no par PT<>ES, evidenciados a partir de um estudo de *corpus* de tradução literária. Os autores mobilizam instrumentais e abordagens diversificados. Os gêneros textuais envolvidos nos estudos incluem receitas, e-mails, textos jornalísticos, literários e audiovisuais. São focalizados diferentes aspectos da formação de tradutores: desenvolvimento da leitura específica para tradução, ensino de revisão, tratamento de fraseologia e de referentes culturais, atenção a interferências sintáticas e pragmáticas na tradução entre essas línguas próximas.

O **primeiro artigo** do dossiê, "Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em rastreamento ocular e registro de teclado de *mouse*", é de autoria de Gleiton Malta, professor de tradução português-espanhol no bacharelado em Tradução da Universidade de Brasília (UnB) e doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O autor apresenta em detalhe a proposta de uma unidade didática (UD) pilotada no bacharelado em Tradução Espanhol da UnB, em anos iniciais,

junto a 20 estudantes com nível A1/A2 do Quadro Comum Europeu de língua espanhola. A UD se originou de pesquisas sobre aspectos cognitivos do processo de tradução, organizando-se principalmente sobre as fases da tradução definidas por Jakobsen (2002) a partir do registro de movimentos de teclado e *mouse* em tempo real, que é fornecido pelo programa *Translog*. Jakobsen distinguiu três fases claramente delimitáveis no processo tradutório: orientação, redação e revisão. Estudos descritivos de processo indicaram que a fase de orientação e a fase revisão são negligenciadas por aprendizes de tradução, levando a inferir que "essas fases precisam ser trabalhadas na formação do tradutor", diz Malta. Em pesquisas próprias, o autor havia notado que, mesmo em casos de tempo de revisão mais prolongado por parte de aprendizes, os produtos finais apresentavam "problemas de digitação, ortografia e interpretação, dentre outros, que deveriam, a princípio, ter sido sanados" na fase de revisão. Assim, a UD se propõe como uma intervenção didática que focaliza as fases de orientação e de revisão, organizando-se em etapas representadas pelas três fases do processo de tradução, com inspiração no trabalho gradual que é proposto pelo enfoque por tarefas. Além disso, a intervenção didática proposta no artigo destaca o papel da leitura nas fases, tendo em vista "a leitura para tradução como algo específico e especializado, segundo Shreve et al. (1993), um tipo especial de leitura, incluindo suas fases de orientação, redação e revisão (Jakobsen, 2002)". Estudos baseados em dados de rastreamento ocular, explica o autor, sinalizaram a diferença entre o leitor comum e o leitor-tradutor, com base nas diferentes fixações e movimentações do olhar

por sujeitos que leem um texto com finalidades diversas da de traduzi-lo, evidenciando que a leitura para a tradução exige mais das estruturas cognitivas.

As etapas da UD foram previstas para desenvolvimento em quatro aulas de 90 minutos. Nelas, alternam-se momentos de trabalho autônomo e socializado, com o intuito de desenvolver tanto a metarreflexão quanto competências interpessoais; trabalham-se parâmetros para leitura analítica sistemática, como identificação da tipologia textual, segmentação em unidades de tradução (UTs) de acordo com sua funcionalidade; correlação das UTs com as noções de contexto de situação e contexto de cultura da linguística sistêmico-funcional de Halliday e Mathiessen (2014); diferentes registros (formal e informal); estimula-se a discussão objetivando a capacidade de justificar as escolhas tradutórias; procura-se desenvolver um alerta para a complexidade envolvida num processo de tradução. Por fim, são sugeridas formas de avaliação da unidade.

Desse modo, a UD trata de amalgamar, numa aplicação pontual, pesquisas recentes no âmbito do desenvolvimento da competência tradutória, dos estudos processuais e da didática da tradução. O *Translog*, por exemplo, é introduzido na proposta de UD inclusive como instrumento didático em sala de aula. Assim, na linha da proposta apresentada por Anthony Pym (2009) para o uso de estudos processuais em aulas de prática de tradução, o artigo de Malta sugere uma forma concreta de estabelecer a ponte entre os estudos descritivos orientados ao processamento cognitivo da tradução e o ramo aplicado da formação de tradutores, numa relação que ainda

permanece mais anunciada (dentro dos estudos processuais), do que efetivamente realizada (no ramo aplicado).

No **segundo artigo**, Cleci Bevilacqua oferece um panorama da disciplina de *Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português*, no contexto do bacharelado em Tradução da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua como docente e pesquisadora. Além do relato das atividades de revisão nessa disciplina da grade curricular da UFRGS, a autora apresenta os princípios e parâmetros que norteiam tais atividades. Seu artigo "Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português-espanhol" representa uma contribuição para o tratamento de um aspecto que vem sendo apontado como insuficientemente atendido na formação de tradutores em geral: o ensino da revisão. Ainda a respeito da relevância desse artigo, vale destacar que a revisão eficaz tem-se revelado como um dos principais diferenciais entre profissionais e novatos em tradução, em diferentes pesquisas do ramo cognitivo dos Estudos da Tradução. Com o foco na formação e atuação de profissionais do texto em diferentes áreas, a autora defende a inclusão de disciplinas de revisão destinadas à preparação de tradutores, considerando o possível desenvolvimento de habilidades e competências, especificamente na revisão de textos traduzidos. Bevilacqua destaca as diferenças na revisão de textos traduzidos, se contrastada à de textos produzidos em língua materna.

Após uma breve explanação acerca do novo projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Letras - Tradução Português-Espanhol da UFRGS, a pesquisadora trata de características do perfil de egressos desse curso, isto é,

do profisssional a ser formado, no sentido de não apenas se configurar como um tradutor, mas como um verdadeiro profissional do texto também. Para tanto, são apresentadas no artigo, para além das competências de tradução em ambas as direções: a produção e revisão de textos em língua materna e estrangeira; o gerenciamento e elaboração de projetos terminográficos; a prestação de assessoria linguística; o gerenciamento de projetos de tradução e de terminologia; e a localização de *softwares*, entre outras atividades. Outro aspecto importante enfatizado por Bevilacqua é a identificação e estabelecimento das fronteiras entre revisão e retradução. São apresentados no texto princípios e parâmetros aplicados à revisão de textos traduzidos, que funcionariam metodologicamente como procedimentos, no processo da revisão textual. Por último, a autora exemplifica a prática de revisão de textos de diferentes gêneros, enumerando as etapas seguidas, nos diferentes textos revisados na disciplina.

Os autores do **terceiro artigo**, "Aplicaciones a la enseñanza de la traducción del Mínimo paremiológico del portugués", são a professora Ana María Díaz Ferreiro e o professor José Antonio Sabio Pinilla (da Universidade de Granada), dois académicos de referência na (sub)área da tradução português-espanhol no Estado espanhol.

O conceito de *mínimo paremiológico* que dá nome ao artigo com que eles contribuíram para o dossiê diz respeito às unidades fraseológicas (ES *paremias*; PT adágios, ditados, provérbios) mais conhecidas e utilizadas por uma população dada, quer num determinado espaço geográfico, quer numa comunidade linguística mais alargada. A utilidade na Didática de

segundas línguas deste tipo de informação – uma forma de conhecimento que os utentes espontâneos interiorizaram "automaticamente" no processo de socialização linguística – resulta evidente, já que a sistematização dele contribui para uma melhor produção de discursos pragmaticamente aceitáveis pelos aprendizes.

Porém, a utilidade do *mínimo paremiológico* vai muito além do campo da Didática de L2 (da *Applied Linguistics* no sentido mais estrito que essa etiqueta recebia na tradição anglo-saxônica). Assim, neste artigo os autores debruçam-se sobre uma outra aplicação óbvia deste tipo de análise na abordagem dos problemas recorrentes da tradução de qualquer par de línguas: a procura de "correspondências" no nível fraseológico. No caso das línguas especialmente próximas – como é, com certeza, o caso de português e espanhol – este tipo de dificuldades não raro envolve autênticas "armadilhas" práticas que os estudantes devem aprender a (re)conhecer logo no início da sua formação. Para isso, Díaz Ferreiro e Sabio Pinilla assumem explicitamente as fases do processo de tradução de unidades fraseológicas sugeridas por Gloria Corpas Pastor (2003), bem como o modelo composto de competência tradutória do projeto *European Master's in Translation* (EMT) da Direção Geral de Tradução da Comissão Europeia (2009)[1].

Os autores partem dos trabalhos em curso para elaborar um *corpus* base para o *mínimo paremiológico del portugués*, que deverá ser publicado na série

1 Lembramos aos leitores que o EMT foi um intento de modelar um padrão comum para os diferentes programas de mestrado em Tradução na União Europeia.

"Mínimo Paremiológico" da *Biblioteca fraseológica y paremiológica* do Centro Virtual Cervantes. O *corpus* inclui as variantes diatópicas correspondentes ao português europeu, brasileiro e dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). No modelo de ficha com que eles trabalham aparecem campos específicos para registrar as correspondências e sinônimos com a língua espanhola. A aplicabilidade destas informações para a formação de tradutores, que parece mais do que evidente, é ilustrada pelos autores no artigo com propostas didáticas em que se utilizam como exemplo textos originais e traduções de autores portugueses e brasileiros (como Jorge Amado ou José Saramago), bem como tradutores de reconhecido prestígio (como o saudoso professor Basilio Losada, Prêmio Nacional de Tradução na Espanha). É, enfim, um artigo cheio de sugestões de que os formadores de tradutores no par PT<>ES poderão tirar grande proveito, para além de uma promissora apresentação de um projeto cujos resultados haverão de ser extremamente úteis para estudantes e pesquisadores das diferentes disciplinas linguísticas nessa mesma combinação.

No **quarto artigo**, "Interferência e naturalidade no par português-espanhol: línguas próximas, contraste e ensino", Bruna Macedo de Oliveira, atualmente professora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), apresenta e desenvolve resultados de seu mestrado, realizado na Universidade de São Paulo. Na pesquisa combinaram-se o instrumental da Linguística de *Corpus* – *corpora* comparáveis em português e espanhol – com *corpus* de aprendizes de tradução obtido com o programa *Translog*, que, como vimos, registra em tempo real movimentos de teclado

e *mouse* para estudos empíricos de processo tradutório. Cruzam-se, assim, dados de processo e produto, para discutir interferência e naturalidade no desenvolvimento da competência tradutória no par PT<>ES e suas implicações para o ensino-aprendizagem da tradução nessa combinação linguística, a partir do exame do tratamento de construções subordinadas temporais e finais na tradução do gênero textual receitas.

Partindo da consideração da possível existência de um tipo especial de interferência nas traduções – da língua estrangeira sobre a língua materna, que Presas (2000) atribuiu a um "efeito hipnótico" do texto-fonte –, Oliveira trabalhou sobre a observação inicial de que as estruturas do espanhol como língua estrangeira não só poderiam definir escolhas de estruturas em português, como também inibir a escolha de outras estruturas tão possíveis quanto naturais, e para desenvolvê-la entendeu a necessidade de corroborar a frequência das construções, por meio da coleta e posterior indagação de um *corpus* de receitas em língua portuguesa, utilizado como *corpus* de comparação. Além da utilização desse *corpus*, a autora relata a aplicação de duas tarefas de produção textual em língua portuguesa, uma livre e outra dirigida, junto a um grupo de estudantes voluntários do Curso de Letras em espanhol e português, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Dentre as conclusões apontadas, Oliveira destaca a importância do foco constrastivo no funcionamento de ambas as línguas, como auxílio para os estudantes na aprendizagem, na consolidação e no aperfeiçoamento de conhecimentos, tanto sobre a segunda língua

como sobre a própria língua materna, dada a relevância em considerar a proximidade e distância entre as línguas portuguesa e espanhola.

De Portugal, o dossiê recebeu sua **quinta contribuição**, de autoria da professora da Universidade do Minho, María Dolores Lerma Sanchis. Seu artigo, "Legendagem e transferência intercultural: investigação e prática docente", examina a tradução de referentes culturais num *corpus* de legendas em português para filmes espanhóis. A noção de competência cultural ou extralinguística recebe destaque neste esse estudo, que ressalta seu peso no trabalho de tradução. Além disso, os referentes culturais são observados na Tradução Audiovisual (TAV), uma modalidade que vem consquistando espaço crescente tanto na pesquisa quanto nos currículos de tradução, em consonância com a forte presença das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano da sociedade atual, como ressalta a autora. Ainda no que se refere às tecnologias de informação, a autora lembra, com relação ao par PT<>ES, que essas duas línguas estão entre as cinco mais usadas na internet, como apontara Oscar Diaz Fouces (2012).

Para a pesquisa relatada no artigo, Lerma Sanchis valeu-se de um *corpus* de legendas para o português de Portugal de sete filmes do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, que têm homogeneidade de gênero (entre o melodrama e a comédia), propondo-se identificar as técnicas de tradução que foram as preferidas para os elementos culturais (EC). Optou por valer-se de legendas profissionais de DVD para os filmes, todos eles obras que estrearam em salas de cinema potuguesas, e aplica a teoria das normas de Toury (1995), focalizando particularmente as normas linguístico-textuais. Os EC são

definidos no artigo como aqueles elementos linguisticamente opacos, cuja interpretação não se deduz diretamente de seu significado de dicionário, demandando, para compreensão, um conjunto de conhecimentos compartilhados pelos membros de uma comunidade específica, que por sua vez não coincide necessariamente com a totalidade da comunidade que compartilha uma mesma língua. Os EC podem pertencer a diferentes campos, e a autora identificou 18: nomes próprios, espaços públicos ou edifícios sociais, produções ou formas artísticas, alimentação, âmbito taurino, presença de outras línguas, músicas, instituições, educação, festividades, história, meios de comunicação social, habitação, rituais sociais, moda, elementos da natureza, marcas comerciais e âmbito político. Numa tradução, podem causar dificuldades não apenas de compreensão, como de transferência, "seja por não existirem no outro sistema de língua-cultura, seja por adquirirem conotações diferentes no sistema-alvo".

No que se refere às técnicas, Lerma Sanchis distingue seis categorias correspondentes às soluções verificadas no *corpus*, "organizadas num *continuum* que vai de acordo com a maior aproximação à cultura de origem ou à de chegada". Após a definição de cada técnica, a autora examina exemplos de ocorrências no *corpus*, refletindo sobre as razões de sua utilização em cada caso. Num total de 483 ocorrências de EC, vinculadas aos 18 campos, os resultados de análise mostraram tendências bastante uniformes, com dominância da técnica de repetição, revelando com isso um pendor pela extrangeirização e pela aproximação do receptor à cultura-fonte, com conservação do referente cultural. Como hipótese

explicativa, evoca-se a presença da imagem como fator que favorece o uso da técnica de repetição, assim como a presença simultânea da língua original na legendagem: ambas contribuiriam para recuperar o papel do EC, minimizando o risco de que o receptor perca informação.

Ao sugerir aplicações didáticas da pesquisa, a autora ressalta a importância da chamada competência intercultural – ou extralinguística – dentro das competências do tradutor profissional, discute o peso atribuído à competência intercultural por diferentes atores no campo da tradução (docentes, tradutores, empregadores), em documentos referentes ao ensino de línguas estrangeiras e no campo dos Estudos da Tradução. Investigações do tipo apresentado no artigo podem funcionar como apoio documental para consulta de estudantes, diz a autora. Para um trabalho em sala de aula, ela sugere uma dinâmica de trabalho colaborativo na legendação de um fragmento de filme com alta densidade de EC, que se organizaria em etapas, finalizadas pelo cotejo das propostas dos aprendizes com legendas feitas por profissionais e até mesmo a apresentação em aula de dados quantitativos resultantes de pesquisas como a do artigo, como forma de enriquecer o aprendizado com estudos descritivos.

As professoras da Unesp de São José do Rio Preto Angélica Karim Garcia Simão e Érika Nogueira de Andrade Stupiello são as autoras do **sexto artigo**, "Repensando a (in)visibilidade do tradutor de webnotícias: propostas para o contexto de formação acadêmica em tradução". Convém lembrar, antes de mais, que elas são coautoras de um volume recente, o *Curso de Tradução Jornalística. Inglês e espanhol* (2017), portanto este trabalho se inscreve numa

área de pesquisa pessoal mais ampla, em que as diversas manifestações da comunicação social e a didática da tradução se encontram.

"Repensando a (in)visibilidade" parte de constatar um fato evidente: as novas tecnologias fizeram com que os fluxos de comunicação circulem por novos meios para chegar até utentes que possuem um perfil muito diferente do tradicional (uns e outros, meios e utentes). Os processos de elaboração das notícias envolvem agora processos de (re)escrita continuada, como as autoras apontam, que são consequência de uma pressão constante dos meios digitais, forçados a lidar com a urgência da transmissão imediata de informações. Essa pressão também tem a ver, claro, com a necessidade de atingir utentes de diferentes espaços culturais a partir de fontes que, não raro, são estritamente monolíngues. O espaço profissional da mediação linguística ganha aqui uma dimensão nova, em que o conceito tradicional de fidelidade apenas faz sentido em termos de autêntica (re)apresentação, ou então de reacondicionamento da notícia para novos públicos, como lembram Simão e Stupiello, a partir da perspetiva sugerida por Bielsa e Bassnett (2009). Portanto, esse seria o elemento fulcral que deve ser desenvolvido no processo que tem de conduzir ao desenvolvimento da chamada competência tradutória, nos termos das definições sugeridas pela professora Amparo Hurtado e pelo grupo Pacte da Universidade Autônoma de Barcelona, em diversos trabalhos nos últimos anos, e que já é *mainstream* no campo.

A partir desses elementos, bem como de uma aplicação da categoria de estratégias de tradução (também a partir do modelo desenvolvido por Hurtado, filtrada por Guerrero 2006), Simão e Stupiello lançam alguns

alicerces para argumentar uma didática da tradução jornalística ES>PT. Utilizam para isso diversos exemplos de fontes bem reconhecidas (a Agencia Efe ou o jornal *El País*), que analisam assumindo a tipologia de intervenções mais comuns na tradução de notícias de Bielsa e Bassnett, que tem a ver essencialmente com mudanças, adição, eliminação ou resumo das informações. Todas estas práticas irão ajudar a configurar o novo quadro que terá de agir como pano de fundo para que o (novo) leitor consiga processar adequadamente as informações que os textos jornalísticos contêm.

Com certeza, o caminho que este trabalho abre para o par ES<>PT poderá ser transitado no futuro com muito proveito, mesmo com "temperos" adicionais, como a análise crítica – portanto em termos ideológicos – dos materiais textuais a partir das fontes. No caso do *El País* e da Agencia Efe eles são muito evidentes, aliás. A metáfora dos *gatekeepers*, largamente reconhecida nos estudos sobre a Comunicação e que já tem alguma vitalidade nos Estudos de Tradução, poderia ser um interessante ponto de partida. As sugestões didáticas que o artigo pode inspirar ultrapassam, portanto, a simples dimensão textual-estrutural, no sentido mais comum.

O **sétimo artigo** do dossiê, "Las decisiones del traductor y la expresión de foco en dos traducciones al español de un cuento brasileño", é de autoria de Paulo Antonio Pinheiro Correa, professor de Língua Espanhola na Universidade Federal Fluminense (UFF), com doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e pós-doutorado na Complutense de Madri. O autor se vale de um estudo de caso de tradução literária para realizar uma análise comparada da realização da função pragmatica

"foco" em relação à ordem dos constituintes sintáticos na oração em duas traduções do mesmo conto.

A ordem das palavras na oração foi tradicionalmente considerada questão de estilo e, por isso, em boa medida, acabou sendo deixada de lado na análise gramatical, é o que começa apontando o artigo. Com a noção de função pragmática ou informativa, introduzida por Mathesius (1929), precursor da Escola de Praga, e seu desenvolvimento subsequente por outros autores, os estudos contemporâneos têm tornado claro que a ordem dos constituintes é influenciada pela pragmática, apresentando regularidades discursivas vinculadas a parâmetros como os de informação dada *vs.* informação nova. Contemporaneamente, a relação que há entre a ordem de palavras e questões informativas vem sendo descrita, também para a língua espanhola, em relação ao conceito de "foco informativo", um termo inicialmente proposto por Halliday (1976). No quadro da Gramática Funcional Holandesa, base teórica principal do artigo, Dik (1997) entende "informação focal" como a informação relativamente mais importante ou relevante numa determinada situação comunicativa, aquela que é considerada pelo falante como essencial para ser integrada na informação pragmática do ouvinte. Na língua espanhola, apresentar uma informação como focal é determinante para sua posição após o verbo na sintaxe, mas também há outros fatores que tornam a questão mais complexa. A interface entre sintaxe, pragmática e semântica na expressão de foco é observada, no artigo de Pinheiro Correa, num *corpus* composto por duas traduções para o espanhol de um mesmo conto brasileiro. Assim,

o autor se vale de um estudo de caso de tradução literária para realizar uma análise comparada da realização da função pragmática "foco" em relação à ordem dos constituintes sintáticos na oração.

O *corpus* utilizado no estudo é composto de duas traduções para o espanhol do conto "O balão fantasma", do escritor brasileiro Rubem Fonseca, uma publicada no México e a outra publicada no Chile, sendo que a chilena se apresenta como uma edição "revisada e adaptada" da mexicana, para publicação no Chile. As traduções do *corpus* foram alinhadas e etiquetadas a partir do instrumental da Linguística de *Corpus*, e permitiram observar discrepâncias, tanto entre as duas traduções para diferentes variedades do espanhol americano, quanto em cotejo com o seu texto original em português brasileiro. As discrepâncias entre as duas traduções tornam-se ainda mais reveladoras na medida que representam decisões especialmente refletidas do tradutor chileno sobre quais intervenções seriam necessárias na tradução mexicana para adaptá-la para os leitores do Chile. A análise vai mostrando, a partir das decisões divergentes por parte dos diferentes tradutores, como a interação entre sintaxe e pragmática na a expressão de foco é permeada por determinações complexas, para além da posição pós-verbal da informação focal, envolvendo também as realizações diferentes que a expressão de foco pode ter de acordo com variedades do espanhol ou com recursos do texto literário, em que pode haver configurações próprias do gênero destinadas a oferecer ao leitor "um conhecimento da consciência do narrador", conforme descrito por Soto e Castro (2007), para o espanhol chileno. No cotejo com o conto em português brasileiro, a análise evidencia

as diferenças no funcionamento da interface sintaxe-pragmática entre o português e o espanhol.

As implicações e aplicações dos fenômenos observados no artigo para a formação em tradução PT<>ES são assim explicitadas pelo autor: "podem mostrar ao tradutor brasileiro em formação a enorme quantidade de pressões discursivas envolvidas na tradução de funções pragmáticas".

Para fechar o dossiê do número 14, convidamos José Luiz Vila Real Gonçalves, da Universidade Federal de Outro Preto, a fazer uma **resenha** crítica do livro *Researching Translation Competence by PACTE Group*, organizado pela pesquisadora líder do grupo Pacte, Amparo Hurtado, e que foi publicado em 2017 numa das principais coleções especializadas em Estudos da Tradução, a Benjamins Translation Library. As pesquisas empírico-experimentais sobre a competência tradutória que vêm sendo realizadas há exatas duas décadas pelo Pacte, na Universidade Autônoma de Barcelona, já se tornaram uma das principais referências no cenário mundial. O autor da resenha tem se dedicado aos estudos empírico-experimentais sobre a competência do tradutor e seu desenvolvimento, ao longo dos últimos anos, muitas vezes em diálogo com o grupo Pacte. Assim, pôde oferecer ao leitor do dossiê, mais do que uma resenha: um artigo que examina a obra resenhada em debate com ela, tanto da perspectiva de pesquisas próprias e do grupo em que trabalha, no Brasil, quanto localizando as investigações do Pacte no contexto internacional dos estudos tradutológicos de corte cognitivo, com os quais tem ampla familiaridade.

Para o número 14 da *Caracol* tivemos a satisfação de contar também com cinco artigos e três resenhas na **seção "vária"**. As contribuições dessa seção abrangem estudos tradutológicos, históricos, linguísticos, literários e culturais que, por uma feliz coincidência, em muitos casos mantêm diálogo entre si ou com os próprios artigos do dossiê.

A primeira contribuição faz uma transição entre o dossiê e a vária, posto que também se insere no campo dos Estudos da Tradução: "Tradução audiovisual: estratégias pragmáticas e conversacionais americanas e europeias na legendagem das formas de tratamento nominais". As coautoras são professoras-pesquisadoras de três diferentes IES brasileiras: Leticia Rebollo-Couto (UFRJ), Luisa Perissé Nunes da Silva (UERJ) e Carolina Gomes da Silva (UFPB). No estudo, elas abordam as fórmulas e formas nominais de tratamento na legendagem da animação *Inisde Out* para duas variedades do português e duas variedades do espanhol. A análise combina perspectivas pragmáticas, sociolinguísticas e conversacionais. Aqui vale lembrar que Leticia Rebollo-Couto é organizadora de uma coletânea de estudos sobre formas de tratamento em português e em espanhol (Rebollo-Couto; Lopes, 2011). O artigo também discute o ideal de "língua neutra" que se instala em estreita relação com produtos de massa, em função de conveniências fundamentalmente mercadológicas, e como as legendas de *Inside Out* desestabilizam a visão de que possa existir tal variedade "neutra" em uma língua.

A questão da língua neutra em relação com o pan-hispanismo entra em cena também no artigo seguinte, "O Espaço Disciplinar do Espanhol

(EDE) no Brasil", de autoria de Edilson da Silva Cruz, professor e diretor de Escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e Denise Trento Rebello de Souza, professora da Faculdade de Educação da USP. Neste artigo, o "Espaço Disciplinar do Espanhol" é definido pelos autores como a esfera de produção de conhecimentos sobre a língua espanhola em âmbito acadêmico e universitário. O EDE no Brasil é enfocado de uma perspectiva histórica, tendo em vista o conceito de campo de Pierre Bourdieu (1983). Percorre-se esse espaço disciplinar no Brasil desde sua formação, considerando o lugar da língua espanhola em suas relações com a universidade, a escola, a legislação educacional, e chegando até suas mais recentes complexificações, por eventos-chave como o desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas ao funcionamento linguístico, a presença da política linguística pan-hispânica no Brasil, a aprovação da Lei 11.161/2005, a crise da universidade e a reforma do ensino.

O terceiro artigo da vária, "Contribuições da semântica argumentativa para o delineamento da expressão da anterioridade em espanhol", insere-se nos estudos linguísticos e é de autoria de Leandro Silveira de Araújo, professor na Universidade Federal de Uberlância (UFU), doutor pela Unesp de Araraquara, com doutorado-sanduíche na Universidade Autônoma de Madri. O artigo busca subsídios na semântica argumentativa para lançar luzes sobre o funcionamento do *pretérito perfecto simple* e do *perfecto compuesto* na língua espanhola. Valendo-se do conceito de Operador Argumentativo (Ducrot, 1989), o autor desenvolve a hipótese de que a seleção de uma ou

outra dessas formas de pretérito de indicativo do espanhol pode definir-se pela direção argumentativa construída em um enunciado.

No artigo "Horacio Quiroga no Brasil: os 'efeitos da língua'", Wilson Alves Bezerra, professor-pesquisador da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutor pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), recupera e analisa cartas inéditas trocadas entre Quiroga e Monteiro Lobato. Vemos como Monteiro Lobato foi o principal interlocutor literário de Horácio Quiroga no país, além de ter sido quem introduziu a obra do escritor uruguaio no Brasil. No exame da correspondência entre os dois escritores, situada no contexto da época da Semana de Arte Moderna de São Paulo, considera-se a tensão que havia entre a estética vanguardista e a realista, no debate intelectual daquele momento histórico. Os efeitos do uso do "portunhol" por Quiroga, em suas cartas a Lobato, servem de indício para questionar a crítica literária que leu e valorizou a obra de Quiroga a partir de um duvidoso enquadramento estrito desse escritor uruguaio no ideário da estética realista.

A chave de ouro que encerra a vária é o estudo de corte cultural de autoria de Alfredo Cordiviola, da Universidade Federal de Pernambuco (UFEPE), sobre as "Formas da memória nos *queros* andinos". O autor faz uma interessante leitura das modificações, ao longo dos séculos, nas formas decorativas dos *queros* – vasos cerimoniais fabricados desde épocas pré-incaicas na região dos Andes –, elucidando diferentes modos como tais formas foram sendo usadas para evocar os passados andinos.

Das três **resenhas da vária**, está ao início também aquela relacionada aos Estudos da Tradução, por seu diálogo mais direto com a temática do dossiê: "A dublagem como modalidade de tradução em um mundo globalizado". Isabella Calafate de Barros e Júlia Chebie Puertas, ambas mestrandas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apresentam o livro *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, de Rosa Agost, obra publicada em 1999. Depois de quase duas décadas de sua primeira publicação, o livro de Agost já não é encontrado para aquisição a não ser em sebos, mas continua aparecendo como uma das principais e mais completas referências para o estudo da dublagem. Como mostram as autoras da resenha, além de proporcionar uma ótima introdução ao campo mais geral da Tradução Audiovisual (TAV), o livro discute algumas de suas peculiaridades na Espanha, em comparação com outros países, como é o caso da preferência pela dublagem sobre a legendagem, em possível correlação com a maior facilidade que a dublagem teria apresentado para censura, na época da ditadura franquista.

Em "À moda de Cuba", Wellington Augusto Silva, professor do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), resenha uma tradução para o português de um dos primeiros romances do escritor cubano Leonardo Padura, *Pasado perfecto* (1991): a tradução que foi lançada em novembro de 2016 pela editora Boitempo. Essa tradução, *Passado perfeito*, foi realizada por Paulina Wacht e Ari Roitman. Na resenha, Silva relembra a boa recepção no Brasil de *O homem que amava os cachorros*, tradução de romance de Padura, também publicada pela Boitempo, que

conquistou uma "popularidade surpreendente para uma obra de ficção de 600 páginas". Na esteira dessa popularidade, a editora trouxe as traduções dos quatro primeiros romances de Padura (1991-1998), a tetralogia "Estações Havana", uma coleção de boas histórias policiais protagonizadas pelo detetive *habanero* Mario Conde, e da qual *Passado perfeito* faz parte. O gênero policial, aponta Silva, "encontrou terras férteis em todo o continente americano", compondo "um conhecido veio latino-americano influenciado por essa forma literária", de que fizeram parte grandes escritores como Bioy Casares, Ricardo Piglia, Roberto Bolaño e, entre os brasileiros, "um extenso séquito formado pelo consagrado Rubem Fonseca". A esse veio integra-se o *Passado perfeito* de Padura, no cenário de Havana e à moda de Cuba.

Encerrando as resenhas da vária (e o número 14 da *Caracol*), Ivan Martucci Forneron, pós-doutorando na Universidade de São Paulo (USP), apresenta o livro de Julia Miranda, *Frenética armonía. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española*, publicado pela casa editorial argentina Beatriz Viterbo, em 2016. Há, na resenha, uma reflexão sobre fissuras, lacunas, fios rotos e desencapados na história oficial em torno da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e da ditadura franquista (1939-1975), uma história escrita como farsa e "mediada pelo terror e o silêncio". Para Forneron, o livro de Julia Miranda oferece mais uma peça das muitas faltantes na recomposição do mosaico dessa história deformada e silenciada, ao mostrar como poetas latino-americanos se inscrevem numa vanguarda poética que produziu um imaginário social orientado pela guerra. Nesse sentido, a vanguarda na poética latino-americana assumiu

particularidades, na situação cultural da guerra da Espanha. O livro resenhado focaliza a produção poética de seis escritores – Pablo Neruda (Chile), Raúl González Tuñon (Argentina), Vicente Huidobro (Chile), Cayetano Córdova Iturburu (Argentina), Juan L. Ortiz (Argentina) e César Vallejo (Peru) – que "assumiram e viveram a guerra como própria, o que os caracteriza como poetas de dupla nacionalidade", ou imersos em *doble territorialidad*, nas palavras de Julia Miranda. O título do livro faz referencia ao "Himno a los soldados de la república" (1939) de César Vallejo, que diz, nos versos 63-66 da 4a estrofe: "*Proletario que mueres de universo, ¡en qué* ***frenética armonía*** | *acabará tu grandeza, tu miseria, tu vorágine impelente,* | *tu violencia metódica, tu caos teórico y práctico, tu gana* | *dantesca, españolísima, de amar, aunque sea a traición, a tu enemigo!*" No livro, o estudo de poemas como o de Vallejo permite ler, na palavra "vanguarda", também um sentido militar de arte de avançar, uma "vanguarda como (r)evolução", que desenhou para a arte do século XX novos imaginários de intervenção social direta.

Os organizadores da *Caracol 14* agradecem por todas as submissões enviadas, não apenas para o dossiê, mas também as que permitiram compor a rica vária deste número. No dossiê, graças à boa resposta às chamadas e à proposta temática, vemos reunidos pesquisadores dedicados atualmente ao ensino da tradução entre o português e o espanhol e preocupados em refletir sobre a prática de formação de tradutores PT<>ES, em diferentes instituições de dentro e de fora do Brasil. Nossos sinceros agradecimentos também aos que colaboraram com pareceres para as submissões do

número e aos colegas da Área de Espanhol da Universidade de São Paulo, que prestaram apoio na edição dos textos selecionados. Pelo suporte fundamental, agradecemos especialmente à editora-chefe da *Caracol*, Margareth Santos, e ao trabalho de Fernanda do Nascimento Simões Lopes e Giuliana Matiuzzi Seerig na monitoria da revista.

Ariel Novodvorski (Universidade Federal de Uberlândia)
Heloísa Pezza Cintrão (Universidade de São Paulo)
Oscar Diaz Fouces (Universidade de Vigo)
Organizadores

Bibliografia citada

Bielsa, Esperança; Bassnett, Susan. *Translation in global news*. Londres: Routledge, 2009.

Bourdieu, Pierre. "Algumas propriedades dos campos". In: *Questões de Sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

Corpas Pastor, Gloria (ed.). *Diez años de investigación en fraseología*: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. Frankfurt am Main: Vervuert, Madrid: Ibero-Americana, 2003.

Diaz Fouces, Oscar. "Algumas considerações sobre a combinação linguística português-espanhol". In: Diaz Fouces, Oscar (ed.). *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica*. Granada: Atrio, 2012, 119-135.

Dik, Simon. *The theory of functional grammar. Complex and derived constructions.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

Ducrot, Oswald. "Argumentação e *topoi* argumentativos". In: Guimarães, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, 13-38.

EMT Expert Group (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Bruselas: Comisión Europea, 2009. Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf>. Acesso em 25set. 2017.

Guerrero, Maria José Hernández. "Técnicas específicas de la traducción periodística". In: *Quaderns Revista de Traducció*, 13, 2006, 125-139. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/51667/55312>.

Halliday, Michael A. K.; Mathiessen, Christian. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. Londres: Routledge, 2014.

Halliday, Michael A. K. "Notes on transitivity and theme in English, part 2". In: *Journal of Linguistics*, 3-2, 1967, 199-244.

Hurtado Albir, Amparo (ed). *Researching translation competence by PACTE group*. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

Jakobsen, Arnt Lykke. "Translation drafting by professional translators and by translators students". In: Hansen, Gyde (ed.). *Empirical Translation Studies*. Copenhagen: Samfusdslitteratur, 2002, 191-204.

Mathesius, Vilém. "La structure phonologique du lexique du tcheque moderne". In: *Travaux Du Cercle Linguistique de Prague*, 1, 1929, 67-84.

Presas, Marisa. "Bilingual competence and translation competence". In: Schäffner, Christina; Adab, Bervely (eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, 19-31.

Pym, Anthony. "Using process studies in translator training. Self-discovery through lousy experiments". In: Göpferich, Susane; Alves, Fabio; Mees, Inger M. (eds*) Methodology, technology and innovation in translation process research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009, 135-156.

Rebollo-Couto, Leticia; Lopes, Célia Regina dos Santos (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol:* variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Editora da UFF, 2011, 497-531.

Shreve, Gregory M.; Schäffner, Christina; Danks, Joseph. H.; Griffin, Jennifer. "Is there a special kind of reading for translation?: an empirical investigation of reading in the translation process". In: *Target*, 5-1, 1993, 21-41.

Soto, Guillermo; Castro, Christian. "Sobre los sintagmas nominales preverbales en el español oral y escrito en Chile: gramática y discurso". In: *Boletín de Filología* XLII, 2007, 341-367.

Stupiello, Érika Nogueira Andrade; Simão, Angélica Karim Garcia. *Curso de tradução jornalística*: inglês e espanhol. Rio de Janeiro: Transitiva, 2017.

Toury, Gideon. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e *mouse*

Gleiton Malta

Recebido em: 05 de abril de 2017
Aceito em: 09 de julho de 2017

Docente do curso de bacharelado em Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Estudos Linguísticos com ênfase em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Interessa-se por pesquisas abrangendo temas relativos à didática da tradução, processamento cognitivo em processos de tradução, retradução, Estudos da Tradução baseados em *corpora*, além de métodos de pesquisa empírico-experimental para o estudo do processo tradutório.
Contato: gleitonmalta@gmail.com

Palavras-chave: didática da tradução; processo tradutório; enfoque por tarefas; tradução espanhol-português.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de unidade didática baseada no enfoque por tarefas e em dados empíricos de processo tradutório capturados em tempo real por meio de equipamento de rastreamento ocular e programa de registro de teclado e *mouse*. Trata-se de uma pesquisa-ação que contempla dois ramos do campo disciplinar dos Estudos da Tradução: o descritivo e o aplicado. Com base nos dados empíricos, elaborou-se uma unidade didática cujo objetivo principal é a prática, docente e discente, da leitura para tradução, acentuando suas especificidades em cada fase do processo tradutório: orientação, redação e revisão (Jakobsen, 2002). Os resultados da experiência de aplicação da unidade proposta apontaram para o desenvolvimento de uma maior autonomia do estudante e maior consciência sobre seu processo. Para o docente/pesquisador, possibilitou o uso de uma ação sistemática, sequenciada e com objetivos e procedimentos específicos para a aula de tradução espanhol-português, além da unificação dos ramos descritivo e aplicado.

Keywords: didactics of translation; translation process; task-based approach; Spanish-Portuguese translation.

Abstract: This article reports on the design and testing of a teaching unit developed within the task-based approach framework informed by empirical data on translators' performance in a real-time translation task collected through a methodology combining eye-tracking and key logging. The unit was developed as part of a research-action proposal covering two branches within the discipline of Translation Studies, namely descriptive and applied studies. The main goal was to target reading for translation purposes, both by teachers and students, focusing on the distinct features of the reading activity in each phase of the translation process: initial orientation, drafting and revision (Jakobsen, 2002). The unit was tested in a translation class with results pointing to increased awareness on students' part about their translation process. Furthermore, the unit allowed the teacher/researcher to implement a systematized action covering procedures and goals especially designed for a Spanish-Portuguese translation class and proved successful in its attempt to bridge the descriptive and applied branches in the disciplinary field.

1. Introdução

A busca por estratégias que contemplem a resolução de problemas é um campo fértil para pesquisadores que se imbuem do ramo aplicado da didática da tradução. Fazer com que tradutores em formação encontrem estilos próprios, estimulando a busca por sua autonomia na evolução de seu(s) processo(s) de tradução, é um propósito que grupos como o PACTE[1], da Universidade de Barcelona, e seus estudos sobre competência tradutória, e o LETRA[2], da Universidade Federal de Minas Gerais, com a obra *Traduzir com autonomia* (Alves; Magalhães; Pagano, 2000), já empreenderam.

A busca pela conscientização do tradutor em formação sobre a complexidade do processo de tradução e "a necessidade de monitorar suas ações" (Pagano, 2000, 8) são desafios que o professor de tradução deve enfrentar. Se por um lado as pesquisas buscam entender cada vez mais o aprendiz de tradução, por outro, não podemos ignorar o fato de que o professor de tradução, que vive diariamente dilemas sobre seu próprio processo de ensino, também deve ser objeto de estudo.

Localizado nos Estudos da Tradução, este artigo é resultado de uma pesquisa-ação realizada na Universidade de Brasília (UnB) durante dois semestres letivos. Contempla dois ramos do campo disciplinar: (i) o descritivo, lançando mão de dados extraídos de pesquisas empírico-experimentais acerca do processo tradutório; e (ii) o aplicado, ou seja, a proposta de

1 Mais informações em: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>.

2 Mais informações em: <http://letra.letras.ufmg.br/letra/index.xml>.

unidade didática baseada nos dados advindos do ramo descritivo. No primeiro caso, dados descritivos de pesquisas empírico-experimentais envolvendo o processo tradutório são utilizados como base para elaboração de uma Unidade Didática (doravante UD). Nesse contexto, os dados utilizados se emolduram dentro de métodos que privilegiam a coleta de dados, em tempo real, de processos tradutórios, por meio de programa de registro de teclado e *mouse* (*key-logging*) e de equipamento de rastreamento ocular (*eye-tracking*). No segundo cenário, o **aplicado**, a UD é apresentada, juntamente com comentários sobre seu processo de pilotagem.

O objetivo da referida UD, além de possibilitar o desenvolvimento de uma ferramenta a mais para professores de tradução, é sistematizar ações de ensino (negociação?) que contribuam com o desenvolvimento de um senso de monitoramento do tradutor em formação e do próprio professor de tradução sobre seus fazeres. Para tanto, tomou-se emprestado das teorias de ensino de línguas, da Linguística Aplicada, o enfoque por tarefas e o adequamos aos propósitos da didática da tradução. Somado a isso, o par linguístico protagonista do estudo é o espanhol-português, binômio cujos estudos são escassos no cenário dos Estudos da Tradução.

Adiante, discorremos brevemente sobre pesquisas que se utilizam de rastreamento ocular e de registro de teclado e *mouse*, além de um dos temas mais abordados por essas pesquisas, o do esforço cognitivo.

2. Rastreamento ocular e esforço cognitivo

Diferentes perspectivas têm sido utilizadas para abordar o processo de tradução, dentre as quais está a de viés cognitivo. Para Hurtado Albir e Alves (2009), analisar o processo de tradução a partir do referido viés não é uma tarefa fácil – não somente pelo fato de o processamento cognitivo não ser passível de observação direta, mas também pelas dificuldades ampliadas pelas especificidades do próprio processo tradutório. As fases do citado processo, os níveis de especialidade encontrados nos diferentes textos, o conhecimento de domínio, além da complexidade das habilidades exigidas, é preponderante no ato tradutório (Hurtado Albir; Alves, 2009, 54). Essas especificidades vêm sendo investigadas por meio de diferentes estudos. Entre eles, destacamos os de cunho empírico-experimental, no âmbito dos quais diferentes tipos de tarefas são elaborados com o intuito de coletar dados que possam apresentar informações indicativas, por exemplo, de processamento e esforço cognitivo.

Muitas pesquisas cujos desenhos experimentais contemplam o estudo do processo tradutório têm sido realizadas. Parte desses estudos envolve o processo de tradução propriamente dito (*e.g.* Buchweitz, Alves, 2006; Jakobsen, Jensen, 2008; Pavlovic, Jensen, 2009; Alves, Pagano, Da Silva, 2009); outros, o processo de revisão (*e.g.* Mossop, 2007; Künzli, 2007; Robert, 2008), de pós-edição (*e.g.* Krings, 2001; Pagano, Araújo, 2013; O'Brien *et al.*, 2014; Sekino, 2015; Koglin, 2015) e de retradução (*e.g.* Malta, 2015). Temas como direcionalidade da tradução (direta ou

inversa), diferentes pares linguísticos, fases do processo tradutório e esforço cognitivo têm recebido a atenção de pesquisadores.

Contudo, a proporção com que essas pesquisas experimentais aportam dados processuais não parece ser a mesma quando esses mesmos dados são observados/explorados desde uma perspectiva aplicada, ou seja, o seu uso para propor metodologias, tarefas, atividades e ações de ensino/negociação, que contribuam com o ramo aplicado da didática da tradução. Por isso, este estudo lança mão de dados de estudos empírico-experimentais sobre processo tradutório para a elaboração de uma proposta de UD. A intenção, com isso, é efetivar a relação entre os ramos descritivo e aplicado do campo disciplinar.

Uma das principais questões em um processo de tradução é a que se relaciona com a resolução de problemas. Nesse sentido, resolver problemas implica em um acionamento de estruturas cognitivas, o que resulta em maior ou menor esforço. A relação entre o olhar e a coisa observada - no caso da tradução, o texto-fonte (ou fragmentos deste) e o texto-alvo (ou fragmentos deste) - revela um princípio conhecido como *eye-mind assumption* (Just; Carpenter, 1980), o qual advoga que operações cognitivas têm impacto sobre o movimento dos olhos. Segundo o princípio **olho-mente**, o olhar se fixa em uma palavra e se detém nela o tempo necessário para seu processamento (cf. Rayner, 1980; Malta, 2015).

O esforço cognitivo pode ser inferido a partir de uma conjunção de variáveis, dentre elas: número e duração de fixações, número e duração de transições (sacadas) e número e duração de visitas às áreas de interesse.

A fixação se entende por "períodos em que os olhos permanecem praticamente parados" (Giannotto, 2011, 74) e são medidos, geralmente, em milissegundos. Sacadas são, *grosso modo*, movimentos rápidos entre uma fixação e outra. As transições são esses movimentos sacádicos entre um ponto de interesse e outro. Já as visitas são as vezes em que o olhar recai sobre um lugar (objeto, palavra etc.). Áreas de interesse são áreas delimitadas pelo pesquisador para a extração e posterior análise dos dados.

No âmbito dos Estudos da Tradução, variáveis como número e duração de fixações e número e duração de visitas (transições) são relacionadas ao esforço cognitivo (*e.g.* Jakobsen, Jensen, 2008; O'Brien, 2009; Hvelplund, 2011; Alves, Pagano, Da Silva, 2011; Malta, 2015). Devido ao escopo e ao espaço limitado para esta publicação, serão apresentados os resultados de duas pesquisas cujos dados serviram de suporte para a elaboração da UD, a de Jakobsen e Jensen (2008), sobre leitura, e a de Malta (2015), sobre o processo de (re)tradução.

No primeiro estudo, Jakobsen e Jensen (2008) refletem sobre a diferença entre os processos de leitura dependendo de seu propósito. Na pesquisa, os autores utilizam dados de rastreamento ocular para comprovar que o comportamento do olhar se diferencia de acordo com o propósito da leitura. Os autores apontam um aumento no número e na duração de fixações num crescente que vai de (i) leitura para interpretação do texto, (ii) leitura para possível tradução, (iii) leitura para tradução a prima vista[3]

3 Processo de tradução em que o TF escrito se encontra em uma língua A e o tradutor realiza a leitura em voz alta em uma língua B.

e (iv) leitura para tradução escrita. Os dados revelam, ainda, que na tarefa dedicada à tradução escrita, a distribuição da atenção visual no texto-fonte (TF) é maior que no texto-alvo (TA) no caso dos estudantes, enquanto a atenção visual é maior na área destinada ao TA no caso dos profissionais, o que pode ser um reflexo da maior *expertise* por parte dos profissionais no manejo com o TF. Além disso, os dados revelam que o número e a duração de fixações aumentam à medida que o propósito de tradução é apresentado. Concluem que a leitura para tradução é um tipo especial de leitura que, por sua vez, exige mais das estruturas cognitivas.

Malta (2015) buscou caracterizar, processualmente, uma tarefa de retradução. Para tanto, lançou mão de um experimento com 31 estudantes de tradução e 31 professores de espanhol como língua estrangeira, todos com alguma experiência em tradução. O estudo revelou que os estudantes tiveram maior número de fixação (42,37%) e maior duração média de fixação (296,9 ms) no TA. O número e a duração das visitas também tiveram resultados parecidos, ou seja, sempre privilegiando o TA em detrimento do TF, o que implicaria na incidência de maior esforço cognitivo no primeiro.

Observe-se que o resultado de Malta (2015) é diferente do de Jakobsen e Jensen (2008), que apontou mais atenção visual no TF, por parte dos estudantes. Essa discrepância pode ser explicada por diferenças básicas entre os dois estudos, tais como os perfis dos participantes, os pares de línguas, bem como o próprio desenho experimental. No entanto, essa dessemelhança entre os resultados não impactou no momento da elaboração e da aplicação da UD.

2. As fases do processo tradutório

As pesquisas com abordagem processual no campo disciplinar dos Estudos da Tradução surgiram na década de 1980 com Krings (1986) e Königs (1987). Desde então, várias tentativas de capturar as diferentes facetas do processo tradutório vêm sendo empreendidas. Exemplo disso foi o aparecimento de programas como o *Translog* (cf. Jakobsen; Schou, 1999), que possibilitou a extração de dados, coletados em tempo real, referentes ao tempo de execução de tarefas de tradução, bem como à delimitação das fases do processo tradutório e da segmentação textual.

Com relação às fases do processo tradutório, Jakobsen (2002) as delimita em: orientação, redação e revisão.

> i. A fase de orientação se inicia quando o tradutor se depara com o TF na tela do computador. Nessa fase, ele poderá ler o texto, fazer pesquisas sobre o tema até o processo de (re)escrita, ou seja, a produção do TA. Nessa fase, para Alves (2005), o tradutor se preocupa, especialmente, com a compreensão do TF.
>
> ii. A fase de redação tem início com o acionamento da primeira tecla referente à produção do TA e se encerra quando da digitação, pela primeira vez, do ponto final, ou do caractere que represente o fim do TA.
>
> iii. A fase de revisão começa com o fim da fase de redação e termina quando o tradutor sinaliza que a tradução foi finalizada.

Jakobsen (2002) alerta para o fato de a fase de redação também poder envolver processos de orientação e revisão, por ele nomeados como orientação em tempo real (*online orientation*) e revisão em tempo real (*online revision*).

Com base nos dados de rastreamento ocular, observa-se maior atenção no TA, o que poderia indicar maior qualidade no produto tradutório, mas não é o que acontece necessariamente. Ao se analisar o processo de produção do TA por meio do programa *Translog*[4] *Supervisor*, pode-se constatar, por exemplo, que o processo de revisão não recebeu a devida atenção pelos estudantes e que o processo de leitura do TF talvez não tenha sido realizado de forma adequada. Esse resultado corrobora as evidências de Jakobsen (2002) e Alves (2005), cujos resultados apontam uma deficiência no processo de revisão por parte dos tradutores novatos em comparação com os expertos.

A extração de dados referentes ao tempo de execução das tarefas e à delimitação das fases do processo tradutório contribuem com a constatação de que essas fases precisam ser trabalhadas na formação do tradutor. Em média, os estudantes deste estudo distribuem a atenção em cada fase de tradução da seguinte forma:

Fases/participantes	Orientação	Redação	Revisão	TOTAL
Estudantes de tradução	453s 13,44%	2013s 59,29%	929s 27,37%	3395s 100%

Tabela 1. Tempo médio total (em segundos) e relativo despendido nas fases do processo de tradução.
Fonte: Malta e Da Silva, no prelo.

Os dados da tabela 1 convergem com os resultados de outras pesquisas em que a fase de redação é aquela na qual mais tempo de execução é

4 Para maiores informações sobre o software, consultar <http://www.translog.dk/default.asp?id=20>.

despendido (*e.g.* Jakobsen, 2002; Jakobsen, Jensen, 2008). No caso dos estudantes da pesquisa empreendida por Malta e Da Silva (2017), a média de dispêndio de tempo foi quase 60% da média do tempo total. Apesar do tempo relativamente significativo dedicado à fase de revisão (27,37%), observam-se, na produção dos estudantes, problemas de digitação, ortografia e interpretação, dentre outros, que deveriam, a princípio, ter sido sanados nessa fase. Infere-se, portanto, que o tempo médio despendido na fase de revisão talvez ainda não seja suficiente, ou mesmo a forma como essa revisão é realizada precise de alguma intervenção didática. Outro dado que merece atenção é o fato de a fase de orientação ser a que menos atenção recebe, impactando na qualidade da tradução proposta na fase de redação. Apesar de essas hipóteses carecerem de uma confirmação empírica, servem, contudo, como estímulo para o pesquisador em buscar propor atividades que preencham essa lacuna, ou seja, para que leve em conta as duas referidas fases do processo em um ambiente formal de instrução de tradução.

A proposta de UD apresentada neste artigo contempla as três fases do processo de tradução propostas por Jakobsen (2002). Contudo, por se tratar de uma UD inspirada em um método empírico-experimental para a coleta de dados de processo de tradução, as fases do processo tradutório foram maximizadas, ou seja, o tempo de execução foi ampliado para seu uso didático em sala de aula.

3. A unidade didática (UD)

Como anunciado na Introdução deste artigo, o objetivo do estudo exploratório relatado na seção anterior culmina na elaboração da UD proposta nesta seção. A referida unidade tem como base a estrutura didática utilizada no trabalho de Moreno e Pujols (2011) que, por sua vez, também foi utilizada por Malta (2016)[5]. No primeiro trabalho, as autoras implementam uma proposta de aplicação do enfoque por tarefas para o ensino de tradução jurídica, enquanto Malta (2016) utiliza o mesmo enfoque para propor uma UD voltada para a conscientização das fases do processo tradutório pelos estudantes, bem como a geração de metarreflexão. No caso deste artigo, a UD foi elaborada com objetivos diferentes, ou seja, trabalhar a leitura para tradução como algo específico e especializado, segundo Shreve *et al.* (1993), um tipo especial de leitura, incluindo suas fases de orientação, redação e revisão (Jakobsen, 2002).

No Quadro 1, mais adiante, estão elencados os objetivos e as competências da UD. Organizamos em formato de quadro para facilitar a consulta do leitor, além de poder servir como modelo para a proposição de novas unidades didáticas.

5 "Processo tradutório e metarreflexão: uma proposta de unidade didática ancorada em dados de *eye-tracking e key logging*." Trabalho apresentado no I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução. cf. <http://postrad.unb.br/seditrad/wp-content/uploads/2016/11/SEDITRAD-CADERNO-DE-RESUMOS-VERS%C3%83O-COMPLETA-24-11-2016.pdf>.

I - Objetivos:

A UD é uma das unidades propostas em uma disciplina prática de tradução. Busca consolidar e aprimorar os conhecimentos adquiridos anteriormente em outra disciplina prática, porém de nível mais básico. Dentre os objetivos da unidade estão: desenvolver e melhorar a competência de leitura para tradução, desenvolver estratégias de segmentação textual com vistas à tradução, desenvolver e melhorar estratégias para a resolução de problemas de tradução, aprender e diferenciar sistemas linguísticos, manejar o conceito de Unidades de Tradução. Espera-se, ainda, que o estudante aprenda o idioma com maior segurança, ao mesmo tempo aperfeiçoando-o com o uso contrastivo dos idiomas espanhol-português.

II - Competências:

A. Instrumentais (VV.AA., 2003)

1. Compreensão e análise textual (língua espanhola): desenvolver capacidade de aplicar estratégias de leitura antecipando possíveis problemas de tradução. Nessa fase, o estudante deve identificar características como: tipologia textual, registro, estilo, características do autor e possíveis referentes extralinguísticos da cultura de partida. Deve ainda desenvolver a capacidade de analisar o texto-fonte desde uma perspectiva micro até macrotextual, segmentando o texto a partir de convenções linguísticas da cultura de partida. A compreensão textual foi inserida dentro da nossa proposta na fase de orientação, cujos dados mostram menor dispêndio de tempo.
2. Escrita: (espanhol>português do Brasil). Capacidade de produzir um texto na língua-alvo que mantenha sua relação de tradução com o TF. Utilizar os conhecimentos adquiridos na fase de orientação para otimizar a fase de redação. Ser capaz de segmentar o TF e criar relações lógicas entre esses segmentos e os do(s) TA (mapeamento de unidades de tradução). Na nossa proposta, a escrita está inserida na fase de redação.
3. Revisão. O estudante deve ser capaz de detectar possíveis problemas de cunho estilístico, estrutural, cultural etc., em diferentes produtos tradutórios (inclusive no seu próprio) e resolvê-los.

B.	Interpessoais (VV.AA., 2003)
	Ser capaz de justificar suas escolhas de tradução. Ser capaz de utilizar metalinguagem ao justificar suas propostas de tradução.
C.	Sistêmicas (VV.AA., 2003)
	Ser capaz de se organizar e planejar seu tempo para a execução de trabalhos de tradução. Ser capaz de trabalhar tanto de forma individual quanto em grupo. Ser capaz de criar relações entre o sistema linguístico da língua-fonte e o sistema da língua-alvo. Especializar-se em tradução e nos idiomas envolvidos.

Quadro 1. Objetivos e competências da unidade didática.
Fonte: adaptado de Moreno e Pujols (2011, 188-189).

Uma vez delimitados os objetivos e competências a serem desenvolvidos em cada uma das fases do processo tradutório (orientação, redação e revisão), procedemos com a descrição da UD. Toda a unidade, consequentemente, cada uma de suas fases têm o objetivo final de que o aluno consiga traduzir um texto, explicar suas ações e justificar de forma coerente suas escolhas, dando ênfase à leitura que ele faz de cada texto, ou seja, a leitura do texto-fonte e do texto-alvo, em cada fase, leituras essas com escopos diferentes.

A sequência didática apresenta momentos de trabalho grupal e individual. Os momentos de trabalho autônomo objetivam que o estudante reflita sozinho sobre o texto que acaba de receber; os momentos de trabalho coletivo primam pela socialização das informações e descobertas coletivas,

além de propor resoluções grupais de problemas, estimulando processos colaborativos. Embora o produto tradutório seja o objetivo final do processo de tradução, é esse processo que é o protagonista dentro desta proposta didática. Cada passo dado, cada nova mudança no texto, cada nova descoberta, cada (re)leitura devem ser destacadas, pois contribuirão com a conscientização do estudante sobre seu próprio processo, o que, por sua vez, também o tornará mais autônomo e eficiente para propor novas traduções e justificá-las com maior propriedade.

A unidade foi aplicada a um grupo de 20 estudantes do 3º semestre do curso de bacharelado de Tradução Espanhol da Universidade de Brasília, com pouco conhecimento teórico e prático de tradução. A maioria deles possui o nível A1/A2 do Quadro Comum Europeu de língua espanhola, sendo exceções os que superam os referidos níveis. Nas figuras adiante, apresentamos a sequência didática resumida e sua localização dentro das fases do processo tradutório.

Aula 1. Explorando/apresentando o texto/material de trabalho
Dois e-mails são apresentados ao grupo. Um dos e-mails possui um leiaute simples, sem nenhuma característica visual que o identifique como do gênero e-mail. O outro pode ser identificado visualmente como do gênero e-mail (ver Figura 5). A princípio não se informa que os e-mails serão traduzidos. Um dos e-mails possui um estilo mais formal, enquanto o outro é mais informal.
Fase de orientação
Trabalho autônomo 1 e coletivo 1. Reconhecimento. Os e-mails são distribuídos aleatoriamente de modo que metade da turma receba o e-mail visualmente identificável e a outra metade receba o outro e-mail. Nesse momento está sendo realizada a fase de orientação. Nela, devem-se buscar informações textuais (estrutura do texto, tipologias, veículos de difusão, possíveis problemas de compreensão textual) e extratextuais (cultura de partida, quem é o autor, veículo, possíveis ideologias). Gradualmente o grupo registra o que cada um expõe sobre o texto. **Trabalho autônomo 2.** Tecem-se comentários sobre as partes pré-fabricadas que compõem o texto. Neste trabalho, as partes pré-fabricadas são entendidas como bloco de textos que cumprem funções de organização do conteúdo dentro do gênero, i.e., o vocativo, os agradecimentos, as despedidas etc. são partes textuais comuns ao gênero textual em questão, cujo estilo pode sofrer alterações dependendo dos interlocutores e de seu grau de formalidade. Solicita-se que busquem identificar essas partes.

Figura 1. Quadro resumo da sequência didática (Aula 1).
Fonte: Elaboração do autor.

Aula 2 **Fase de orientação**	
Trabalho coletivo 2. Em sala de aula, os estudantes se reúnem em grupos e comparam as segmentações realizadas. Nesse momento, comparam os dois e-mails buscando observar o que eles possuem de similar e de diferente. Discutem possíveis trechos que podem acarretar problemas de tradução (nesse momento, é normal que problemas potenciais passem despercebidos).	Trabalho autônomo 3. Em casa, os estudantes farão a segmentação textual dos e-mails, identificando blocos de textos, dentro da primeira segmentação, com objetivos específicos (Figura 7).
Fase de redação	
Trabalho autônomo 4 e coletivo 3. Após discussão, o docente coloca no quadro algumas questões sobre as segmentações. As perguntas são elaboradas a partir dos comentários realizados em sala de aula e de problemas potenciais existentes no texto. Depois das discussões, sugere-se que todos proponham uma tradução apenas para o vocativo dos textos. Nesse momento, entram em jogo as informações adquiridas a partir dos comentários realizados em sala. As discussões guiadas darão subsídios textuais e extratextuais para a produção da tradução.	

Figura 2. Quadro resumo da sequência didática (Aula 2).
Fonte: Elaboração do autor.

Aula 3 Fase de redação e revisão	
Trabalho coletivo 4. Novamente os estudantes trazem suas traduções que são recolhidas e distribuídas entre eles. Cada um se encarrega de revisar uma tradução. Nesse momento, conceitos de revisão bilíngue e monolíngue são apresentados. Na lousa, dividida em duas partes, o professor coloca ao lado esquerdo o TF, ou seja, a sentença a ser traduzida. Pede aos estudantes sugestões de tradução, criando uma espécie de eixo paradigmático de possibilidades de tradução. Cada tradução é analisada com o grupo que, colaborativamente, escolhe a(s) que melhor represente(m) o TF e cumpra(m) com o objetivo da tradução. Esse pareamento entre as UT propostas pelos estudantes e seu contraste com o TF é um tipo especial de leitura: as diferenças entre uma leitura comum e a leitura para tradução estão sendo trabalhadas (cf. DELISLE, 1981).	Trabalho autônomo 5. Depois das discussões, solicita-se que os e-mails sejam traduzidos (em sala ou em casa). Uma vez traduzidos, divide-se a turma em duplas. Cada membro da turma enviará para o outro, via e-mail, sua tradução. Cada estudante deverá levar para a sala de aula o trabalho que recebeu do colega. Trabalho coletivo 5 (fase de revisão). Os e-mails com o mapeamento das UT são recolhidos e devolvidos a seus tradutores e discute-se o mapeamento gerado. Elabora-se uma nova versão da tradução a partir dos comentários e do mapeamento, obsevando possíveis mensagens e/ou trechos constantes da tradução e não presentes no TF e vice-versa.
Consolidação do processo	
Com o objetivo de averiguar se houve aprendizado, sugere-se que os estudantes traduzam os mesmos e-mails, porém com registro invertido: o e-mail formal é traduzido informalmente e o e-mail informal é traduzido formalmente. Com essa estratégia de ensino, busca-se que os estudantes percebam o papel que os interlocutores dos e-mails possuem em relação à mensagem e seu formato. Perceberão, por exemplo, que o léxico e algumas estruturas do texto sofrerão alterações, resultado de uma imposição decorrente da mudança de registro (formal e informal). Introduzem-se os conceitos de contexto de cultura e de situação relacionadas ao cotexto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), e repete-se todo o processo em escala menor até obter o produto final da tradução.	

Figura 3. Quadro resumo da sequência didática (Aula 3)
Fonte: Elaboração do autor.

Aula 4 **Consolidação do processo 2 - Avaliação**
Propõe-se uma atividade avaliativa idêntica à realizada no decorrer das quatro aulas. Na ocasião, o processo dos estudantes será capturado pelo programa *Translog II*. Concluída a atividade, o docente escolhe um dos e-mails aleatoriamente e projeta o processo realizado pelo estudante para o grupo. Discute-se o processo. Realiza-se uma autoavaliação. Solicita-se aos estudantes a elaboração de um relatório sobre o processo didático experienciado.

Figura 4. Quadro resumo da sequência didática (Aula 4)
Fonte: Elaboração do autor

Embora as fases do processo tradutório sejam identificadas como orientação, redação e revisão, elas podem coexistir. Essa separação serve como recurso didático para que o tradutor em formação possa explorar e conscientizar-se de diferentes estratégias em cada um dos momentos do processo tradutório. A seguir, detalhamos a aplicação prática da unidade.

3.1 Objetivo da UD

Apresentou-se aos estudantes o objetivo da UD e como será realizado o trabalho. Deixa-se claro que o enfoque utilizado é o enfoque por tarefas, que contempla a execução de tarefas menores que levam à execução de uma tarefa maior. Reitera-se que o objetivo primordial da unidade é apurar a leitura dos estudantes com o propósito de tradução, tornando-os conscientes de seu processo, das fases do processo tradutório, de possíveis segmentações que ocorrem no TF e que sejam capazes de explicar seu próprio processo.

3.2 O texto

O texto escolhido são dois e-mails, um mais informal (A) e outro mais formal (B), conforme mostrado na figura 5.

A

Querida amiga Mili:

La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años. Ya puedes imaginarte la alegría que tenemos y la que tú y tu novio nos vais a proporcionar viniendo el próximo sábado día a casa, para comer con nosotros.
Hemos invitado a los chicos porque deseamos que nuestros verdaderos amigos compartan, en la intimidad, nuestra alegría.
Prepárate para ser madrina de bautismo. Confírmanos si venís con un msn.
Un abrazo con todo cariño.
Mica, tu amiga del alma.
Mucha suerte!!!

B

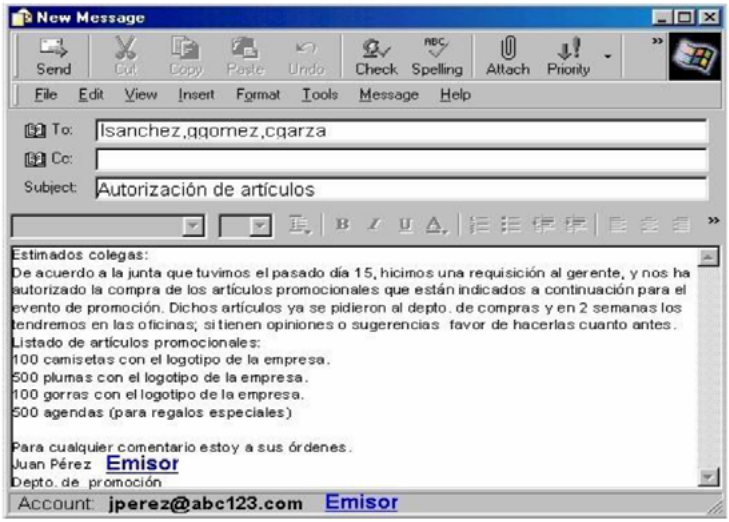


Figura 5. Textos da tarefa.
Fonte: <http://www.contenidoweb.info/carta-de-invitacion> (adaptada).

Conforme mostrado na figura 5, o gênero e-mail (B) pode ser identificado visualmente, enquanto o e-mail (A) não. Essa identificação também faz parte das etapas desenvolvidas durante a UD, ou seja, a realização de uma leitura instrumental do texto a ser traduzido. Sobre essas etapas passamos a discorrer.

3.3 Etapas do trabalho

Uma vez apresentados os objetivos e a sequencia da UD, o trabalho foi organizado em etapas representadas pelas fases do processo de tradução. Cada aula teve duração de 90 minutos. A duração das etapas é livre e pode variar de acordo com diferentes variáveis (tamanho do grupo, nível de conhecimento linguístico, cultural, tamanho e níveis de especialidade do texto etc.). Para organizar as ações é importante propor limites de duração de cada ação; contudo, cada turma e cada professor atuará de forma a extrair da tarefa o maior número de informação possível, bem como a participação e a prática de tradução dos estudantes no tempo necessário para cada um. Por isso, dependendo dessas variáveis, algumas etapas podem (e devem) ter seu tempo de duração ampliado ou reduzido, sem abrir mão de limitar os tempos, para não correr o risco de nunca terminar a tarefa.

- Aula 1 - Fase de orientação

Inicia-se a aula com um trabalho prévio de aproximação ao tema. Os textos – e-mails A e B – são distribuídos de modo que metade da turma tenha o e-mail A (doravante EA) e a outra metade tenha o e-mail B (doravante EB). Antes mesmo de iniciar a leitura, algumas questões podem ser levantadas ao grupo. Qual o gênero do texto? Espera-se que

os que possuem o EB respondam mais rapidamente que os que possuem o EA. Onde foi veiculado? Qual a cultura de partida? Possui informações extratextuais que podem contribuir para seu entendimento? Há na cultura de chegada textos com a mesma estrutura? Os estudantes costumam enviar e-mails? Quais temáticas seriam mais comuns? Quais pontos do texto chamaram a atenção (pontos macro e microtextuais)?

A essas indagações somam-se duas que seguirão os estudantes até o fim da disciplina, ou talvez para sempre em seu labor de tradutor: (i) O que é necessário para traduzir?; (ii) O que eu preciso saber para traduzir, especificamente, o texto que tenho em mãos? Fazer-se essas perguntas é como um gatilho que deixa aceso o alerta da complexidade que envolve um processo de tradução. Por tratar-se de grupos iniciais, e com a chuva de ideias que as repostas às perguntas proporcionam, gradativamente os estudantes vão descobrindo que traduzir exige muito conhecimento e perícia.

Retomando o texto, solicita-se aos estudantes que marquem todos os pontos nos e-mails que lhes chamem a atenção. Socializa-se com o grupo e abre-se nova discussão. Nesse momento, o docente pode conduzir a discussão relacionando os elementos cotextuais (relativos ao texto em si) com os elementos contextuais (relativos a características extratextuais, de situação e de cultura). Ressalta-se que ambos os elementos, os cotextuais e os contextuais, interagem e se influenciam mutuamente (*cf.* Halliday; Mathiessen, 2014).

Depois do trabalho prévio de aproximação, sugere-se aos estudantes que, em grupos, observem a estrutura do texto e a segmentem, marcando

grandes blocos de textos. A maioria dos estudantes identificam quatro grandes blocos no EA e três no EB, conforme mostrado na figura 6.

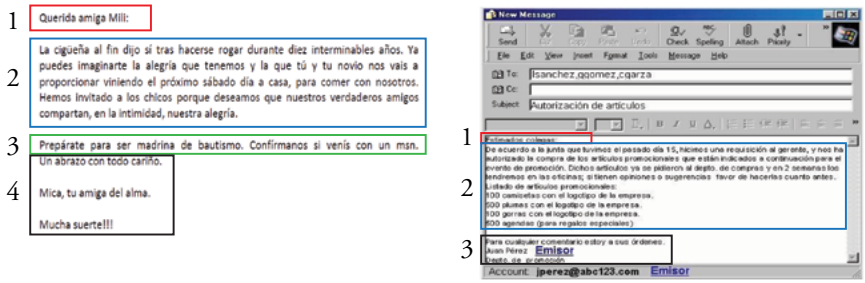


Figura 6. Identificação de blocos de textos.
Fonte: <http://www.contenidoweb.info/carta-de-invitacion> (adaptada).

Como apontaram os dados de processo (ver tabela 1), a fase de orientação é a fase para a qual os estudantes menos dão atenção, o que impacta na fase seguinte, ou seja, a fase de redação. Depois de definidos os grandes blocos de textos (figura 6), solicita-se aos estudantes que, em duplas, comparem os dois textos, o EA e o EB. Observe-se que, até este momento, a fase de redação ainda não foi iniciada: os estudantes e o professor estão ainda explorando a estrutura dos textos, orientando-se. Diferentes divisões poderão surgir. Porém, no nosso caso, os blocos de textos foram divididos de acordo com sua função dentro do texto como um todo.

Socializa-se com a turma a segmentação realizada. Observa-se que os dois e-mails possuem estruturas parecidas, embora tenham escopos e temáticas bem diferentes. Nesse momento, explicita-se a importância dos interlocutores dos e-mails, acentuando que, dependendo de quem

escreve e para quem escreve, o texto assume características inerentes ao contexto de cultura e ao contexto de situação. Então, comparam os e-mails A e B e observam as semelhanças funcionais, representadas pelos blocos delimitados na figura 6.

Concluída a aula, o professor pede aos estudantes, como tarefa de casa, que traduzam somente o primeiro bloco do e-mail, ou seja, os vocativos: *Querida amiga Mili* (EA) e *Estimados colegas* (EB). Contudo, a tradução deverá obedecer ao seguinte objetivo: o EA deverá ser traduzido para um registro formal, enquanto o EB para um registro informal. Entramos, com isso, na fase de redação.

- Aula 2 - Como aquecimento, o docente questiona os estudantes sobre como foi traduzir o texto. O professor divide a lousa em duas partes: à esquerda disponibiliza o TF e à direita deixa um espaço para ir colocando as sugestões de tradução dos estudantes, de forma que se possa visualizar dois eixos, um horizontal (sintagmático) e outro vertical (paradigmático). A figura 7 representa a tarefa em desenvolvimento, utilizando o EA como exemplo.

	Texto-fonte	Texto-alvo (Tradução formal)
S	*Querida amiga Mili*	Estimada senhora Mili Ilustríssima Milena. Prezada senhora Mili, Prezada diretora de recursos humanos, senhora Milena Dias de Azevedo. Prezada Mili.
		P

Figura 7. Eixos sintagmático e paradigmático da tradução.
Fonte: Elaboração do autor

Depois de anotar as sugestões de traduções dos estudantes na lousa, propõem-se duas análises, uma no eixo sintagmático, ou seja, na estrutura do TF e outra no eixo paradigmático, observando se as opções de tradução englobam em seu eixo sintagmático as mesmas funções encontradas no TF. A segmentação textual, tendo por critério a função de cada item dentro do bloco de texto, é a exposta na figura 8.

S	*Querida*	*Amiga*	*Mili*
	Tratamento carinhoso	Qualificativo (função do destinatário)	Uso de apelido indicando intimidade entre os interlocutores.

Figura 8. Eixo sintagmático da tradução: funções dos itens dentro do bloco de texto no TF. Fonte: Elaboração do autor

Com o exemplo exposto na figura 8, pode-se averiguar sistematicamente o que cada item representa, além de buscar entender o porquê de seu uso na língua-fonte para, então, adequá-lo à língua-alvo. Passa-se, então, a analisar o TA em relação ao TF, sugerindo um mapeamento de unidades de tradução, segundo Alves (2000). Neste processo, as unidades de tradução (UT) com orientação ao produto foram mapeadas no TA e correlacionadas com o TF, seguindo a técnica de pareamento (*no leftovers*) proposta por Toury (1995). Com essa estratégia, os estudantes conseguem averiguar quais partes do texto foram (ou não) traduzidas e como estavam representadas no TF.

Por eliminação, cada proposta de tradução do eixo paradigmático vai sendo analisada sintagmaticamente, observando se itens do TF encontram-se contemplados nos itens do TA. É importante salientar que não há a

obrigatoriedade de que todos os itens e funções encontrados no TF estejam presentes no TA, já que isso depende de variáveis como: objetivo do e-mail, regras de comunicação (redação oficial) e, principalmente, seus interlocutores. Assim, entre as possibilidades encontradas no eixo paradigmático da tradução, após pareamento, realiza-se a análise sintagmática contrastiva, conforme mostra a figura 9, a seguir.

S	**Texto- fonte**			**Texto-alvo**		
	Tratamento	Qualificativo	Nome	Tratamento	Qualificativo	Nome
	Querida	*Amiga*	*Mili*	1. Estimada 2. Ilustríssima 3. Prezada 4. Prezada 5. Prezada	Diretora de recursos humanos	Senhora Mili Milena Senhora Mili, Senhora Milena Dias de Azevedo Mili

Figura 9. Eixos sintagmático/funções e eixo paradigmático/sintagmático/funções de TF e TA. Fonte: Elaboração do autor.

Depois de realizados, coletivamente, os contrastes entre as possibilidades apresentadas no eixo paradigmático e de analisar se elas respondem sintagmaticamente à estrutura do TF, lacunas com relação ao conhecimento sobre traduzir são trazidas à tona. Observa-se, por exemplo, que a tradução palavra por palavra, procedimento comum entre tradutores novatos, se encontra presente. Porém, o que se destaca é o fato de os interlocutores terem sido ignorados, terem sido somente transladados de um texto a outro, denotando a visão de tradução como transferência. Saber quem

são os interlocutores é primordial para que o e-mail seja traduzido de maneira formal, conforme objetivo didático dado para a tarefa. Ignorar os interlocutores reflete uma lacuna na fase de orientação, o que impactou na fase de redação, já que algumas opções de tradução tiveram de ser descartadas, o que também impacta no tempo de execução da tarefa.

Das opções de tradução constantes da figura 7, a 4 é a que mais atenderia às necessidades da tarefa proposta. Parece possuir um destinatário condizente, **diretora de recursos humanos** para a tradução de *amiga*; o tratamento **Prezada** parece ser adequado para a tradução de *Querida*, e **senhora Milena Dias de Azevedo** também traduz adequadamente, para um âmbito formal, o apelido *Mili*. Sugere-se, nesse momento, que o professor indague os estudantes sobre quem são os interlocutores, o que fazem, qual a relação que eles mantêm, entre outros, ocasião na qual se averigua que os interlocutores não foram levados em conta.

Ao finalizar essa etapa da tarefa, esclarece-se que o mais importante não é buscar uma tradução única, mas sim uma que seja justificável, que o tradutor saiba exatamente o porquê de estar propondo aquela tradução naquele contexto específico. Sugere-se que, nesse momento, conceitos de leitor comum e leitor/tradutor (cf. Aubert, 1993; Delisle, 1981) sejam trazidos à discussão, acentuando-se, novamente, a importância da fase de orientação.

Como tarefa de casa, solicita-se à turma que se organize em duplas, que cada estudante traduza os e-mails e os encaminhe ao colega da dupla, também via e-mail. Ao receber os e-mails traduzidos, cada estudante realizará o mapeamento das UT, seguindo os mesmos parâmetros utilizados

no mapeamento ilustrado anteriormente, buscando evidências de que a mensagem proposta no TF está representada no TA.

- Aula 3 - Revisão *online*. A mesma metodologia adotada na aula anterior passa a ser utilizada na revisão das traduções propostas. Como exemplo, utiliza-se a primeira sentença do EA, qual seja: *La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años*. Mais uma vez o professor desenha na lousa os eixos sintagmático e paradigmático da tradução, com o TF e suas possibilidades de tradução trazidas pelos estudantes. Esse é um momento bastante agradável, tendo em vista que ninguém sabe a autoria das traduções e muitas delas apresentam propostas didaticamente interessantes, tanto como exemplo, quanto como contraexemplo que, neste momento, são utilizados como ferramentas de ensino e de aprendizagem. A figura 10 traz alguns exemplos emblemáticos.

	Texto-fonte	Tradução formal
S	La cigüeña al fin dijo sí tras hacerse rogar durante diez interminables años	1. A cegonha finalmente disse sim depois de se negar durante dez longos anos. 2. Depois de dez intermináveis anos, a cegonha finalmente atendeu nossas preces. 3. Informamos que, depois de muito insistir, a cegonha respondeu afirmativamente. 4. Vimos informar que, depois de longa espera, finalmente recebemos a notícia de nossa gestação. 5. Informo que estou grávida.
		P

Figura 10. Eixos sintagmático e paradigmático da tradução 2.
Fonte: Elaboração do autor.

Mais uma vez os exemplos elencados na figura 10, tal como ocorrido na figura 7, representam o estágio inicial dos tradutores em formação. Observemos que, mesmo tendo mais informação sobre o papel importante dos interlocutores, que os textos se enquadram em contextos de situação que, por sua vez, se encaixam em contextos de cultura, os estudantes ainda propuseram traduções inadequadas. Como mostrado na figura 9, quando o estudante traduz *Querida amiga Mili* por **Prezada Diretora de Recursos Humanos, senhora Milena Dias de Azevedo**, na figura 10, a tradução (4) também parece ser a mais adequada ao contexto de situação proposto. Todas as outras cometem alguma incongruência que, a princípio, as classificaria como inadequadas: nos exemplos (1), (2) e (3), a metáfora da cegonha é mantida, o que não seria justificável para uma comunicação formal. Essa manutenção ainda reflete, entre outras lacunas, a falta de clareza na delimitação dos interlocutores. O exemplo (5) é demasiado lacônico e omite algumas informações que parecem ser importantes, como o fato de a emitente do e-mail estar aguardando a gravidez há muito tempo.

Unindo os dois blocos de tradução, o representado na figura 7 e o representada na figura 10, temos os seguintes textos:

Traduções	Nível de formalidade
1. Estimada senhora Mili, A cegonha finalmente disse sim depois de se negar durante dez longos anos.	Baixo
2. Ilustríssima Milena, Depois de dez intermináveis anos, a cegonha finalmente atendeu nossas preces.	Baixo

Traduções	Nível de formalidade
3. Prezada senhora Mili, Informamos que, depois de muito insistir, a cegonha respondeu afirmativamente.	Baixo
4. Prezada diretora de recursos humanos, Senhora Milena Dias de Azevedo, Vimos informar que, depois de longa espera, finalmente recebemos a notícia de nossa gestação	Adequado
5. Prezada Mili, Informo que estou grávida.	Neutro/baixo

Quadro 2. Traduções dos blocos de texto 1 e 2 e níveis de formalidade.

Realizados os devidos comentários sobre as incongruências das propostas, bem como sobre as bem-sucedidas, trabalhando em grupos, os estudantes passam a realizar no TF uma segmentação baseada nas funções dos blocos de textos. A segmentação resultante do processo coletivo entre estudantes e o professor é a representada na figura 11.

Com a segmentação proposta, não se espera, em absoluto, que o estudante mantenha a mesma estrutura de texto, já que o escopo da tradução é diferente do escopo do TF. Porém, espera-se que ele identifique o que o autor do TF desejou alcançar com as estruturas nele propostas, para então poder recriar a mensagem no idioma da cultura-alvo.

A segmentação poderá facilitar, por exemplo, o mapeamento das UT, a fim de se avaliar se o TA está adequado e se traz as informações contidas no TF. Munidos das novas informações sobre a leitura detalhada que deve ser feita, tanto do TF como do TA, solicita-se que, em casa, os estudantes revisem as traduções e tragam uma nova versão.

Bloco 1		
Querida	*Amiga*	*Mili*
Tratamento	Qualificativo	Nome (apelido)
Vocativo		

Bloco 2		
La cigüeña al fin dijo sí	*tras hacerse rogar*	*durante diez interminables años*
Informação principal	Informação secundária 1	Informação secundária 2
Introdução ao tema. Informação geral		

Bloco 3	
Ya puedes imaginarte la alegría que tenemos y la que tú y tu no novio nos vais a proporcionar	*viniendo el próximo sábado día a casa, para comer con nosotros.*
Introdução ao convite	Convite para almoçar
Convite 1	

Bloco 4		
Hemos invitado a los chicos	*porque deseamos que nuestros verdaderos amigos compartan,*	*en la intimidad, nuestra alegría.*
Informação sobre convidados	Justificativa da inclusão no convite	Tipo de comemoração
Informação sobre convidados e tipo de evento/comemoração		

Bloco 5		
Prepárate para ser madrina de bautismo	*Confírmanos si venís.*	*con un msm*
Convite 2	Pedido de confirmação	Veículo da confirmação
Convite 2		

Bloco 6
Un abrazo con todo cariño,
Despedida

Bloco 7	
Mica,	*tu amiga del alma*
Assinatura	Qualificativo (reforçando o bloco 1)
Assinatura	

Bloco 8
Mucha suerte!!!
Convenção da cultura fonte

Figura 11. Texto-fonte (EA) segmentado em blocos e sub-blocos de textos/funções.
Fonte: Elaboração do autor.

- Aula 4

Mais familiarizados com os conceitos de segmentação textual e de UT, assim como com seu mapeamento e funções, propõe-se que os estudantes se organizem em grupos de quatro ou cinco. Agora, mais seguros e de posse de quatro ou cinco propostas de tradução, o grupo deverá propor uma única tradução que responda à solicitação inicial, ou seja, traduzir os e-mails com registros contrários aos propostos nos TF. Todo o processo é realizado em grupos e monitorado pelo docente, que intervém sempre que solicitado ou sempre que necessário.

Abre-se a discussão para o grande grupo e socializam-se os mapeamentos realizados. Ao final, o grupo dever entregar um trabalho que contemple as fases do processo de tradução, o TF segmentado e as UT mapeadas. Ademais, o trabalho deverá trazer três relatórios: (i) sobre o processo em si e suas fases de orientação, redação e revisão; (ii) outro justificando e esclarecendo as traduções sugeridas – justificando os tipos de interlocutores, estilo, gênero textual –; e (iii) elencando as vantagens e desvantagens da tarefa executada em relação à sua formação como tradutor.

A avaliação da(s) tarefa(s) é contínua, pois perpassa a consecução das tarefas menores que levam à tarefa final. Nesse sentido, pode-se distribuir pontos de participação, de entrega das tarefas dentro do prazo, bem como dar pontuações com pesos diferentes para a consecução de cada objetivo, desde a segmentação inicial (Bloco 1 da figura 11) até o trabalho final (Tradução definitiva e relatórios). O mais importante é destacar a importância do processo. Se cada estudante se mantiver focado, participar de forma ativa,

ao final não será muito complexo realizar a tarefa final, pois ela já terá sido, de certa forma, realizada, em suas etapas como tarefas menores.

Uma avaliação pontual também pode ser aplicada. Propõe-se uma atividade idêntica à realizada nas aulas anteriores, ou seja, tradução de um e-mail. Contudo, a tradução deverá ser realizada em aproximadamente 60 minutos. Para essa atividade, e para fins de pesquisa processual, sugere-se o uso do *Translog II*[6] para que os movimentos de teclado e *mouse* sejam gravados. Por questões de espaço e pelo escopo desta publicação, os dados referentes ao processo tradutório capturado por meio do *Translog II* não serão abordados neste artigo.

Para finalizar a UD, com o uso de um projetor e por meio da função *replay* do *Translog II Supervisor*, o docente elege aleatoriamente uma tradução e a passa para a turma. Sugerimos aumentar a velocidade do *replay* para 1000%. Ao ver seu próprio processo de tradução, o estudante tem acesso aos tempos relativo e total despendidos para a realização da tarefa. Ainda que tenha revisado o texto, é comum que o estudante, após rever seu processo, se dê conta de alguns erros de natureza diversa. Esse momento da UD é uma das que mais causam impacto nos estudantes, já que ao (re)verem seu processo em um vídeo, percebem o quanto pausaram, o tempo despendido, movimentos recursivos de correção, os instantes em que a tradução requereu mais esforço para a resolução de problemas, além de acentuar, se for o caso, a necessidade de se ter maior cuidado com a fase

6 Cf.: <http://bridge.cbs.dk/platform/?q=Translog-II>.

de revisão, seja ela realizada separadamente, e/ou concomitantemente à fase de redação.

4. Considerações finais

A UD aqui proposta foi baseada em dados empíricos de rastreamento ocular e registro de teclado e *mouse* e aplicada a estudantes de nível inicial, tanto de espanhol como de tradução. Os dados de pesquisas experimentais foram o grande estímulo para a elaboração da UD, tendo em vista que o pesquisador partiu desses dados observáveis para empreender, no ramo aplicado, procedimentos e tarefas que levassem em conta o desenvolvimento de estratégias de leitura para tradução. Ademais, a UD apresentada neste artigo está pautada no enfoque por tarefas, buscando um ensino e uma aprendizagem colaborativa e gradativa, centrada no estudante.

Com a aplicação da Unidade, foi possível desenhar uma tarefa prática de tradução, na qual conceitos teóricos como os de unidades de tradução puderam ser aplicados. Observamos que, após passarem pelo processo descrito neste artigo, os estudantes se tornaram mais conscientes e autônomos, logrando identificar possíveis problemas de tradução extra ou intratextuais. Outro ponto positivo diz respeito ao desenvolvimento da língua estrangeira por meio da tradução, bem como a aquisição e utilização de diferentes estratégias de tradução. Por meio dos dados reportados pelo estudo exploratório, pôde-se aplicar a UD enfatizando a leitura para tradução em todas suas fases, a questão da segmentação textual e de mapeamento de UT. Todas essas questões somente puderam ser levantadas

e trabalhadas em sala de aula a partir da análise dos dados dos estudos exploratórios, que apontaram para a necessidade de se lançar um olhar para as fases do processo tradutório sob um viés mais didático.

Para o docente, no nosso caso o pesquisador/autor deste trabalho, utilizar a UD lhe possibilitou a detecção de lacunas dos estudantes de diferentes ordens, além de poder utilizar os dados coletados para a elaboração de tarefas e de unidades, como esta aqui apresentada. Pôde, ainda, ter um caminho menos inseguro para a aplicação de conceitos teóricos em uníssono com a prática de tradução, melhorando, inclusive, seus métodos de avaliação. Além disso, foi uma oportunidade para se explicitar o processo de tradução entre duas línguas tão próximas e tão diferentes.

Concluindo, esperamos que esta pesquisa-ação, resultado de um estudo empírico que, por sua vez, levou à formulação de uma UD experienciada em sala de aula, seja útil para outros pesquisadores/professores que também buscam maneiras diversas de apresentar a tradução a seus estudantes. Destacamos a importância do desenvolvimento de trabalhos que conjuguem os ramos descritivo e aplicado do campo disciplinar dos Estudos da Tradução, para possibilitar a replicação de modelos com outros idiomas, gêneros e perfis de estudantes e de cursos diferentes. Espera-se, ainda, que este trabalho seja um encorajador na complexa tarefa de se lecionar tradução.

Referências bibliográficas

Aubert, Francis Henrik. *As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Alves, Fábio. "Unidades de tradução: o que são e como operá-las". In: Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.) *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000, 29-38.

_____. "Ritmo cognitivo, meta-função e experiência: parâmetros de análise processual no desempenho de tradutores novatos e experientes". In: Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, 109-169.

Alves, Fábio; Magalhães, Célia; Pagano, Adriana (orgs.) *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

Alves, Fábio; Pagano, Adriana; Da Silva, Igor da. "A new window on translators' cognitive activity: methodological issues in the combined use of eye tracking, key logging and retrospective protocols". In: Mees, Inger M.; Alves, Fábio; Göpferich, Susanne (eds.) *Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen*. Copenhagen Studies in Language 38. Copenhague: Samfundslitteratur, 2009, 267-292.

_____. "Towards an investigation of reading modalities in/for translation". In: O'Brien, Sharon. *Cognitive explorations of translation.* Londres/Nova York: Continuum, 2011, 175-191.

Buchweitz, Augusto; Alves, Fábio. "Cognitive adaptation in translation: an interface between language direction, time, and recursiveness". In: *Target Text Production*. Letras de hoje, 41, 2006, 241-272.

Delisle, Jean. "La compréhension des textes y le procesus cognitif de la traduction". In: *Comprendre le langage*. Paris: Didier Erudition, 1981.

Giannotto, Eduardo Chimati. *Uso de rastreamento do olhar na avaliação da experiência do tele-usuário de aplicações de TV interativa*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

González, Julia; Wagenaar, Robert (eds.). *Tuning educational structures in Europe.* Informe Final, Proyecto Piloto fase. Deusto: Universidad de Deusto, 2003. Disponível em: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf>. Acesso em 05 maio 2017.

Halliday, Michael; Mathiessen, Christian. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. Londres: Routledge, 2014.

Hurtado Albir, Amparo; Alves, Fábio. "Translation as a cognitive activity". In: Munday, Jeremy (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies*. ed. rev. Nova York: Routledge, 2009, 54-73.

Hvelplund, Kristian Tangsgaard. *Allocation of cognitive resources in translation:* An eye-tracking and key-logging study. Tese de doutorado. Copenhagen Business School, Copenhagen: 2011.

Jakobsen, Arnt Lykke. "Translation drafting by professional translators and by translators students". In: Hansen, Gyde (ed.). *Empirical translation studies*. Copenhagen: Samfusdslitteratur, 2002, 191-204.

Jakobsen, Arnt Lykke; Schou, Lasse. "Translog documentation". In: Hansen, Gyde (ed.). *Probing the process in translation:* methods and results. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999.

Jakobsen, Arnt Lykke; Jensen, Kristian Tangsgaard Hvelplund. "Eye movement behavior". In: *Copenhagen Studies in Language*, v. 36, p. 103-124, 2008.

Just, Marcel Adam.; Carpenter, Patricia A. "A theory of reading: from eye fixations to comprehension". In: *Psychological Review*, 87-4, 1980, 329-354. Disponível em: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1731&context=psychology>

Königs, Frank G. "Was Beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, Empirische Befunde und Praktische Konsequenzen". In: *Die Neuren Sprachen*, v. 86, n. 2, 162-185, 1987.

Koglin, Arlene. *Efeitos cognitivos e esforço de processamento de metáforas em tarefas de pós-edição e de tradução humana: uma investigação processual à luz da teoria da relevância*. 182 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.

Krings, Hans P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: Eine empirische Untersunchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen Französiszhlernern*. Tübinger: Narr, 1986.

_____. *Repairing texts: empirical investigations of machine translation post-editing processes*. Editado por Geoffrey S. Koby. Traduzido ao inglês por Geoffrey S. Koby, Gregory M Sherev, Katja Mischerikow, Sarah Litzer. Kent/Ohio: Kent State University Press, 2001.

Künzli, Alexander. "The ethical dimension of translation revision. An empirical study". In: *The Journal of Specialised Translation* [on-line serial], 8, 2007, 42-56. Disponível em: <http://www.jostrans.org>. Último acesso: 05 nov. 2014.

Malta, Gleiton. *O processo cognitivo em tarefas de (re)tradução: um estudo baseado em rastreamento ocular, registro de teclado e mouse e protocolos retrospectivos*. 249 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.

_____; Silva, Igor Antônio Lourenço da. "A (re)tradução em foco: uma proposta de unidade didática baseada em dados processuais elicitados por *eye tracking* e *key logging*" (no prelo).

Moreno, Gemma Andújar; Pujols, María Dolores Cañada. "El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación". In: *Estudios de Traducción*, 1, 2011, 185-204.

Mossop, Brian. "Empirical studies of revision: what we know and need to know". In: *The Journal of Specialised Translation*, 8, 2007, 5-10. Disponível em: <http://www.jostrans.org/issue08/art_mossop.pdf>

O'Brien, Sharon. "*Eye tracking in translation process research: methodological challenges and solutions".* In: Mees, Inger M.; Alves, Fábio; Göpferich, Susanne (eds.). Methodology, technology and innovation in translation process research: a tribute to Arnt Lykke Jakobsen. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009, 251-266.

O'Brien, Sharon; Balling, Laura Winther; Carl, Michael; Simard, Michel; Specia, Lucia. *Post-editing of machine translation: processes and applications*. Newcastle: Cambridge Scholar Publising, 2014.

Pagano, Adriana Silvina; Araújo, Cristiano Gonçalves. "(Des)metaforizando significados na pós-edição: um estudo exploratório de esforço despendido por estudantes de tradução". In: *Revista de Estudos da Linguagem*, 21, 2013, 97-127.

Pavlovic, N.; Jensen, K. "Eye-tracking translation directionality". In: Pym, Anthony; Perekrestenko, Alexander (eds.). *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009, 93-109.

Rayner, Keith. "Eye movements in reading and information processing: 20 years of research". In: *Psychological Bulletin*, 124, 1998, 372-422.

Robert, Isabelle. "Translation revision procedures: an explorative study". In: Boulogne, Pieter (ed.). *Translation and its others*. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies, 2008, p. 1-25. Disponível em: <http://www.kuleuven.be/cetra/papers/papers.html>. Acesso em 06 nov. 2014.

Sekino, Kyoko. *Investigando processos de pós-edição e de tradução: uma análise cognitivo-pragmática da relação esforço-efeito no par linguístico japonês-português*. 2015, 194 f. Tese de doutorado. Faculdade de Letras/UFMG, Belo Horizonte: 2015.

Shreve, Gregory M.; Schäffner, Christina; Danks, Joseph. H.; Griffin, Jennifer. "Is there a special kind of reading for translation?: an empirical investigation of reading in the translation process". In: *Target*, 5-1, 1993, 21-41.

Toury, Gideon. *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 1995

Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português--espanhol

Cleci Regina Bevilacqua

Professora do Departamento de Línguas Modernas (Setor de Espanhol) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Projeto Termisul e do Grupo de Pesquisa Termisul no CNPq.
Contato: cleci.bevilacqua@ufrgs.br

Recebido em: 10 de agosto de 2017
Aceito em: 06 de setembro de 2017

Palavras-chave: tradução; revisão; língua espanhola; língua portuguesa.

Resumo: O objetivo deste artigo é oferecer um panorama da disciplina de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português no contexto de formação de tradutores em um curso de nível universitário. Busca-se apresentar a relação da disciplina com as competências e habilidades propostas no projeto pedagógico do curso, sua inserção no currículo e seus conteúdos programáticos. Do mesmo modo e com base na proposta de Parra Galiano (2005, 2007), elencam-se, de forma sintetizada, os princípios e parâmetros que orientam as atividades práticas de revisão desenvolvidas no curso. Espera-se poder mostrar a necessidade de uma formação mínima em revisão de textos traduzidos para os futuros profissionais da tradução e motivá-los a serem não apenas revisores de seus próprios textos, mas também de textos de outros profissionais da área. Assim, sua atuação estaria, por um lado, garantindo uma maior qualidade na tradução final e, por outro, abrindo uma possibilidade de inserção em um processo maior, o de edição e publicação de traduções.

Keywords: didactics of translation; translation process; task-based approach; Spanish-Portuguese translation.

Abstract: The aim of this paper is to draw an overview of the discipline Revision of Spanish/Portuguese Translated Texts in the context of the translators training in a university level course. It is intended to present the relationship of the subject to the skills and abilities proposed in the course pedagogical program, its insertion in the curriculum and its programmatic contents. In the same way, the principles and parameters guiding the practical activities developed in the course are synthesized from Parra Galiano's proposal (2005, 2007). It is hoped to be able to show how future professional translators need a minimal training in text revision as well as to motivate them to be not only proof-readers of their own texts but also of texts of other professionals in the area. Thus, their performance would in one hand ensure a better quality for the final translation, on the other open a possibility of entering a wider process, that of translation editing and publishing.

Introdução

O presente texto tem o objetivo de apresentar um panorama da disciplina de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português, destacando seus conteúdos e as atividades práticas realizadas. A disciplina integra o currículo do Curso de Bacharelado em Letras – Tradutor Português-Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que entrou em vigor em 2012. Além de formar tradutores, o novo currículo busca também formar profissionais capazes de trabalhar com a produção e revisão de textos em português e na sua língua estrangeira de trabalho, no caso, o espanhol. Busca-se, desse modo, formar um profissional do texto que possa atuar em diferentes áreas. Por essa razão, várias disciplinas foram introduzidas com esse fim, entre elas a que trataremos neste texto.

No contexto de ensino e formação de tradutores é raro incluir disciplinas que preparem os estudantes para desempenhar atividades de revisão. Embora nas disciplinas de prática de tradução e de versão se ressalte a importância da revisão final dos textos traduzidos ou vertidos, nem sempre se consegue oferecer os conhecimentos necessários para que os alunos possam revisar adequadamente seus textos. Nesse contexto, é fundamental poder oferecer uma disciplina que trate especificamente das questões de revisão de textos traduzidos com o propósito de dar um embasamento teórico e prático mínimo, que permita aos estudantes realizar tal tarefa de forma mais segura e consciente. Acredita-se, portanto, que é possível desenvolver determinadas habilidades que assegurem o desenvolvimento da competência de revisão de textos traduzidos, posto que ela requer

competências diferenciadas da revisão de textos produzidos em língua materna. Ao desenvolver essa competência, espera-se que os futuros profissionais possam atuar como revisores tanto no mercado editorial como em agências de tradução, entre outras possibilidades.

Para atender o objetivo aqui proposto, inicialmente, apresentamos um panorama geral do projeto pedagógico e do novo currículo do curso, para que se possa compreender o contexto em que se insere a disciplina de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português. Em seguida, discorremos sobre o objetivo da disciplina, seu conteúdo programático e as atividades práticas realizadas, indicando os princípios e parâmetros seguidos a partir da proposta de Parra Galiano (2005, 2007). Finalmente, trazemos nossas considerações finais, buscando mostrar a importância da formação em revisão de textos traduzidos.

1. Panorama do currículo do Curso de Bacharelado em Letras – Tradutor (UFRGS)

Em 2012, passou a vigorar o novo projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Letras – Tradução[1], da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e com ele o novo currículo. Esse currículo foi o resultado de cerca de seis anos de discussão entre os professores do curso que almejavam uma reformulação do currículo anterior com vistas a dar conta dos novos avanços teóricos e práticos ocorridos na área, bem como das demandas do mercado de trabalho. É importante ressaltar que esse

1 As ênfases oferecidas são: alemão, espanhol, francês, japonês, inglês e italiano. Ao ingressar no curso, o aluno escolhe a língua que deseja cursar.

grupo de professores faz parte do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedessejeva (NET)[2] que, após a reformulação do currículo, continua promovendo diversas atividades destinadas aos estudantes, entre elas oficinas, palestras e a Semana de Estudos de Tradução (SET).

Estabeleceu-se como perfil do profissional a ser formado, não apenas o de tradutor, mas também o de um profissional do texto, ou seja, de um profissional capaz de não apenas traduzir da língua estrangeira para a língua materna (tradução) e da língua materna para a estrangeira (versão), mas também de produzir e revisar textos em língua materna e estrangeira, gerenciar e elaborar projetos terminográficos, prestar assessoria linguística, gerenciar projetos de tradução e de terminologia, localizar *softwares*, entre outras atividades relacionadas à linguagem.

Além desse perfil mais amplo, um dos princípios que guiaram a reformulação foi a busca de um maior equilíbrio entre teoria e prática para o desenvolvimento da competência tradutória (Hurtado Albir, 2001 e 2005) e suas subcompetências – linguística, extralinguística, instrumental, de conhecimentos sobre tradução, estratégica –, considerando que o currículo anterior dava primazia às disciplinas de Letras em geral[3]. Também ficou estabelecido que haveria uma redução no período de realização do curso – de 9 semestres para 8 – e que as disciplinas e o número de créditos totais no semestre deveriam poder ser realizados no turno da manhã.

2 <http://www.ufrgs.br/net>.

3 Para mais detalhes, ver Bevilacqua e Reuillard, 2013 e 2017.

Definidos os princípios norteadores da reformulação, foram delineadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes como futuros profissionais da Tradução:

a) traduzir e verter textos especializados e não especializados de diferentes gêneros: significa estar apto a traduzir nos dois sentidos – de língua estrangeira para língua materna e vice-versa – e atuar tanto em textos literários como nos científicos e técnicos;

b) revisar textos em língua materna, língua estrangeira e traduções: equivale a dominar tanto a norma culta quanto seus diferentes registros e variantes nas línguas de trabalho, além dos conhecimentos necessários sobre o processo tradutório em si;

c) produzir e/ou assessorar a produção de textos de diferentes gêneros: indica que esse profissional pode auxiliar na redação de textos diversos em português e na língua estrangeira;

d) produzir e avaliar materiais terminográficos e/ou lexicográficos: significa estar apto a elaborar glossários, dicionários e obras afins, assim como bancos e bases de dados;

e) gerenciar projetos de tradução e de terminologia: requer que o profissional seja capaz de assumir um papel central em empreendimentos mais amplos que envolvam vários profissionais (de áreas diversas) e várias fases de produção (tradução, revisão, pós-edição, etc.), bem como as atividades desenvolvidas nas agências de tradução;

f) reconhecer, gerir e mediar informações básicas de áreas diversas de conhecimento: implica saber lidar com novas áreas do saber, fazendo uso de conhecimentos anteriores e adaptando-os às novas situações;

g) prestar serviços profissionais com qualidade, pontualidade, valor econômico agregado: requer uma formação que valorize qualidades como disciplina, ética e comprometimento profissional com o cliente e com o destinatário final do texto encomendado;

h) autoavaliar-se: requer senso crítico e conhecimento aprofundado de sua área de atuação.

O estabelecimento dessas habilidades permitiu correlacionar as disciplinas oferecidas e as subcompetências tradutórias implicadas em cada uma delas. Assim, as disciplinas foram distribuídas em cinco grupos principais, como vemos a seguir:

1) aquisição de conhecimentos aprofundados e reflexão sobre estudos da linguagem, teorias de texto, teorias de tradução, teorias de leitura, estudos literários, estudos de cultura e de língua materna e línguas estrangeiras: supõem as subcompetências linguística, extralinguística e de conhecimentos sobre tradução;

2) aquisição de competência em leitura e em produção textual, de maneira a posicionar-se de modo reflexivo, ético e crítico: implica a subcompetência linguística;

3) desenvolvimento da capacidade de usar recursos informáticos e tecnológicos, dicionários *on-line*, bases de dados, ferramentas de busca e de processamento de linguagem, memórias de tradução, etc., e de organizar e prover o posto de trabalho com equipamentos, materiais de consulta e suporte necessários à atividade e à prestação de serviços qualificada e ágil, tanto em nível corporativo como em nível individual: requerem as subcompetências extralinguística e instrumental;

4) essa mesma competência está igualmente presente na capacidade de apropriação do seu lugar social e de conscientização de seu papel nas associações de classe, grupos de pesquisa e grupos de trocas de informação sobre a atividade profissional;

5) desenvolvimento da habilidade de desempenhar atividades em equipe, tanto com profissionais de sua própria área quanto com aqueles de outros campos de conhecimento: entram em jogo os componentes psicofisiológicos - cognitivos (memória, atenção), comportamentais (empatia, perseverança, espírito crítico, rigor científico), habilidades (raciocínio lógico, capacidade de análise e síntese).

Além das subcompetências anteriores, a subcompetência estratégica deve administrar as demais, e sua aquisição e desenvolvimento devem permear todo o processo de formação do aluno, tanto no que tange às competências específicas à atividade profissional quanto no que diz respeito àquelas individuais.

Para dar uma ideia da representação das subcompetências tradutórias nas disciplinas propostas, apresentamos o Quadro 1.

Quadro 1: Subcompetência predominante por grupo de disciplinas

Disciplinas	**Subcompetências**
Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas Estudos de Língua Portuguesa (LP), Leitura e Produção de Textos em LP I e II, Teoria do Texto, Sintaxe do Texto, Semântica do Texto, Revisão de Textos em LP, Latim: noções básicas **Departamento de Línguas Modernas** Língua Estrangeira I a VIII, Produção de Textos em Língua Estrangeira I, Revisão de Textos Traduzidos **Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária** Conceitos Básicos de Linguística, Estudos Linguísticos I e II, Teorias de Leitura	Linguística
Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas Literatura Brasileira (2 disciplinas de um bloco de 12 alternativas), Estudos Portugueses I **Departamento de Línguas Modernas** Literatura em Língua Estrangeira (3 disciplinas de um bloco de 7 alternativas), Cultura em Língua Estrangeira (2 disciplinas de um bloco de 4 alternativas) **Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária** Literatura Comparada	Extralinguística
Departamento de Línguas Modernas Revisão de Textos Traduzidos, Tradução I a III, Versão I a III, Estágio Supervisionado de Tradução I e II, Estudos de Tradução	Conhecimentos sobre tradução
Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária Terminologia I e II, Léxico e Dicionários	Instrumental

Fonte: Bevilacqua; Reuillard, 2017, 204.

Para os fins deste trabalho, não apresentaremos todo o currículo[4], mas apenas situamos a disciplina de Revisão de Textos Traduzidos. Essa disciplina é oferecida na oitava e última etapa, após o aluno ter realizado 7 disciplinas de Linguística, incluindo as de Teoria da Leitura, de Terminologia Teórica e Aplicada; 7 disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, entre elas Revisão de Textos em Língua Portuguesa; 4 relativas à Literatura de Língua Portuguesa; 7 de Língua Espanhola; 2 de Cultura de Língua Espanhola (1 Espanhola e 1 Hispano-Americana); 3 de Tradução (espanhol-português); 2 de Versão (português-espanhol), 1 Estágio Supervisionado de Tradução, além de 1 disciplina de Latim e uma de Literatura Comparada. Considerando esse conjunto de disciplinas e que o aluno está no final de sua formação, espera-se que tenha adquirido as subcompetências mencionadas. Tem, portanto, os conhecimentos necessários para poder realizar a contento as atividades propostas na disciplina de Revisão de Textos Traduzidos. A seguir, tratamos especificamente da disciplina de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português.

2. A disciplina de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português

Todas as súmulas do novo currículo foram elaboradas pelo conjunto de professores do Curso de Tradução. Assim, há súmulas com princípios comuns para as várias línguas, que são complementadas com as especificidades de cada uma das seis línguas oferecidas. Para a disciplina

4 O currículo completo para a ênfase de espanhol encontra-se disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>.

de Revisão de Textos Traduzidos Espanhol/Português propôs-se a seguinte súmula:

> Cotejo do texto escrito em língua espanhola e em língua portuguesa, com vistas à adequação ao receptor e aos objetivos da tradução. Edição e critérios de correção gramatical, estilística, terminológica, idiomática e pragmática. Prática de gerenciamento de projeto de tradução (UFRGS[5]).

A partir dessa súmula, o objetivo que consta no programa da disciplina prevê a "Introdução à prática de revisão textual voltada à tradução, com ênfase no reconhecimento e manutenção de traços estilísticos, convenções dos gêneros textuais e normas editoriais". Entre os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos encontram-se: os sistemas internacionais de normalização, principalmente normas brasileiras e dos países hispano-falantes; as normas editoriais; as diferentes etapas do processo editorial; os princípios e parâmetros em revisão de tradução; os recursos de revisão do Word, além de atividades práticas de revisão. Desse modo, espera-se que os alunos tenham uma formação básica que permita: a) revisar suas próprias traduções e b) revisar a tradução realizada por outros tradutores.

A metodologia proposta inclui aulas expositivas sobre o referencial teórico da disciplina; discussão em grupo das revisões de textos traduzidos realizadas pelos alunos e uso de recursos de revisão do Word, entre outros

5 Pode-se acessar a súmula da disciplina em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>. É preciso clicar em grade curricular e, e seguida, no código da disciplina (LET 02112, no caso da disciplina aqui referida) e aparecerão, à direita da tela, as informações básicas da disciplina, inclusive sua súmula.

recursos informáticos. Sempre que possível, busca-se simular situações reais de revisão. Assim, em 2016, os alunos revisaram textos de literatura uruguaia traduzidos para o português, publicados na *Revista Pontis*, n. 4[6], da Universidad de la República (Uruguai), conforme explicamos mais adiante.

Em relação à distribuição das atividades teóricas e práticas, considerando que a disciplina tem uma carga de 30h/a, enfocam-se mais as atividades voltadas para a prática de revisão do que as dirigidas ao conteúdo teórico. Assim, dos 15 encontros previstos, 5 (10h/a) são voltados à leitura e discussão de textos teóricos, bem como à sistematização dos princípios e parâmetros de revisão propostos por Parra Galiano (2005, 2007); e os 10 encontros restantes são destinados à prática de revisão de textos propriamente dita.

O referencial teórico inclui, além da autora acima citada, Mossop (1982), Reuillard (2014), Morin-Hernandez (2009), normas e diretrizes de revisão, como o manual de revisão da União Europeia (2010).

3. Revisão de Textos Traduzidos: da teoria à prática

Antes de iniciar a leitura do referencial teórico, é feito um levantamento inicial para identificar se os alunos já tiveram experiência com revisão de textos em geral e de tradução em particular e se tiveram contato com leituras específicas sobre o tema. Em geral, a única experiência dos estudantes é com a disciplina de Revisão de Textos em Língua Portuguesa, oferecida

6 <http://www.revistapontis.com/p/es/4/6>.

na sexta etapa do curso. Portanto, os alunos iniciam a disciplina com um conhecimento básico relativo à revisão de textos em língua materna.

Cabe destacar que, em suas respostas, sempre aparece a dúvida a respeito do papel do revisor, ou seja, até onde ele pode e deve intervir no texto traduzido por outro profissional. Levando em conta essas informações, consideramos fundamental dar uma base teórica mínima que oriente os estudantes para a tomada de decisões no momento da revisão de textos traduzidos.

Assim, em relação aos limites da revisão de tradução, é importante apresentar aos estudantes a proposta de Mossop (1982, 1 – tradução nossa) que afirma que "o objetivo na revisão é identificar os problemas mais importantes e resolvê-los. Em outras palavras, revisão não é retradução"[7]. Segundo o autor a pergunta que deve ser feita é: o que precisa ser melhorado? E não: isso pode ser melhorado? (id., 2).

Além disso, são apresentados e discutidos os princípios e parâmetros que orientam a revisão de textos traduzidos, os quais sintetizamos a seguir, a partir de Parra Galiano (2007, 201-207):

1) Conhecer a encomenda de tradução: implica conhecer sua finalidade, destinatário, meio de difusão, autor do original, sua função, prazo para realização da revisão e pagamento.

2) Ler o Texto Traduzido (TT) como se fosse um texto escrito originalmente na Língua de Chegada (LC): pode-se ler o texto completo ou amostras procurando assumir o papel do leitor do TT. Esse procedimento agiliza

7 No original: "The goal in revision is to determine the most important problems and resolve them. In other words, revision is not retranslation [...]"

o processo de revisão e, caso o revisor tenha que voltar ao original, indica que a tradução não está cumprindo com sua função, qual seja, a de promover uma comunicação eficaz.

3) Analisar a rentabilidade da revisão, isto é, a partir da revisão de uma amostra da tradução definir se é possível revisar todo o texto, parte dele ou ainda se é necessário devolvê-la ao tradutor para revisá-la e melhorá-la.

4) Definir a modalidade da revisão[8] e o grau de revisão (ver abaixo) que requer o TT: para tomar essa decisão, o revisor deve considerar a encomenda de tradução, o tempo disponível para realizar a revisão, a experiência e qualificação do tradutor e os conhecimentos que ele próprio possui para realizar a tarefa.

5) Minimizar as modificações no TT: dependendo do tempo disponível para realizar a revisão, o revisor deve definir o tipo de melhoria que fará no TT. Se o tempo for escasso, deve se ater à correção de erros.

6) Justificar as correções: o revisor deve saber justificar todas as correções ou melhorias feitas, independentemente de serem solicitadas pelo cliente ou não.

7) Decidir sobre a qualidade do TT: o revisor é responsável por decidir sobre a qualidade da tradução, principalmente nos casos em que o tradutor nem sempre tem a oportunidade de discutir com o cliente as correções feitas. Contudo, há casos em que há o diálogo entre tradutor e revisor; nessas ocasiões, o tradutor pode responsabilizar-se pelas alterações e, consequentemente, pela qualidade final do texto traduzido.

8 A partir dos parâmetros de revisão, Parra Galiano (*idem*, 209) propõe quatro modalidades: a) revisão de conteúdo, que deveria ser realizada por um especialista na área do TT; b) revisão de linguagem, que deveria ser feita por um revisor linguístico; c) revisão funcional que verifica se o TC cumpre sua função, considerando seus leitores, e que deveria ser feita por um revisor-tradutor; e d) revisão da apresentação do texto, realizada por um revisor tipográfico.

Além de seguir esses princípios, Parra Galiano considera fundamental seguir parâmetros ou critérios de revisão, pois são eles que permitem ao revisor explicar as correções ou melhorias feitas e estabelecer o limite entre revisão e retradução.

A autora (*idem*, 202-207), a partir da proposta de Mossop (2001a *apud* Parra Galiano, 2007, 202), agrupa os parâmetros em quatro grupos, considerando os aspectos gerais a serem verificados no TT. Sintetizamos os parâmetros propostos pela autora abaixo.

1) **Conteúdo:**

a) Lógica: relaciona-se à construção do texto considerando os aspectos formais e semânticos (coesão e coerência), bem como a clareza e a concisão do TT;

b) Dados: refere-se ao uso adequado de dados, cifras e números;

c) Linguagem especializada: relativo à terminologia, à fraseologia e à própria estrutura do texto, posto que cada gênero textual caracteriza-se pelo uso de recursos léxicos, sintáticos e retóricos específicos e que podem ser diferentes no Texto de Partida (TP) e no TT.

2) **Aspectos linguísticos:**

a) Norma e uso da LC: refere-se à norma e ao uso vigentes na LC e inclui aspectos como diversidade linguística, idioletos, registro e estilo;

b) Adaptação ao destinatário: busca identificar se o leitor do TT é o mesmo que o leitor do TP. Caso não sejam os mesmos leitores, o tradutor precisa fazer as adaptações necessárias, e o revisor deve estar atento às mudanças para verificar se a coerência e fluência foram mantidas, assegurando a compreensão do texto pelos leitores do TT.

3) **Finalidade e usuário do TT:**

a) Exatidão: garante que o TT tem o mesmo sentido que o TP; relaciona-se também à sua legibilidade por parte dos seus leitores;

b) Integridade: assegura que o TT contém todas as informações presentes no TP, exceto quando o pedido de tradução seja outro, por exemplo, um resumo do TP.

4) **Apresentação do TT:**

a) Edição: refere-se à estrutura do texto, à disposição da informação geral e por páginas, a fim de que seja clara para o leitor. Também inclui a revisão de margens, espaço, entre outros aspectos de formatação;

b) Ortografia e código tipográfico: abrange o uso correto dos elementos tipográficos (itálico, negrito, sublinhado etc.) e, caso o cliente solicite uma edição diferenciada, para atender determinadas normas de edição, é preciso revisar o TT de acordo com as normas solicitadas.

A autora chama a atenção para que alguns dos parâmetros – como os de conteúdo – podem não ter sido seguidos no próprio original ou ter ocorrido por falha do tradutor. No primeiro caso, Parra Galiano aconselha que o revisor entre em contato com o cliente para tentar resolver o problema. No segundo, sugere que o revisor deve apontar o problema para o tradutor, justificando a correção ou melhoria proposta.

Além de discutir os princípios e parâmetros com os alunos, é importante mostrar que há graus de revisão. Parra Galiano (*idem*, 211) apresenta o quadro seguinte (tradução nossa):

Quadro 2: Graus de revisão

Procedimentos de valoração	**Parte do TC revisada**	**Comparação TC/TP**	**Grau de revisão**
Revisão comparativa	Completo – 100%	Sempre	Revisão completa – grau superior
Revisão unilíngue	Completo – 100%	Às vezes	Revisão parcial – grau intermediário
Revisão de amostras	Amostras – 10%	Sempre	Revisão parcial – grau inferior

Fonte: Parra Galiano (2007, 211).

Assim, é possível fazer uma revisão completa, comparando a totalidade do TT com o TP; uma revisão a partir da leitura total do TT, ou ainda uma revisão de amostras do TT em comparação com o TP. A definição sobre o tipo de revisão a ser realizada depende, entre outros fatores, da solicitação do cliente e do tempo disponível para realizar a revisão.

Após a apresentação, discussão e exemplificação dos aspectos anteriores, passa-se à prática de revisão propriamente dita de textos de diferentes gêneros (acadêmicos, literários etc.). Esses textos podem ter sido traduzidos e já publicados e são utilizados para fins de exercício ou podem ser textos que ainda serão publicados. Neste último caso, busca-se reproduzir situações reais de trabalho. Um exemplo disso foi a revisão de textos para a *Revista Pontis – Práticas de Tradução* já referida anteriormente. Em 2016, foi feita a revisão do conto "Hombre en el zaguán" / "Homem no saguão",

do escritor Hugo Burel[9]. As etapas seguidas na revisão, aplicadas em todos os demais textos revisados na disciplina, são:

1) Leitura individual do TT a fim de identificar alguns problemas iniciais, como problemas ortográficos e de adequação idiomática ao português brasileiro, e propor correções e melhorias para os problemas identificados.

2) Identificação e discussão das características dos textos, considerando a funcionalidade do TT. No caso da revisão em questão, ao ser um texto literário, foi importante identificar as características dos personagens, entre elas sua forma de falar, posto que incidia nas escolhas lexicais relativas às suas falas.

3) Revisão comparativa de todo o TT com o TP (revisão completa) e discussão conjunta das soluções propostas por cada um dos alunos.

4) Estabelecimento de consenso das correções e melhorias a serem feitas, com base nas discussões realizadas na etapa anterior.

5) Elaboração das justificativas para cada uma das correções e melhorias propostas, enviadas, posteriormente, aos tradutores.

As correções e sugestões de melhoria foram feitas utilizando-se o modo de revisão do Word, inclusive o recurso de comentários que possibilitou a inserção das justificativas das correções propostas. O arquivo resultante foi compartilhado com os tradutores pelo *Google Drive*. Isso permitiu acompanhar as correções feitas e também resolver as dúvidas dos tradutores,

9 Em Bevilacqua, Lucena e Ramos (2016), é feito o relato dessa experiência.

mantendo-se o diálogo entre tradutores e revisores até a conclusão do processo de revisão.

Destacamos que a possibilidade de revisar textos em uma situação real, isto é, de um texto que efetivamente é publicado, é fundamental para os estudantes, não apenas porque eles devem cumprir as tarefas propostas para levar a cabo o processo de revisão, mas também porque devem aplicar os parâmetros e critérios de revisão, além de cumprir os prazos estabelecidos.

Considerações finais

Neste texto, buscamos apresentar um panorama geral dos conteúdos e atividades da disciplina de Revisão de Texto Traduzidos Espanhol/Português, inserida no currículo do Curso de Bacharelado em Letras – Tradutor Português-Espanhol, da UFRGS. Indicamos sua relação com as habilidades e competências estabelecidas para o perfil do profissional almejado, sua inserção no currículo do curso e seus conteúdos. Sistematizamos os parâmetros e princípios que norteiam as atividades de revisão realizadas em aula e as etapas seguidas nesse processo. Destacamos a importância de propor aos alunos atividades concretas de revisão para que desenvolvam capacidade de planejamento do processo, a fim de dar conta dos prazos estabelecidos pelos clientes. Além disso, é fundamental destacar a necessidade de saber justificar as correções e melhorias propostas, fato que contribui para identificar e estabelecer o limite entre revisão e retradução.

Esperamos, assim, ter oferecido subsídios que auxiliem na inclusão da disciplina de Revisão de Textos Traduzidos nos currículos de outros cursos

de Tradução do Brasil. Esperamos ainda ter motivado a formação dos futuros tradutores também como revisores, tornando-os conscientes não somente sobre o processo de revisão, mas também de que este processo é uma etapa de um processo maior, a tradução, que deve ter como produto um texto de qualidade.

Referências bibliográficas

Bevilacqua, Cleci Regina; Reuillard, Patrícia Chittoni Ramos. "Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado". In: *Scriptorium*, 2-2, Porto Alegre: 2017, 198-206. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/issue/view/1123/showToc>. Acesso em 05 ago. 2017.

_____. "A formação em Tradução na Universidade Federal do Rio Grande do Sul". In: Guerini, Andréia; Torres, Marie-Helène Catherine; Costa, Walter Carlos (orgs.). *Os estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. 1 ed. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013, 121-134. v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178886>. Acesso em 05 ago. 2017.

Bevilacqua, Cleci Regina; Lucena, Karina; Ramos, Liliam. "Prácticas de traducción colaborativas: relato de experiencias de profesoras de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) con la revista *Pontis – Prácticas de Traducción*". In: *Revista Pontis - Prácticas de Traducción*, 6, 2016, 1-10. Disponível em: <http://www.revistapontis.com/p/es/6/8>. Acesso em 05 ago. 2017.

Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y traductología:* introducción a la traducción. 4a ed. Madri: Cátedra, 2008 [1a ed. 2001].

_____. "A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos". In: Pagano, Adriana; Magalhães, Célia; Alves, Fabio. *Competência em tradução:* cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 19-57.

Morin-Hernandez, Katell. *La révision comme clé de la gestion de la qualité des traductions en contexte professionnel*. Tese de doutorado. Université Rennes 2, École Doctorale Sciences Humaines et Sociales, Rennes: 2009.

Mossop, Brian. "A procedure for self-revision". In: *Terminology Update*, 15-3, 1982. Disponível em: <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/favart/index-eng.html?lang=eng&lettr=indx_autr8D4Qx-kn2xlI&page=9MDzwkuPrVWs.html>. Acesso em 20 jul. 2017.

Parra Galiano, Silvia. "Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parâmetros". In: *TRANS*, 11, 2007, 197-214. Disponível em: <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.197-214Galiano.pdf>. Acesso em 20 jul. 2015.

_____. *La revisión de traducciones en la Traductología*: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación. Tese de doutorado. Universidad de Granada, Granada: 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10481/660>.

Reuillard, Patrícia Chittoni Ramos. "Competência tradutória: a conversão do tradutor em revisor". In: *Revista de Letras*, 33-2, Fortaleza: 2014, 65-74. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2134>.

União Europeia. *Manual de revisión.* Bruxelas/Luxemburgo: Comisión Europea, Dirección General de Traducción, Departamento de Lengua Española, 2010. Disponível em: <http://ec.europa.eu/translation/spanish/guidelines/documents/revision_manual_es.pdf>.

Aplicaciones a la enseñanza de la traducción del Mínimo paremiológico del portugués

Ana María Díaz Ferrero
José Antonio Sabio Pinilla

Recebido em: 04 de agosto de 2017
Aceito em: 01 de setembro de 2017

Ana María Díaz Ferrero
Profesora titular del Departamento de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR), España. Colabora como profesora de lengua portuguesa en el Centro de Lenguas Modernas de la UGR y es coordinadora en la UGR del CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira). Licenciada y Doctora en Filología Románica por la UGR.
Contacto: anadiaz@ugr.es

José Antonio Sabio Pinilla
Profesor del Departamento de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (UGR), España. Licenciado en Filología Hispánica (1980) y en Filología Románica (1982) y Doctor en Filología Románica (1987) por la UGR. Miembro del grupo de investigación Lenguas y Culturas (HUM 354) de la Junta de Andalucía.
Contacto: jasabio@ugr.es

Palabras clave: paremiología; lengua portuguesa; mínimo paremiológico; enseñanza; traducción.

Resumen: El Mínimo paremiológico del portugués forma parte de un proyecto global de investigación sobre paremiología multilingüe cuyo objetivo es elaborar un corpus con las paremias más usadas y reconocidas actualmente por los hablantes nativos de los países que tienen el portugués como lengua oficial. Entre las aplicaciones didácticas del mínimo paremiológico, destaca su utilidad para la enseñanza de la lengua y de la traducción. En este artículo proponemos algunos ejercicios relacionados con las estrategias y técnicas de traducción de paremias en la combinación lingüística portugués-español, para ser desarrollados a partir del mínimo paremiológico de la lengua portuguesa. Para ello seguimos como base metodológica las fases del proceso de traducción de unidades fraseológicas propuestas por Corpas Pastor (2003) y el modelo de competencia traductora del *European Master's in Translation* (EMT) de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (2009).

Keywords: paremiology; Portuguese language; paremiological minimum; teaching; translation.

Abstract: The Paremiological Minimum of Portuguese is part of a worldwide research project on multilingual paremiology to elaborate a corpus with the paremies most commonly used and recognised by native speakers in countries whose official language is Portuguese. The didactic applications of the paremiological minimum include its usefulness for language teaching and translation. In this paper we propose exercises related to strategies and techniques for the translation of paremies in the Portuguese-Spanish linguistic combination to be worked on in class, based on the Paremiological Minimum of the Portuguese language. To this end, we have chosen as the basis for our methodology the stages in the process of translating phraseological units proposed by Corpas Pastor (2003) and the model for translation competence of the *European Masters in Translation* (EMT) of the European Commission (2009).

1. ¿Qué es la Paremiología?

En el marco de la Lexicología han surgido en las últimas décadas una serie de nuevas disciplinas que tienen como objeto de estudio el léxico. La constatación por parte de los estudiosos del uso abundante de unidades fraseológicas (en adelante, UF) en cualquier tipo de texto incentivó el estudio sistemático de estas unidades a lo largo del siglo XX hasta culminar en el ámbito español con el nacimiento de la Fraseología y la Paremiología (Corpas Pastor, 2001a, 2003; Ortiz Álvarez, 2012; Penadés Martínez, 2012; Sevilla Muñoz, 2012a, 2012b). El término UF engloba diferentes tipos de combinaciones más o menos estables formadas por dos o más palabras como pueden ser expresiones idiomáticas, fórmulas rutinarias o cristalizadas, locuciones fijas, frases hechas, clichés, muletillas, colocaciones, sentencias, proverbios o refranes. El estudio sobre la clasificación y los elementos definitorios de estas unidades fraseológicas es tan variado que alimenta continuamente el debate entre los especialistas:

> Para algunos investigadores, todas estas unidades lingüísticas se enmarcan dentro de la fraseología, para otros, sin embargo, su naturaleza presenta las suficientes diferencias para que sean estudiadas por dos disciplinas lingüísticas que pueden presentar ciertos paralelismos, pero que son distintas entre sí: la fraseología y la paremiología. La primera se dedica al estudio de las expresiones estables o fraseologismos, incluidos algunos enunciados estables carentes de mensaje sentencioso; la segunda, a los enunciados estables, breves y sentenciosos, denominados paremias (Sevilla Muñoz, 2012b, 3).

Por esta razón, los términos "paremia" y "paremiología" son los más usados por los especialistas para referirse, respectivamente, al enunciado breve y sentencioso consagrado por el uso, y a la disciplina que trata del estudio y la clasificación de estas unidades. La paremia puede entenderse como un hiperónimo que engloba diversos tipos de unidades o enunciados sentenciosos que se dividen en dos grandes grupos: por un lado, las paremias de origen anónimo y uso popular (refranes, frases o locuciones proverbiales y dialogismos), y, por otro, las paremias de origen conocido y uso culto (proverbios y aforismos), estas dos últimas categorías también denominadas máximas, sentencias, adagios o apotegmas (Crida Álvarez y Sevilla Muñoz, 2015).

En el caso de la lengua portuguesa, entre los especialistas en paremiología tampoco existe un acuerdo sobre la terminología adoptada para denominar y definir las diferentes unidades paremiológicas, y, por consiguiente, términos como *ditado*, *provérbio* o *adágio* se emplean para designar una misma unidad fraseológica. Como señalaba Câmara Cascudo en su *Dicionário de folclore brasileiro*, "O povo brasileiro não faz distinção entre adágio, anexim, rifão, máxima, ditado, dito, ignorando a nomenclatura erudita, aforismo, apótema, exemplo, sentença" (Cascudo, 1962, 11). Esta confusión se mantiene hasta la actualidad y los autores de diccionarios y estudios paremiológicos suelen hacer mención de la dificultad de distinguir los matices que diferencian estos términos (Lima, 1963, 55; Machado, 1996, 7; Lacerda, 2000, XIII; Funk, 2008, 15).

En el presente artículo, dejando al margen la cuestión de la fijación terminológica, nos ocuparemos de la aplicación del mínimo paremiológico de la lengua portuguesa a la didáctica de la traducción, teniendo en cuenta que el grupo más extenso de todas las unidades paremiológicas lo constituyen las paremias de origen anónimo y de uso popular, y los términos más frecuentes para designarlas en portugués son *provérbio* o *ditado*, que equivalen en español a refrán.

2. Proyecto Mínimo paremiológico del portugués

El Mínimo paremiológico del portugués forma parte de un proyecto global de investigación sobre paremiología multilingüe cuyo objetivo es elaborar un corpus integrado por el conjunto de paremias usadas o reconocidas actualmente por los hablantes nativos de los países que tienen el portugués como lengua oficial. En el mencionado corpus se distinguen las variantes diatópicas de la lengua portuguesa: el mínimo del portugués europeo (Portugal continental e insular), el mínimo del portugués de Brasil y el mínimo de los diferentes países africanos de lengua oficial portuguesa (PALOP). A diferencia del máximo paremiológico, cuyo criterio consistiría en reunir el mayor número posible de paremias, el mínimo persigue reunir únicamente el conjunto de paremias que forman parte de la competencia diaria de los hablantes y son usadas habitualmente en la comunicación oral y escrita, así como las paremias que son familiares, reconocibles y comprensibles por la mayoría de los hablantes. Este trabajo se publicará en la serie *«Mínimo Paremiológico»* de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica*

del Centro Virtual Cervantes y sigue los parámetros establecidos en el número 1 de esta colección: *El mínimo paremiológico: aspectos teóricos y metodológicos* (Zurdo Ruiz-Ayúcar; Sevilla Muñoz, 2016).

Las paremias del mínimo paremiológico aparecen ordenadas en fichas siguiendo el modelo del *Refranero multilingüe* del Centro Virtual Cervantes (Sevilla Muñoz; Zurdo Ruiz-Ayúcar, 2009), proyecto iniciado en 2005 y que puede considerarse un antecedente de esta investigación. La estructura de cada ficha incluye los siguientes apartados:

-Paremia.
-Variante(s).
-Sinónimo(s).
-Idea(s) clave.
-Significado.
-Contexto(s).
-Correspondencia en español
incluyendo variantes y sinónimos.
-Observaciones.

En primer lugar, presentamos la paremia en portugués en su forma más usual y, a continuación, la variante o las variantes, también de uso más frecuente, junto con otras paremias sinónimas, cuando sea el caso; en segundo lugar, se aportan las ideas clave o las palabras clave, que reflejan los conceptos y las imágenes fundamentales de la paremia; después damos el significado o la explicación del sentido, con uno o varios ejemplos contextualizados, incluyendo su correspondencia en español con sus

variantes y sinónimos, si los hay, y, por último, las observaciones en las que se incluyen aspectos lingüísticos, históricos o culturales.

Veamos un ejemplo:

Paremia: *Quem vê caras não vê corações.*

Variante: *Quem vê cara não vê coração.*

Sinónimos: *As aparências iludem. As aparências enganam. Nem sempre o que parece é. O hábito não faz o monge.*

Ideas clave: Apariencia. Engaño. Percepción.

Significado: Quien se guía solo por la apariencia no puede conocer realmente a una persona.

Contexto:

– *Mas você não vai me comer? — perguntou Chapeuzinho, já surpresa com tanta bondade.*
– *Comer você? Menina, você acha que eu tenho cara de quem vai comer alguém?*
– *Acho, sim. Acho que você vai me comer. Sua cara não me engana.*
– *Quem vê cara não vê coração — disse o lobo com ar de filósofo.*
– *Quando você encontrar o caçador, olhe bem para a cara dele. Ele não tem cara de quem mata todo mundo. E, no entanto, mata sem piedade, principalmente os filhotes dos bichos, que ainda não sabem correr ou voar.* (Deonísio da Silva, Os segredos do baú e outros contos: antologia de prosa. São Paulo: Peirópolis, 2007, 86).

Correspondencia en español: Las apariencias engañan. No hay que fiarse de las apariencias.

Sinónimos en español: El hábito no hace al monje. Aunque la mona se vista de seda, mona se queda. La procesión va por dentro.

Observaciones: La forma *Quem vê cara não vê coração* es más usada en Brasil y la forma *Quem vê caras não vê corações* es más frecuente en Portugal.

Las aplicaciones didácticas del mínimo paremiológico son diversas, desde la enseñanza de la lengua —materna o como lengua extranjera— o el estudio de obras literarias hasta el estudio de temas socioculturales o la enseñanza de la traducción y de la interpretación pasando por la elaboración de diccionarios. En este artículo nos centraremos en algunas aplicaciones a la enseñanza de la traducción y proponemos algunas actividades para desarrollar la competencia traductora, específicamente aspectos relacionados con las estrategias y técnicas de traducción.

3. Algunas aplicaciones del Mínimo paremiológico del portugués para la enseñanza de la traducción

El objetivo final en la formación de futuros traductores es desarrollar la competencia traductora a través de una metodología que permita adquirir y desarrollar los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para poder llevar a cabo con éxito una traducción de calidad. El Mínimo paremiológico del portugués constituye un material didáctico de gran utilidad, que puede usarse en el aula para realizar diversos ejercicios con los estudiantes de traducción y adquirir o desarrollar la competencia fraseológica adaptada a la traducción. Existen diferentes planteamientos y definiciones del modelo de competencia traductora con distintas propuestas de subcompetencias (Delisle, 1980; Zabalbeascoa, 1999; Kelly, 2002, 2005). Entre los modelos más conocidos se encuentra el del grupo PACTE (2001, 2003, 2011) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que trabaja desde hace casi dos décadas en el diseño de un modelo de

competencia traductora y en su proceso de adquisición, y el modelo de competencia traductora elaborado por el *European Master's in Translation* (en adelante, EMT) (2009) de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Este modelo, que servirá de base para este artículo, está integrado por seis subcompetencias que se relacionan entre sí: 1. La competencia para prestar servicios de traducción (*translation service provision competence)*, que consta de dos componentes: el interpersonal (conocer el mercado profesional, la gestión de equipos de traducción y el contacto con los clientes, entre otros) y el componente de producción (conocer las estrategias y técnicas de traducción, los criterios de revisión de traducciones y los parámetros de calidad, entre otros); 2. La competencia lingüística (*language competence*), es decir, el conocimiento profundo de la lengua de partida y de llegada (léxico, gramática, pragmática...); 3. La competencia intercultural (*intercultural competence*), a saber, poder reconocer la función y el significado de los elementos verbales y no verbales relacionados con la información sociolingüística y cultural del texto; 4. La competencia para obtener información (*information mining competence*): extraer y procesar la información y poseer criterios de evaluación de recursos y fuentes de documentación; 5. La competencia temática (*tematic competence*), que consiste en conocer diferentes campos de especialidad, dominar los conceptos, el lenguaje y la terminología de los textos que se traducen, y 6. La competencia tecnológica (*technological competence*): conocer y saber manejar una amplia gama de productos software aplicados a la traducción

(procesamiento de textos, memorias de traducción, corrección, diseño, bases de datos...).

En el ámbito de la traducción de UF una buena competencia traductora permite llevar a cabo de forma adecuada un proceso de traducción. Todas estas subcompetencias traductoras están estrechamente relacionadas con las fases del proceso de traducción de las UF que, según Corpas Pastor (2003, 215-222), son cuatro: la identificación de la UF, la interpretación de la UF en su contexto, la búsqueda de correspondencias en el plano léxico y el establecimiento de correspondencias en el plano textual y discursivo.

La competencia lingüística permite identificar la paremia en el texto, ya sea con su forma fija o con su forma truncada o desautomatizada, e interpretar correctamente su sentido. Como afirma Corpas Pastor, "difícilmente se puede trasladar al texto meta la contribución de una unidad fraseológica del texto origen que no se ha reconocido o, si se ha reconocido, no se ha interpretado correctamente" (Corpas Pastor, 2001b, 67). Las competencias intercultural y temática posibilitan comprender la carga cultural explícita o implícita que encierran las paremias e interpretar la función específica de la paremia en el documento. En este aspecto, el mínimo paremiológico proporciona una información de gran utilidad para que el estudiante se familiarice con las paremias más usadas en portugués y sepa interpretar su carga semántica, cultural y pragmática. La subcompetencia para obtener información y la subcomptencia tecnológica proporcionan los conocimientos necesarios para hacer un uso adecuado de las fuentes de documentación y las TIC aplicadas a la traducción (diccionarios, libros de

estilo, corpus electrónicos, buscadores, etc.). Esta subcompetencia permite desempeñar de forma correcta la fase de búsqueda de correspondencias en el plano léxico. En este aspecto, el mínimo paremiológico se puede usar como fuente de consulta para desarrollar esta competencia ya que permite realizar búsquedas sobre variantes, sinónimos, ideas clave o posibles equivalencias en español. En el mínimo establecemos tres tipos de correspondencias según el grado de semejanza: plena, parcial y nula. Correspondencia plena es aquella en la que las paremias en portugués y en español presentan significado y marcas de uso semejantes en las dos lenguas. La correspondencia parcial se produce cuando la paremia en portugués y en español tienen un significado parecido, pero poseen alguna diferencia (semántica o de uso) que separa el paralelismo total entre ellas, y, por último, la correspondencia nula indica que no existe una paremia en la otra lengua ni plena ni parcial, es decir, que existe una asimetría total entre las dos lenguas. Quien consulte el material del mínimo paremiológico deberá saber que una cosa es la correspondencia que damos de la paremia y otra la equivalencia que adquiera en su actualización discursiva. Finalmente, la subcompetencia para prestar un servicio de traducción está relacionada con los conocimientos de traducción, que sirven para garantizar la eficacia del proceso traductor, resolver los problemas encontrados en su desarrollo y ofrecer un servicio de calidad. Los conocimientos y habilidades de esta subcompetencia son esenciales para poder llevar a cabo la fase de establecimiento de correspondencias en el plano textual y discursivo. En este sentido, el Mínimo paremiológico del portugués proporciona

información necesaria para analizar tipos de estrategias en relación con la traducción de las paremias.

Conviene diferenciar en este apartado entre correspondencias y equivalencias. El concepto de correspondencia es abstracto y descontextualizado, pero el concepto de equivalencia en traducción es textual y dinámico. Como afirma Mellado Blanco, "las traducciones presentan potencialmente una tipología muy variada de propuestas de traducción que incluye desde la paráfrasis hasta la modificación creativa e incluso la eliminación del fraseologismo en la L2" (Mellado Blanco, 2015, 155-156). En otras palabras, el plano textual determina si una paremia puede ser traducida por una paremia equivalente funcional, por otra unidad fraseológica, traducida de forma literal o bien parafraseada, modificada, recreada u omitida, si las características del texto así lo justifican. La elección de la equivalencia en el plano textual dependerá del uso concreto de la paremia, del tipo de texto, de su función y de otros muchos factores que condicionarán la técnica de traducción empleada. Siempre que sea posible se optará por equivalentes funcionales que, en palabras de Carmen Mellado Blanco, son "unidades con un máximo de similitud en su semántica lexicalizada y, en caso ideal, también en su imagen, que pueden usarse en situaciones análogas sin que se produzca pérdida de información" (Mellado Blanco, 2015, 155). La mejor solución será la que se conforme con el tipo de texto, la situación comunicativa y el objetivo de la traducción.

3.1. Propuesta didáctica

A continuación, siguiendo este modelo de competencia traductora del EMT (2009) y las fases del proceso de traducción de UF de Corpas Pastor (2003), pasamos a exponer algunas aplicaciones didácticas del mínimo paremiológico para la traducción centrándonos en el componente de producción de estrategias y técnicas de traducción. Partiendo del mínimo paremiológico de la lengua portuguesa, proponemos tres tipos de ejercicios relacionados entre sí, que permiten comprender y asimilar las fases de búsqueda de correspondencias en el plano léxico y la fase de establecimiento de correspondencias en el plano textual y discursivo. Son ejercicios destinados a estudiantes que posean al menos un nivel de lengua portuguesa de B2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002); el objetivo principal es desarrollar la competencia traductora, en concreto los aspectos relacionados con la búsqueda de correspondencias y técnicas de traducción de UF. Pasamos a describir los tipos de ejercicios:

1. Búsqueda de correspondencias. En primer lugar se entregará una lista de refranes en portugués para buscar la correspondencia o correspondencias en español en el plano léxico. Se trata de encontrar correspondencias primarias y descontextualizadas; para ello, el estudiante consultará diferentes recursos y fuentes de documentación —entre los que se encuentra el Mínimo paremiológico del portugués— e indicará las paremias correspondientes en español distinguiendo si la correspondencia es plena, parcial o nula. Con este ejercicio el estudiante reforzará la competencia lingüística paremiológica y

podrá poner en práctica la búsqueda de información lo que le permitirá establecer criterios de valoración de las fuentes consultadas.

1) *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*
2) *O hábito não faz ao monge*
3) *O prometido é devido*
4) *O sol quando nasce é para todos*
5) *Pão pão, queijo queijo*
6) *Quem corre por gosto, não cansa*
7) *Quem não arrisca não petisca*
8) *Quem não tem cão caça com gato*
9) *Quem ri por último ri melhor*
10) *Quem vê caras não vê corações*

2. Revisión de traducciones. A partir de una o varias traducciones publicadas de un texto, se analizarán las diversas soluciones traductoras comentando las técnicas y argumentando posibles causas de cada opción. Los propios contextos dados en el mínimo pueden servir de base para realizar esta actividad en la que se trabajarán con refranes analizados en el ejercicio anterior. El objetivo de este ejercicio es que el alumno relacione las correspondencias en el plano léxico con las equivalencias en el plano discursivo. Además se comentarán las técnicas empleadas por los traductores, lo que le permitirá desarrollar el espíritu crítico y valorar las distintas opciones. Podemos encontrar diferentes tipos de ejemplos:

a) Casos de equivalencia funcional plena, producto de la existencia de un refrán con el mismo valor formal y funcional en español:

> *Assim como **o hábito não faz ao monge**, também o ceptro não faz o rei, esta é uma verdade que convém não esquecer.* (José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, 204).
>
> Así como **el hábito no hace al monje**, tampoco el cetro hace al rey, es ésta una verdad que conviene no olvidar. (José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara, [1995] 2009, 262-263. Trad. Basilio Losada).

b) Casos de equivalencia funcional con una correspondencia en español de significado similar, pero diferente imagen:

> *As únicas filosofias que me interessam são as militares, e ainda assim com a condição de que nos conduzam à vitória, eu, caros senhores, sou um pragmático de caserna, a minha linguagem, gostem dela ou não gostem, é **pão pão, queijo queijo*** (José Saramago, *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Caminho, 2004, 64).
>
> Las únicas filosofías que me interesan son las militares, y aun así con la condición de que nos conduzcan a la victoria, yo, queridos señores, soy un pragmático de cuartel, mi lenguaje, les guste o no les guste, es **al pan, pan y al vino, vino** (José Saramago, *Ensayo sobre la lucidez*. Madrid: Punto de Lectura, 2005, 87-88. Trad. Pilar del Río).
>
> *Ah, vocês não quiseram andar no chão de cu para o ar, sujeitos a levar um tiro, pois então não comem, lembrem-se do que dizia o outro, **quem não arrisca não petisca**.* (José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, 106).
>
> Ah, vosotros, no quisisteis andar por el suelo, con el culo al aire, expuestos a un tiro, pues ahora no coméis, recuerden lo que decía el otro, **quien no se arriesga no pasa la mar**. (José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara, [1995] 2009, 133. Trad. Basilio Losada).

> *Porém, esta declaração, assim levianamente proferida na segunda camarata lado direito, não caiu em cesto roto, um dos emissários, com particular sentido de ocasião, deitou-lhe logo a mão para propor que se apresentassem voluntárias ao serviço, tendo em conta que o que se faz de moto próprio custa em geral menos do que o que tem de fazer-se por obrigação. Só um derradeiro cuidado, uma última prudência o impediram de rematar o apelo citando o conhecido provérbio* ***Quem corre por gosto, não cansa*** (José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, 165).
>
> No obstante, esta declaración, así, livianamente proferida en la segunda sala lado derecho, no cayó en saco roto, uno de los emisarios, con especial sentido de la oportunidad, propuso de inmediato que se presentasen voluntarias para el servicio, teniendo en cuenta que lo que se hace por propia voluntad cuesta en general menos que lo que se hace por obligación. Sólo cierta cautela, una última prudencia, le impidió coronar su llamada con el conocido proverbio, **Sarna con gusto no pica**. (José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara, [1995] 2009, 212. Trad. Basilio Losada).

c) Casos en los que teniendo una correspondencia plena en español, que permitiría establecer una equivalencia funcional en el texto, se prefiere la opción literal. Ejemplos como este permiten diferentes tipos de reflexiones sobre los peligros de la proximidad lingüística y las opciones conscientes o inconscientes de los traductores:

> *As lavadeiras entraram na cozinha, secaram-se e esfregaram-se com os toalhões que a mulher do médico foi buscar ao armário da casa de banho, a pele delas cheira a detergente que tresanda, mas assim é a vida,* ***quem não tem cão caça com gato****, o sabonete desfez-se num abrir e fechar de olhos,* (José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, 268).
>
> Las lavanderas entraron en la cocina, se secaron y se frotaron con las toallas que la mujer del médico trajo del armario del cuarto de baño, la piel les

huele tanto a detergente que el olor aturde, pero así es la vida, **quien no tiene can caza con gato**, el jabón se deshizo en un abrir y cerrar de ojos, (José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara, [1995] 2009, 351. Trad. Basilio Losada).

E como as esperanças têm esse fado que cumprir, nascer umas das outras, por isso é que, apesar de tantas decepções, ainda não se acabaram no mundo, poderia ser que ela o aguardasse à entrada do prédio comum, sorriso nos lábios e a carta na mão, Aqui a tem, ***o prometido é devido****.* (José Saramago, *As intermitências da Morte*. Lisboa: Caminho, 2005, 208).

Y como las esperanzas tienen ese destino que cumplir, nacer unas detrás de otras, por eso, pese a tantas decepciones, todavía no se han acabado en el mundo, podría ser que ella le esperase a la entrada del edificio con una sonrisa en los labios y la carta en la mano, Aquí la tiene, **lo prometido es debido**. (José Saramago, *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Alfaguara, 2005, 266. Trad. Pilar del Río).

d) Ejemplos de diferentes traducciones para un mismo refrán que permiten reflexionar sobre la traducción como acto de reescritura personal:

Amâncio Leal, toda vez que encontrava o Capitão ou o Doutor, não deixava de perguntar-lhes, um sorriso de zombaria:

— E o engenheiro, quando chega?

O Doutor respondia ríspido:

— ***Ri melhor quem ri por último.*** (Jorge Amado, *Gabriela, cravo e canela*. Publicações Europa-América, 1978, 222 [15ª ed.]).

Amancio Leal, cada vez que encontraba al Capitán o al Doctor, no dejaba de preguntarles, con una sonrisa de burla:

—¿Y el ingeniero, cuándo llega?

El Doctor respondía, áspero:

—**Ríe mejor quien ríe último**. (Jorge Amado, *Gabriela, clavo y canela*. Madrid: Alianza, 1986, 225. Trad. Haydée Jodré Barroso).

Amâncio Leal, cada vez que se encontraba con el Capitán o el Doctor, no dejaba de preguntarles, con una sonrisa guasona:

—Y el ingeniero, ¿cuándo llega?

El Doctor respondía, ríspido:

—**Quien ríe el último, ríe mejor**. (Jorge Amado, *Gabriela, clavo y canela*. Barcelona: El Aleph, 2002, 197. Trad. Dante Hermo).

Amâncio Leal, cada vez que se encontraba con el Capitán o el Doctor, no dejaba de preguntarles, con una sonrisa burlona:

—Y el ingeniero, ¿cuándo llega?

El Doctor respondía ríspido:

—**El que ríe último, ríe mejor**. (Jorge Amado, *Gabriela, clavo y canela*. Madrid: Alianza, 2007, 258. Trad. Rosa Corgatelli y Cristina Barros).

3. Traducción de textos con refranes. En este último ejercicio el alumno deberá poner en práctica sus conocimientos de competencia fraseológica y competencia traductora y traducirá pequeños párrafos que contienen refranes. Son dos bloques con tres textos cada uno en los que aparece el mismo refrán en diferentes contextos. En el bloque primero aparecen tres textos con el refrán *quem vê caras não vê corações*, y en el segundo, tres textos con el refrán *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*. El objetivo de este ejercicio no es realizar un encargo real de traducción, sino

analizar la función de la paremia en el texto, buscar la correspondencia en el plano léxico, emplear la técnica adecuada para ofrecer una traducción en español y, finalmente, comprobar que un mismo refrán puede tener diferentes equivalencias según el contexto. En el texto c) de cada bloque aparece el refrán adaptado al contexto por lo que será necesario utilizar la técnica de creación discursiva para traducirlo al español.

Bloque 1. Textos con el refrán *Quem vê caras não vê corações*.

a)

Quem vê caras não vê corações

Um serviço de encontros amorosos japonês está a tentar provar que o visual não é tudo e exige aos clientes que usem máscaras cirúrgicas nas sessões de "speed dating". O objetivo é conhecer a personalidade do outro e valorizar menos o aspecto exterior. (*Sic Notícias*, 17-10-2016)

Figura 1: Sic Noticias, 17-10-2016

b)

O provérbio «quem vê caras...», novamente

Este provérbio pode ser utilizado em diversas situações. Dois exemplos:

(1) Se, na sequência do cumprimento «Que bonita estás tu hoje!», se obtém a resposta «Quem vê caras não vê corações», isso quer dizer que a pessoa interpelada se sente mal, física ou psicologicamente.

(2) Se, num diálogo, alguém faz um comentário positivo a respeito de uma terceira pessoa (por causa do sorriso, do olhar ou de uma atitude que interpretou positivamente) e o seu interlocutor comenta «olha que quem vê caras não vê corações», significa isto o seguinte: «olha que ele é falso, não mostra o que pensa ou o que sente». ("O provérbio «quem vê caras...», novamente", *Ciberdúvidas*, 24-07-2007). https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-proverbio-quem-ve-caras-novamente/21348

c)

ESOTERISMO
APRENDA A LER ROSTOS: QUEM VÊ CARAS VÊ CORAÇÕES

Tem o rosto redondo? É um artista. Olhos estreitos? Ai, que ambicioso! Ler rostos é divertido. Venha aprender connosco tudo o que as caras podem dizer e perceber imediatamente que tipo de homem tem à frente.

A arte de ler rostos tem uma longa história e muitos admiradores. Há mesmo livros com títulos assustadores do género: 'Decifrar uma pessoa antes que ela abra a boca'. No entanto, tirar medidas com esta rapidez e eficiência não é assim tão fácil, porque há imensos traços a ter em conta. É pouco provável que seja o queixo em forma de diamante, ou os olhos caídos, que fazem de nós pessoas adoráveis ou indivíduos dos quais é melhor manter distância, mas a verdade é que é quase irresistível ver se 'confere'. (*Telenovelas.sapo.pt*, 25-4-2011)

Bloque 2. Textos con el refrán *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*.

a)

*Você certamente já ouviu falar que "***água mole em pedra dura***, **tanto bate até que fura**". Basta observar a natureza com atenção para perceber a magnitude desse axioma. Isso faz com que seja muito usada na indústria, existindo máquinas capazes de cortar qualquer coisa, apenas com jatos de água a pressões elevadíssimas, às vezes combinando com areias e outros elementos. Ela tanto pode ser empregada, como os egípcios já faziam há milhares de anos, em atividades de mineração e limpeza; como para remover tinta; cortar ou furar acrílico, alumínio, vidro, chapas de aço doce que podem chegar a 100 mm de espessura, dentre outros.* (Alberto Gonçalves, *Gotas de reflexão*, Riberão Preto: [s. n.], 2011, 42-43).

b)

Adelgaçaria-lhe!?

*Aí há uns dias, estando confortavelmente sentada no sofá a ver televisão, um programa de moda, confesso, deparei-me com a elocução, por parte de uma comentadora do dito programa, da seguinte barbaridade: "Se tivesse um vestido mais comprido, adelgaçaria-lhe a figura." Credo! Que horror! O que é isto? Adegaçaria-lhe? Não é a primeira vez que oiço esta barbaridade – nem será, certamente, a última. Também não é a primeira vez que sobre esta questão falo – e antevejo que não será a última. Há de perdoar-me o leitor por esta minha vertente pedagógica. Mas não consigo resistir. E, embora, como sabe o leitor, seja avessa a provérbios, ainda vou acreditando que "****água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.****" Furará?* (Artigos de Opinião. *Açoriano Oriental*, 26-06-2017)

c)

Quando o dia nasceu, só umas ténues colunas de fumo subiam dos escombros, mas nem essas duraram muito, porque daí a pouco começou a chover, uma

> *chuvinha miúda, uma simples poalha, é certo, mas desta vez persistente, ao princípio nem conseguia chegar ao chão esbraseado, transformava-se logo em vapor, porém, com a continuação, já se sabe, água mole em brasa viva tanto dá até que apaga, a rima que a ponha outro* (José Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, [1995] 2009, 286).

5. Conclusiones

El Mínimo paremiológico del portugués, que será publicado en breve por el Instituto Cervantes, recoge aquellas paremias usadas hoy día por los hablantes nativos de los países de lengua oficial portuguesa. Se trata de una investigación inédita que ofrece un material auténtico y con múltiples aplicaciones. En este trabajo hemos dado a conocer sucintamente el proyecto y hemos presentado algunos ejercicios partiendo de las paremias del mínimo con vistas a su aplicación a la enseñanza de la traducción. El objetivo de estos ejercicios es desarrollar la competencia traductora adaptada al proceso de traducción de las paremias. Las actividades que hemos expuesto en este artículo nos muestran que las diferentes subcompetencias que integran la competencia traductora no se adquieren de forma aislada cada una, sino que se alcanzan en un proceso complementario de asimilación de conocimientos lingüísticos de unidades paremiológicas y realización de ejercicios prácticos de traducción. Conocer las fases de traducción de las UF ayuda a tomar conciencia del proceso traductológico de estas unidades y permite reflexionar sobre las dificultades que pueden surgir y las estrategias y técnicas que pueden emplearse.

Referencias bibliográficas

Amado, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*. 15ª ed. Publicações Europa-América, 1978.

Amado, Jorge. *Gabriela, clavo y canela*. Trad. Haydée Jodré Barroso. Madrid: Alianza, 1986.

Amado, Jorge. *Gabriela, clavo y canela*. Trad. Dante Hermo. Barcelona: El Aleph, 2002.

Amado, Jorge. *Gabriela, clavo y canela*. Trad. Rosa Corgatelli y Cristina Barros. Madrid: Alianza, 2007.

Cascudo, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1962.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acceso: 17 jul. 2017.

Corpas Pastor, Gloria. "Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa". In: *Euskera*, 46, 2001a, 21-49.

Corpas Pastor, Gloria. "La creatividad fraseológica: efectos semántico-pragmáticos y estrategias de traducción". In: *Paremia*, 10, 2001b, 67-78.

Corpas Pastor, Gloria (Ed.). *Diez años de investigación en fraseología:* análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos. Frankfurt am Main: Vervuert, Madrid: Ibero-Americana, 2003.

Crida Álvarez, Carlos Alberto y Sevilla Muñoz, Julia. "La problemática terminológica en los estudios paremiológicos". In: *Anuari de filologia. Estudis de lingüística*, 5, 2015, 67-77.

Delisle, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction:* Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1980.

EMT Expert Group (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Bruselas: Comisión Europea, 2009. Disponible en <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf>. Acceso: 17 jul. 2017.

Funk, Gabriela; Funk, Mattias. *Dicionário Prático de Provérbios Portugueses*. Chamusca: Cosmos, 2008.

Gonçalves, Alberto. *Gotas de reflexão*, Riberão Preto: [s. n.], 2011.

Kelly, Dorothy A. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". In: *Puentes*, 1, enero, 2002, 9-20.

Kelly, Dorothy A. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome, 2005.

Lacerda, Roberto Cortes de; Lacerda, Helena da Rosa Cortes de; Abreu, Estela dos Santos. *Dicionário de Provérbios: Francês-Português-Inglês.* Lisboa: Contexto Editores, 2000.

Lima, Fernando de Castro Pires de. *Adagiário português.* Lisboa: Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, 1963.

Machado, José Pedro. *O Grande Livro dos Provérbios.* Lisboa: Editorial Notícias, 1996.

Mellado Blanco, Carmen. "Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán)". In: *Revista de Filología*, 33, 2015, 153-174.

Ortiz Álvarez, María Luisa, 2012. "Estudos fraseológicos no Brasil: estado da arte". In: Ortiz Álvarez, María Luisa (org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012, 355-375, vol. I.

PACTE. "La competencia traductora y su adquisición". In: *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 2001, 39-45.

PACTE. "Building a Translation Competence Model". In: Alves, Fabio (ed.). *Triangulating translation:* perspectives in process oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003, 43-66.

PACTE. "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence". In: Alvstad, Cecilia; Hild, Adelina; Tiselius, Elisabet (eds.). *Methods and strategies of process research:* integrative approaches in Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins, 2011, 317-343.

Penadés Martínez, Inmaculada. "La fraseología y su objeto de estudio". In: *Lingüística en la red*, 2012. Disponible en: <http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico10-articulo2.pdf>. Acceso: 18 jul. 2017.

Saramago, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995.

Saramago, José. *Ensayo sobre la ceguera*. Trad. Basilio Losada. Madrid: Alfaguara, [1995] 2009.

Saramago, José. *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Caminho, 2004.

Saramago, José. *Ensayo sobre la lucidez*. Trad. Pilar del Río. Madrid: Punto de Lectura, 2005.

Saramago, José. *As intermitências da Morte*. Lisboa: Caminho, 2005.

Saramago, José. *Las intermitencias de la muerte*. Trad. Pilar del Río. Madrid: Alfaguara, 2005.

Sevilla Muñoz, Julia. "Trayectoria de los estudios paremiológicos". In: Ortiz Álvarez, María Luisa (org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012a, 119-137, vol. I.

Sevilla Muñoz, Julia. "La fraseología y la paremiología en los últimos decenios". In: *lingüística en la Red*, ISSN-e 1697-0780, 10, 2012b. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24019/Fraseologia_Sevilla_LR_2013_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso: 17 jul. 2017.

Sevilla Muñoz, Julia; Zurdo Ruiz-Ayúcar, María Teresa [Dir.]. *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). 2009. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>. Acceso: 17 jul. 2017.

Silva, Deonísio da. *Os segredos do baú e outros contos:* antologia de prosa. São Paulo: Peirópolis, 2007.

Zabalbeascoa, Patrick. "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora". In: Gil de Carrasco, Antonio; Hickey, Leo (eds.). *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes, 1999, 22-40.

Zurdo Ruiz-Ayúcar, María Teresa; Sevilla Muñoz, Julia. *El Mínimo paremiológico:* aspectos teóricos y metodológicos. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes. Biblioteca fraseológica y paremiológica, serie «Mínimo paremiológico», n. º 1), Madrid, 2016. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/m1_zurdo/>. Acceso: 17 jul. 2017.

Interferência e naturalidade no par português--espanhol: línguas próximas, contraste e ensino de tradução

Bruna Macedo de Oliveira

Docente de Língua Espanhola Adicional, no Ciclo Comum de Estudos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Atuação profissional como tradutora autônoma, especialmente em traduções comerciais, técnicas e acadêmicas. Contato: bruna.oliveira@unila.edu.br

Recebido em: 02 de maio de 2017
Aceito em: 03 de setembro de 2017

Palavras-chave: tradução; ensino; interferência; naturalidade; comparação português-espanhol.

Resumo: No presente artigo, fruto de nossa pesquisa de mestrado, temos como objetivo refletir sobre a proximidade entre o português e o espanhol e seus efeitos para a tradução. Para tanto, discutiremos os conceitos de interferência e de naturalidade e observaremos como estes se apresentam na análise de nosso *corpus* de estudo, composto por traduções de uma receita e outras duas atividades relacionadas a tal gênero textual. Buscaremos demonstrar como esse trabalho encontra eco em nossa prática atual, na coordenação do projeto de extensão "Laboratório de Tradução da Unila", realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Por fim, apontaremos para a necessidade de que pesquisas que tenham como base a comparação entre essas duas línguas sejam utilizadas no ensino e na prática da tradução.

Keywords: translation; teaching; interference; naturalness; comparison Portuguese-Spanish.

Abstract: In this paper, which is the result of our research carried out for our master's degree, we aim at reflecting on the proximity between Portuguese and Spanish and its effects on translation. For this purpose, we will discuss the concepts of interference and naturalness, and we will observe how they are presented in the analysis of our corpus of study, composed of translations of a recipe and two other tasks related to such textual genre. Our study sought to demonstrate how this work is echoed in our current practice as a coordinator of the Extension Project entitled "Unila Translation Laboratory", at Federal University for Latin American Integration. Finally, we will point out the need for researches based on the comparison between these two languages to be used in teaching and in translation practices.

Introdução

Ensinar a traduzir é certamente um dos grandes desafios da área de tradução. Um desafio não apenas porque existem distintas perspectivas que podem ser adotadas por quem quer ensinar esse fazer, mas também porque se trata de uma operação em que vários saberes se combinam, uma ação que requer um olhar bastante particular sobre o que é a tradução e sobre o que e para que/quem se traduz.

No caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, essas questões ganham destaque, especialmente porque a inegável semelhança entre elas pode trazer como resultado textos adequados de um ponto de vista gramatical, mas estranhos ou pouco naturais na língua-meta. Foi o constatado no início de nossa pesquisa de mestrado, quando ainda estávamos em busca de nosso objeto de estudo, e analisávamos algumas receitas em espanhol e suas respectivas traduções para o português feitas por estudantes brasileiros, em um *corpus* coletado e cedido por nossa então orientadora.

Havia, nessas traduções, uma grande proximidade entre o texto-fonte (em espanhol) e o texto-meta (em português), decorrente da transposição de construções sintáticas idênticas às verificadas no original, especialmente nas orações subordinadas adverbiais temporais iniciadas pelos conectores "*cuando*/quando" e "*hasta*/até", e nas orações subordinadas finais introduzidas pela preposição "*para*/para".

O uso praticamente exclusivo de subjuntivo nas orações em que se dava mudança de sujeito (aqui também denominadas "não correferenciais"),

em lugares onde o infinitivo era também possível, nos causava certa desconfiança com relação ao produto final dos textos em português, pois embora não estivessem errados – não houvesse agramaticalidades ou léxico não utilizado nessa língua –, tampouco se caracterizavam como fluidos no idioma e gênero em questão.

Tal fato nos levou a acreditar que poderia haver nessas traduções um tipo especial de interferência, na qual a estrutura da língua estrangeira, o espanhol, determinaria não só a escolha de uma estrutura da língua materna, o português, mas também inibiria a seleção de outra estrutura nessa língua, igualmente possível e talvez mais natural.

A fim de verificar essa hipótese, fazia-se necessário investigar quais as construções mais frequentes com esses conectores, nessas mesmas circunstâncias de não correferencialidade e no gênero receita. Para tanto, utilizamos um *corpus* de receitas escritas originalmente em língua portuguesa, coletado de *sites* brasileiros de receitas, com 200.000 palavras (doravante *corpus* de comparação).

Procedemos ainda a uma nova coleta de dados. Com ela, buscávamos verificar não apenas como se realizava a escolha de infinitivos e subjuntivos nessas construções na **tradução** (Anexo 1), mas também como essa seleção ocorreria na produção de textos desse mesmo gênero em língua portuguesa. Assim, foram elaboradas outras duas tarefas, ambas em português: uma **produção livre** (Anexo 2), na qual se redigiria o texto de uma receita a partir de uma lista de ingredientes e de uma sequência de imagens que indicavam o passo a passo para sua consecução; e uma **produção dirigida**

(Anexo 3), na qual se completaria o texto de uma receita, a partir dos conectores "quando", "até" e "para".

Os sujeitos deste estudo, todos voluntários, procediam de duas disciplinas do curso de Letras (habilitações em Português e Espanhol) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a saber: **Língua Espanhola 3 (L3)** e **Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro (TC)**. Dez estudantes de cada grupo fizeram parte da pesquisa. A seleção desses cursos ocorreu por acreditarmos que, ao se encontrarem em momentos distintos de aprendizagem da língua espanhola, as produções desses indivíduos poderiam dar-nos resultados comparativos mais interessantes. Isso aconteceria porque os egressos de L3 (disciplina oferecida na metade da graduação em Espanhol) teriam trabalhado há pouco tempo com o tipo de orações analisadas nas receitas, já que o emprego de subjuntivo, indicativo e infinitivo em língua espanhola é um dos temas enfocados ao longo dessa disciplina; enquanto os egressos de TC, uma das últimas disciplinas do curso, provavelmente já não teriam esse tema tão sistematicamente acessível na memória, ou já o teriam totalmente internalizado.

Mais do que o produto, queríamos também acompanhar o processo de tradução. Para tanto, utilizamos o programa *Translog* (Jakobsen, 1999), que registra movimentos de teclado em tempo real. Ele nos permitiu observar se ocorriam pausas e reformulações durante a realização das tarefas, que pudessem indicar a presença de processamento reflexivo nos pontos por nós focalizados.

Nosso objetivo com esta pesquisa era determinar: **1)** se havia diferenças entre as traduções para o português desse gênero, realizadas pelos estudantes, ao compará-las com textos coletados em sites brasileiros de receitas, escritos originalmente em português; **2)** se existia interferência na tradução, nessa direção contrária (da língua estrangeira, o espanhol, sobre a materna, o português), mais concretamente no que concerne às orações subordinadas que nos tinham chamado a atenção na análise inicial, com "*cuando*" / "*hasta*"/ "*para*"; e **3)** qual era o impacto do texto-fonte na tradução, no que diz respeito à sintaxe das duas línguas.

Interessa-nos, antes de adentrarmos à descrição do experimento propriamente dito e de seus efeitos sobre nossa prática atual, esclarecer qual a noção de interferência e de naturalidade em tradução aqui adotadas. É o que se verifica nas próximas seções.

Interferência, proximidade linguística e tradução

À noção de interferência costuma-se atribuir uma conotação negativa. Isso não constitui exatamente uma novidade, como já indicavam Larsen-Freeman e Long (1994 [1991], 94), ao explicarem o emprego de tal conceito para indicar os efeitos da língua materna sobre o processo de aquisição de uma segunda língua. O que talvez seja menos evidente é que a interferência nada mais é do que uma das faces de um fenômeno mais amplo, chamado **transferência**, e compreendido como a incorporação de elementos de uma língua na produção em outra (Mackey, 1970 apud Presas, 2000).

Segundo Santos Gargallo (1993), o conceito de interferência é utilizado especialmente no contexto da Análise Contrastiva (AC), modelo no qual se defende uma comparação sistemática entre a língua materna do aprendiz e a língua-meta, com o objetivo não só de descrever, mas também de prever as áreas de maior/menor dificuldade na aquisição da segunda língua.

Na Análise de Erros (AE), em que se preceitua uma análise da produção dos aprendizes, o conceito passa a ser entendido a partir de outro prisma. Para a AE, nem todos os problemas da produção dos sujeitos têm como origem única a interferência. Além disso, o erro deixa de ser visto como um inimigo e ganha o *status* de aliado, pois dá acesso a informações da etapa do processo de aprendizagem na qual se encontram os estudantes, mostrando que esta estava, de fato, ocorrendo.

Nos estudos de Bilinguismo, entendidos em linhas gerais como aqueles que abordam a situação linguística na qual falantes usam alternativamente duas línguas diferentes, conforme Weinreich (1974 [1953]), o conceito é usado para caracterizar desvios da norma que ocorrem no discurso de indivíduos bilíngues, como resultado de línguas em contato e da familiaridade com mais de uma língua. Nas pesquisas desenvolvidas nessa área, aponta Santos Gargallo (1993, 37), passa-se a ter em conta não só o efeito da língua materna sobre a língua estrangeira, mas também o efeito da língua estrangeira sobre a língua materna, evidenciando-se, assim, o caráter bidirecional da interferência.

Larsen-Freeman e Long (1991) explicam que, nos aspectos em que a língua materna (LM) e a segunda língua (L2) diferem muito,

a incorporação de elementos de uma na outra, pode redundar em uma **transferência negativa** (ou **interferência**), caracterizada pela produção de enunciados inadequados. Por outro lado, naqueles pontos em que as duas línguas coincidem, o fenômeno pode facilitar a aquisição da L2 e ter como resultado a produção de enunciados corretos, ou seja, uma **transferência positiva**.

Essas considerações nos levam a depreender que tal fenômeno, nos estudos de aquisição/aprendizagem, não tem sempre uma única direção e um só resultado, e que este tampouco é necessariamente negativo.

No que concerne aos estudos tradutológicos, o conceito é amplamente tratado, constituindo-se, segundo Laviosa (1998), como um dos universais em tradução, definidos por Baker (1993, 243) como aquelas "*linguistic features which typically occur in translated rather than original texts and are thought to be independent of the influence of the specific language pairs involved in the process of translation*"[1].

Para Toury (1995), a transferência também pode ser caracterizada como positiva ou negativa e, ainda que sua ocorrência não se relacione a um único aspecto, a experiência constituiria um fator importante para a incidência de maior ou menor grau de transferência negativa, já que o fenômeno tenderia a ocorrer mais com tradutores novatos.

1 "Características linguísticas que tipicamente ocorrem em textos traduzidos mais que em textos originais e são entendidas como independentes da influência do par de línguas específico envolvido no processo tradutório" (tradução nossa).

Wode (1978 apud Larsen-Freeman; Long, 1994 [1991]) traz uma importante contribuição ao explicar que o fenômeno da interferência só ocorrerá se as estruturas da língua materna e da língua estrangeira forem confluentes numa medida de semelhança decisiva.

Essa semelhança/proximidade entre as línguas encontra, por sua vez, estreita relação com a chamada **distância linguística** expressa nos estudos de aquisição nos seguintes termos: quanto mais próximas linguisticamente forem duas línguas, mais acelerado seria o processo de aprendizagem entre elas, uma vez que a língua materna contribuiria significativamente para a aquisição da segunda língua (Corder, 1993 [1983]). A distância linguística é enfocada em estudos como o de Silva (1992) e o de González e Kulikowski (1999).

No primeiro caso, Silva, com base no método das modalidades de tradução de Aubert (1998), pretendia determinar estatisticamente o grau de "distância linguística" em tradução para os pares português>inglês e português>espanhol. Apesar de a distância entre línguas de base latina, como o português e o espanhol, ser claramente menor que aquela entre o português e a língua inglesa, de origem anglo-saxã, os resultados obtidos em sua análise foram, para a combinação português-inglês, bastante próximos aos da combinação português-espanhol.

No segundo caso, González e Kulikowski (1999) buscavam determinar a "*justa medida de una cercanía*" no par português-espanhol, no contexto de aprendizagem/aquisição da língua espanhola por estudantes brasileiros. Nesse trabalho, que toma por base o estudo de Kellerman (1983),

concluem que, além da "distância real", que normalmente os estudos estritamente linguísticos procuram mensurar, teria um papel relevante também no processo de aquisição a "distância percebida", que diz respeito à percepção subjetiva que o aprendiz tem da distância/proximidade entre as duas línguas.

Cintrão (2006, 177) observa, a partir desses dois trabalhos, que os resultados inesperados de Silva dever-se-iam em boa medida à falta de um dispositivo que permitisse medir, estatisticamente, as proximidades de base lexical, já que as modalidades de Aubert destacavam as distâncias e proximidades sintáticas. A autora sustenta que seria essa proximidade léxica "que confere ao par português-espanhol uma característica de elevado grau de transparência inicial, em especial na modalidade escrita (...), [e na chamada] 'distância percebida'", como referem González e Kulikowski.

Corder (1993 [1983]) também discute a transferência em suas relações com o empréstimo e a proximidade linguística. Como esclarece, o aprendiz da língua estrangeira, ao não dispor de determinados elementos da outra língua, diante de uma necessidade comunicativa, estaria apenas tomando emprestado da língua materna os recursos de que ainda não dispõe na língua estrangeira. No caso de línguas próximas, o empréstimo nem sempre redundará em erros, já que há maiores probabilidades de que se obtenham enunciados corretos.

Essa hipótese poderia igualmente ser aplicada a alguns casos de interferência em tradução, como explica Cintrão (2006, 186), quando há pouco domínio da língua estrangeira. Por outro lado, de acordo

com essa mesma autora, é possível que o tradutor, apesar de contar com amplo conhecimento na segunda língua, de conseguir compreendê-la adequadamente e de poder realizar a passagem por seu nível de processamento cognitivo-pragmático, na tradução para a língua materna, não o faça.

A esse respeito, Presas (2000, 26) sustenta que existiria um "***hypnotic power*** *which the L2 source text seems to exert on the translator, even when he or she is highly proficient and is translating from L2 into L1*"[2] (destaque nosso). Hurtado Albir (1990) acredita que a hipnose exercida pelo texto fonte constitui um fator peculiar de dificuldade na tradução, em especial na etapa que sucede à fase de compreensão e antecede à reexpressão do novo texto: a fase de desverbalização. Para a pesquisadora:

> *Il faut en chercher les causes dans la contamination linguistique possible du traducteur qui rend ardue la séparation nette entre les deux langues, et dans l'hypnose exercée par le texte de départ qui risque de bloquer le développment correct et successif des trois phases: la phase de déverbalisation essentielle dans la méthode interpretative est plus difficile dans le cas de deux langues apparentées.*[3] (Hurtado Albir, 1990, 228)

2 "Poder hipnótico que o texto fonte exerce sobre o tradutor, mesmo quando ele ou ela é altamente proficiente e está traduzindo da segunda língua para a língua materna" (tradução nossa).

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

Assim, no caso da interferência na tradução para a língua materna, parece ser mais provável sua ocorrência em estruturas lexicais e sintáticas de funcionamento análogo, nem sempre idêntico. Esse tipo de semelhança parcial promoveria a passagem automática de uma estrutura da língua estrangeira como se ela funcionasse exatamente da mesma forma na língua materna, como já propunha Cintrão (2006) em seu trabalho.

Naturalidade e tradução

Como havíamos assinalado na Introdução do presente trabalho, o emprego de determinadas estruturas na tradução do gênero receita para o português nos levou a questionar a naturalidade de tais textos nessa língua. Mas, o que vem a ser a naturalidade? E, mais, como ela se evidencia na tradução?

Para Tagnin e Teixeira (2004, 315), a naturalidade pode ser entendida como aquelas "coisas que de fato são ditas numa dada área de uma dada língua ou variante linguística". Os enunciados não naturais ou pouco naturais, por sua vez, seriam aqueles que não se configuram como erros propriamente ditos, porém tampouco refletem a linguagem usada por falantes de determinada língua, em dado contexto de comunicação. Nos termos de Salkie (1997 apud Lamparelli, 2007, 22): "*'It isn't wrong but you just don't say it like that' is a typical reaction to unnatural language*"[4].

4 "'Não está errado, só que não se diz desse jeito', é a reação típica para a linguagem que não é natural" (tradução de Lamparelli).

A noção de "naturalidade" encontra íntima relação com a de "norma", introduzida por Coseriu (1952). Segundo o autor, a norma não se referiria a critérios de correção, mas àquilo que é comprovável de forma objetiva na língua dos sujeitos, as formas que são utilizadas/preferidas pelos membros de determinada comunidade linguística. Isso significa que a simples aplicação de regras gramaticais tidas por corretas no sistema da língua não é suficiente para caracterizar o uso efetivo da língua pelos falantes nativos (Kjellmer, 1992).

De acordo com Pawley e Syder (1993), as sentenças realmente utilizadas por falantes nativos equivalem a um número muito pequeno com relação ao total de estruturas gramaticais existentes em uma língua. Esses dois pesquisadores fazem uma diferenciação importante no que diz respeito à capacidade dos falantes de se expressarem segundo os parâmetros gramaticais que são percebidos como adequados por uma comunidade (*nativelike selection*) e a capacidade que têm de produzir extensões fluentes de discurso conectado, "*nativelike fluency*" (Pawley; Syder, 1993, 191).

Assim, jogam luz sobre o que seriam os enunciados corretos, ou seja, aqueles adequados aos mecanismos de funcionamento e regras gramaticais de uma língua, e, por outro lado, os enunciados que refletem o jeito que se diz (Tagnin, 2005), i.e., aqueles realizados por sujeitos fluentes numa dada língua ou comunidade linguística. Indicam ainda que a familiaridade dos sujeitos com uma ou outra circunstância fará com que julguem um enunciado ou expressão como natural ou não, e os modelos sintáticos e as

combinações lexicais, apesar de nem sempre fixas, contribuem justamente nesse sentido.

No campo da tradução, a questão da naturalidade está relacionada com um debate central da área, que tem surgido sob distintas denominações dicotômicas, segundo Rodrigues (2000), como são exemplos a tradução literal e tradução livre, tradução palavra por palavra e tradução sentido por sentido, equivalência formal e equivalência dinâmica (Nida, 1964; 2009), literalidade e liberdade (Kelly, 1979) e tradução domesticadora e estrangeirizadora (Venuti, 1986).

Interessa-nos focalizar aqui especialmente a forma como o referido debate é desenvolvido por Nida. Para o autor (2009, 127-128), as diferenças em tradução poderiam ser explicadas por três fatores básicos: o primeiro diria respeito à natureza da mensagem; o segundo, à(s) finalidade(s) do autor ou do tradutor; e o terceiro, ao tipo de público a que se destina o trabalho.

Apesar da crítica à dicotomia tradicional existente na classificação das traduções, Nida também incorre numa classificação dicotômica, desta vez sob a forma de equivalências. Para o autor, dois tipos de equivalência poderiam ser encontrados e cada um se voltaria, mais ou menos, para os três fatores precedentes por ele assinalados. A primeira dessas equivalências, a formal, tem seu foco na mensagem, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Na segunda equivalência, a dinâmica, o autor esclarece que a relação entre o receptor e o texto deveria ser substancialmente da mesma natureza que a existente entre o receptor e a mensagem original. Esse tipo de tradução visa à completa naturalidade da expressão, busca aproximar a

mensagem à cultura receptora e coloca ênfase no modelo da cultura-meta (Nida, 2009, 129).

Na questão da naturalidade em tradução, o gênero textual será de suma relevância, uma vez que as convenções de uso da língua podem ser distintas, dentro de uma mesma variante, para diferentes tipos de texto. Deste modo, pensar nas três áreas do processo de comunicação indicadas por Nida será pensar, de antemão, em como o gênero será ou deveria ser construído e que adaptações teriam de ser feitas para conformar o texto a essa nova situação comunicativa, de língua e cultura diferentes das do texto-fonte, de um novo contexto e de um novo público.

Tagnin (2002) argumenta que a falta de consciência de que determinadas formas não são igualmente aplicáveis numa língua e noutra, principalmente em um gênero ou situação específica pouco conhecidos ou não conhecidos, ou, ainda, podemos pensar, pela sensação de proximidade entre as línguas, pode fazer com que os sujeitos, especialmente os tradutores, sejam ingênuos, tanto na compreensão como na produção, em determinadas circunstâncias.

De acordo com a autora, a dificuldade em se encontrar soluções naturais na tradução seria mais recorrente quando tratamos de traduções para a língua estrangeira, nas quais os sujeitos não disporiam de tantos recursos linguísticos. No entanto, reconhece, é possível que o tradutor encontre dificuldades para produzir um texto natural mesmo no caso de traduções para sua própria língua materna,

> (...) caso se atenha tanto ao texto de partida a ponto de não perceber que, entre formas igualmente gramaticais, uma delas é de uso mais corrente. Em outras palavras, pode não se dar conta de que, dentro de uma gama de formas gramaticalmente **possíveis**, há certas formas que têm uma **probabilidade** maior de ocorrerem. Caso o tradutor selecione uma dessas formas **possíveis**, em detrimento da mais **provável**, produzirá uma tradução não natural, não fluente. (Tagnin, 2002, 193, destaques da autora)

Acreditamos que em traduções para a língua materna a dificuldade de se produzir enunciados naturais pode ser mais recorrente do que se prevê. Como aponta Briones (2001, 61), dentre os erros mais frequentes na tradução entre as línguas portuguesa e espanhola estão justamente as estruturas sintáticas e as situações próprias da pragmática, semelhantes, mas não coincidentes. São situações em que os sujeitos entendem o que está escrito na língua estrangeira, mas não conseguem realizar a reexpressão valendo-se de uma forma habitual na respectiva língua.

A pesquisa experimental e seus resultados

A fim de responder às perguntas feitas em nosso estudo, apresentadas na Introdução deste artigo, analisamos cada uma das três tarefas (tradução, produção dirigida e produção livre) às quais foram submetidos os sujeitos da pesquisa (estudantes que estavam na metade do curso, de Língua Espanhola 3 ou L3, e concluintes, de Tópicos Contrastivos, TC), atentando especialmente para o emprego de infinitivo e subjuntivo na tradução das orações subordinadas temporais com "*cuando*" e "*hasta*" e finais com "*para*",

e comparando o uso dessas estruturas com o encontrado nos textos escritos originalmente em português (*corpus* de receitas coletado de *sites* brasileiros ou *corpus* de comparação).

Na tarefa de **tradução** (Anexo 1), foram observadas as orações do Quadro A.

Quadro A. Fragmentos da tradução enfocados na análise.

SUBORDINADAS TEMPORAIS
Cuando/ En cuanto
Cuando hierva*, se echan los langostinos (...)*
Al final, ***en cuanto la salsa ya esté bien hecha****, se puede añadir una cucharadita de zumo de limón (…)*
En cuanto esté preparada la mayonesa y el alioli*, coja un plato grande o una fuente y añada una capa de mayonesa.*
Hasta
Se echan los langostinos y se dejan ***hasta que el agua vuelva a hervir****.*
SUBORDINADAS FINAIS
Para
Luego se vuelcan en un colador grande ***para que escurran y se enfríen.***
Déjelas en el fuego unos quince minutos con la cacerola destapada ***para que se queden "enteras".***
Se escurren en un colador y se refrescan debajo del grifo con un chorro de agua fría ***para que conserven un bonito color.***
Se puede añadir una cucharadita de zumo de limón ***para que quede más suave.***
Ponga el alioli en un borde del plato ***para que no se mezcle con el resto de los sabores, porque está muy picante.***

Podemos dizer que para as temporais com "*cuando/en cuanto*" e "quando" há uma clara diferença em seu uso em espanhol e em português. Quando existe uma referência a contextos futuros, como no caso da receita, em língua

espanhola se selecionará o presente do subjuntivo (exemplo 1) ao passo que em português se utilizará o futuro do subjuntivo (exemplo 2).

1. *Cuando **esté** ya frita, se añaden los tomates troceados.*
2. Quando **estiverem** cozidas, escorra.

Supúnhamos que o fenômeno da interferência poderia se manifestar com a manutenção do verbo em presente do subjuntivo na tradução para a língua portuguesa, embora essa não seja uma opção prevista nessa língua, resultando, portanto, em um erro. Observamos que houve somente um caso dentre os 20 voluntários, na tradução de uma oração com "*en cuanto*":

3. *Al final, **en cuanto la salsa ya esté bien hecha**, se puede añadir una cucharadita de zumo de limón.*

3.1. *Ao final, quando o molho esteja pronto, se pode acrescentar uma colher de suco de limão. (V8_TC)*

Após a análise do *corpus* de comparação, confirmamos que nas temporais com "**até**" em que havia sujeitos não correferenciais (tal como ocorria no texto-fonte da tradução), o infinitivo era sempre predominante no português (65% dos casos), como se observa no seguinte exemplo, retirado de uma receita em português:

4. Cozinhe os ovos até **endurecerem**.
(sujeito= você) (sujeito=os ovos)

Quando analisados os dados da tradução, tanto no grupo que estava prestes a concluir o bacharelado (TC) quando no grupo que estava na metade do curso (L3), comprovamos que estes vão na contramão do que seria mais natural para essa construção no gênero receita, já que os

voluntários (doravante identificados com V e o número correspondente no grupo, V1_TC, por exemplo) empregaram, em sua grande maioria (80% dos sujeitos de TC e 90% dos sujeitos de L3), o modo subjuntivo para indicar a mudança de sujeito na tradução da oração subordinada com "*hasta*", como se observa:

5. (…) *y se dejan* ***hasta que el agua vuelva a hervir***.
5.1. (…) e deixe-as **até que a água volte a ferver.** (V3_TC)
5.2. (...) e deixe **até que a água volte a ferver**. (V1_L3)

Nas orações finais com "**para**", verificamos também no *corpus* de receitas originalmente escritas em português que, mesmo nos casos de não correferência entre os sujeitos, predominavam as construções com infinitivo (exemplo 6, abaixo) sobre as formuladas com "que + subjuntivo". No total de orações finais com sujeitos não correferenciais, 58,3% se construíam com infinitivo e 41,7% com subjuntivo.

6. Não refogue demais os camarões para não **ficarem** duros.
(sujeito= você) (sujeito=os camarões)

A produção de nossos voluntários poderia ser vista novamente como desviada do padrão mais recorrente em língua portuguesa para o gênero receita, já que o emprego de subjuntivo, no caso deles, foi a estrutura expressivamente mais frequente (em 84% das traduções de TC e em 86% de L3).

7. *Déjelas en el fuego unos quince minutos (…)* ***para que se queden "enteras"***.

7.1. Mantenha em fogo baixo uns 15 minutos (...) **para que fiquem inteiras.** (V2_TC)

7.2. Deixe-as no fogo uns quinze minutos (...) **para que fiquem "inteiras"**. (V4_L3)

Embora não possam ser considerados propriamente como erros de tradução, os resultados permitiram classificar as estruturas traduzidas pelos voluntários como decalcadas sintaticamente. O resultado observado, portanto, estaria mais próximo de uma **equivalência formal**, ao privilegiar a manutenção da forma do texto/língua-fonte, do que de uma **equivalência dinâmica**, que deveria ser a almejada em textos de tipo instrucional, como a receita. Como resultado, obtém-se textos **pouco ou menos naturais**, para o gênero em questão.

Pelos dados de processo e de produto tradutório, aliados aos dados de produção guiada (produção dirigida = tarefa de completar o texto da receita) e livre (produção livre = escrita da receita em língua materna) e ao *corpus* de comparação (aquele coletado em *sites* brasileiros de receitas, escritas originalmente em português), observamos que houve diferenças importantes no que concerne à distribuição de infinitivos/subjuntivos.

Não parece ter existido, na tradução das subordinadas temporais com "até" e nas finais com "para", a etapa de desverbalização, o que deu lugar ao automatismo na tradução. Isso fica comprovado pela ausência de pausas nesses pontos, que indicariam, caso existissem, um processamento reflexivo, algum tipo de hesitação ou questionamento sobre o uso/diferença

no emprego de infinitivo ou subjuntivo, na passagem de uma língua para outra. Fica também comprovado nas entrevistas pós-tradução, as quais mostraram que as dificuldades percebidas e os esforços de processamento consciente por parte dos voluntários se concentraram destacadamente sobre aspectos lexicais do texto traduzido.

Conforme explica Séguinot (1989), tratar-se-ia de um **impulso autopropulsor**, que não permitiria o descolamento do texto-fonte, favorecendo a transposição direta de estruturas da língua estrangeira não coincidentes com aquelas tipicamente encontradas em textos do mesmo gênero em língua materna. Ou, nos termos de Presas (2000), um tipo de **hipnose** exercida por estruturas de funcionamento aproximado abstratamente no sistema linguístico, mas, como comprovado, não coincidente nos usos textuais e discursivos das duas línguas.

Poderíamos afirmar, portanto, que os desvios de padrão nos usos de subjuntivo e infinitivo verificados nas traduções dos estudantes resultaram de interferência do espanhol (língua estrangeira) na tradução para o português (língua materna), já que as escolhas realizadas pelos sujeitos do estudo se aproximam mais dos usos praticados no texto-fonte (subjuntivo) do que do padrão observado para o gênero na língua-meta (infinitivo), em contextos de não coincidência entre os sujeitos sintáticos. Nossos voluntários não parecem ter se dado conta de que, apesar de semelhantes e gramaticalmente corretas, suas escolhas não refletiam o gênero em português, tal como ele se constitui. Sua intuição de falantes nativos, por si só, não parece ter sido suficiente para que percebessem existir

outras estruturas em sua própria língua materna que poderiam ser, como justamente eram, as normalmente selecionadas para o gênero em questão. Isso é bastante relevador de quanto determinados itens, em especial, os sintáticos, não são tão perceptíveis na tradução, ao menos entre línguas próximas, como já sugeria Cintrão (2006) em seu estudo.

Essa afirmação inicial, contudo, precisa ser relativizada já que nas demais produções textuais (dirigida e livre) realizadas pelos mesmos estudantes em sua língua materna verificaram-se também desvios de padrão para o gênero em português, que não podem ser interpretados como automatismos resultantes da hipnose exercida pelas estruturas da língua estrangeira na produção em língua materna.

No que se refere à **produção livre** (Anexo 2), por exemplo, verificamos que todas as ocorrências da temporal com "**até**", no grupo mais avançado (TC), apresentavam mudança de sujeito com relação à oração principal, com predomínio do modo subjuntivo (70%) sobre o infinitivo (30%), como no exemplo abaixo:

8. Deixe o bolo na forma **até que esteja frio**. (V10_TC)

Nas finais com "**para**" também houve mais ocorrências de subjuntivo (60%) do que de infinitivo, no texto escrito pelos voluntários.

9. Não abra o forno durante meia hora **para que a massa não murche**. (V5_TC)

Um comportamento semelhante foi visto no grupo L3, já que para as temporais com "**até**" não correferenciais também houve predomínio

do modo subjuntivo (88,89% das orações desse tipo) sobre o infinitivo (11,11%).

10. Em uma batedeira, bata as claras **até que se tornem claras em neve.** (V3_L3)

Nas finais com "**para**" comprovamos ser mais recorrente, nas redações, o emprego de subjuntivo (52%) quando havia mudança de sujeito.

11. Acrescente o açúcar **para que as claras em neve fiquem mais firmes.** (V1_L3)

Na **produção dirigida** (Anexo 3) de TC, na qual os sujeitos tinham que completar a lacuna com a forma que considerassem mais adequada a partir de "quando", "até" e "para". Constatamos, para as temporais com "**até**", usos diferentes dos verificados na tradução e na produção livre, já que o número maior de casos foi de verbos com infinitivo, mesmo em orações com mudança de sujeito na oração subordinada em relação à principal (61% das não correferenciais).

12. Bater as gemas com o açúcar e o óleo até ___**ficar**___ homogêneo. (V11_TC)

No caso das finais com "**para**", ao contrário do que se observou para as temporais com "até", as construções com sujeitos não correferenciais ocorreram mais vezes com subjuntivo (61% das não correferenciais) do que com infinitivo (39% do total das não correferenciais).

13. Misture os três ingredientes ao seu gosto e regue o bolo para___**que fique**___ bem molhadinho. (V2_TC)

A produção dirigida no grupo L3 evidencioh, nas temporais com "**até**" não correferenciais, assim como nas tarefas de tradução e de produção livre, a preferência pelo subjuntivo (56,3% do total de não correferenciais).

14. Vá mexendo até ___**que a mistura fique**____ consistente. (V3_L3)

Nas finais com "**para**", o número de construções com infinitivo com mudança de sujeito (25,8%) é muito inferior ao de construções com subjuntivo (74,2%).

15. Esta dica é para___**que o recheio não empelote**_____. (V10_L3)

É importante enfatizar que os resultados das produções livre e dirigida apontaram dois comportamentos díspares, especialmente no caso de TC: um mais orientado ao que se verificava na tradução, com predomínio do modo subjuntivo (na produção livre), e outro mais orientado ao que se verificava no *corpus* de comparação (na produção dirigida). Esses dados, especialmente os da produção livre, poderiam sugerir que, na tradução, apesar da inegável influência do texto-fonte, os sujeitos não teriam se distanciado tanto assim do que eles em geral empregariam na sua própria língua materna, se fossem escrever uma receita.

Pensamos que isso ocorre na medida em que esses indivíduos estariam tão preocupados com o que é radicalmente diferente a ponto de não conseguirem analisar com clareza o que é, ou pode não ser, igual nas duas línguas e no gênero tratado, produzindo assim enunciados pouco comuns para sua própria língua, por mais surpreendente que isso possa parecer.

Assim, era preciso também indicar outras hipóteses explicativas para os desvios de padrão nos usos de subjuntivo e infinitivo em orações não correferenciais que foram verificados na tradução do gênero receita, e que poderiam estar operando de forma conjugada com a hipótese do "poder hipnótico" do texto-fonte na produção das traduções. A primeira dessas hipóteses pareceria ser puramente interna à língua materna: aparentemente, uma falta de familiaridade com a situação de produção do gênero receita se combinava, nos voluntários, com uma crença de que o tom mais adequado para um texto escrito é o formal, relacionado, na ótica deles, com o modo subjuntivo.

A segunda hipótese que nos parece verossímil é a de que, ao serem aprendizes de espanhol como língua estrangeira, o fenômeno da interferência da língua estrangeira sobre a língua materna pudesse estar operando não apenas na tradução, mas também na própria produção desses sujeitos em língua materna. Essa interferência interlinguística poderia ajudar a entender o motivo dos desvios nas produções em língua materna (não traduções), ao mesmo tempo que sua conjugação com a hipótese do "poder hipnótico" do texto-fonte explicaria porque os desvios de padrão nos usos do português, mais próximos aos encontrados em espanhol, foram ainda mais acentuados na tradução.

E depois disso, a Unila

Como tentamos demonstrar ao longo do presente texto, a comparação entre o português e o espanhol, especialmente no que tange ao seu

funcionamento, e também a questão da proximidade/distância entre essas duas línguas, são temas que, a nosso entender, e em especial no campo da tradução, aparecem de maneira bastante coadunada.

Isso se tornou ainda mais evidente a partir de 2015, quando do ingresso como docente de Língua Espanhola Adicional[5] no Ciclo Comum de Estudos[6] da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), com sede em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai).

Apesar de ser uma instituição que tem no bilinguismo (português e espanhol) um de seus princípios, a Unila, criada em 2010, enfrenta muitas dificuldades para atingir a efetivação desse princípio, especialmente por não ter implementado ainda um planejamento linguístico institucional.

Da disparidade observada no lugar que ocupam uma e outra língua no interior da instituição e da ausência de reflexão sobre a questão da tradução, nasceu em 2016 o projeto de extensão **Laboratório de Tradução da Unila**. Este projeto se caracteriza como uma proposta que entende a tradução

5 Não convém esmiuçar aqui o conceito de Língua Adicional, mas é importante que se tenha em vista que o uso do termo supõe uma perspectiva central na instituição, que pensa o conhecimento desta língua adicional como construído a partir da(s) língua(s) já conhecida(s) pelos sujeitos, que deveria buscar não discriminar o grau de importância de uma ou outra, o contexto geográfico ou os aspectos individuais.

6 O Ciclo Comum de Estudos está composto por três eixos (Línguas - Português e Espanhol Adicional -; Epistemologia e Metodologia; e Fundamentos da América Latina), sendo cada um deles formado por um conjunto de disciplinas que todos os estudantes, independentemente do curso, devem cursar. Esse conjunto de disciplinas é parte essencial do projeto da Unila, que visa promover o pensamento crítico, o bilinguismo e o multilinguismo, bem como um conhecimento básico da região latino-americana.

como uma atividade de intermediação cultural, especialmente relevante para o contexto no qual se insere, de uma universidade com uma missão integracionista e vocação latino-americana.

Entendemos que, para traduzir, são necessários determinados conhecimentos e habilidades que não se restringem às línguas envolvidas na tradução, em termos de saberes linguísticos, mas que o fazer tradutório, como aponta Hurtado Albir (2001), requer outras competências, como a competência extralinguística (conhecimento enciclopédico), a competência translatória (compreender o que é dito e realizar a reexpressão na outra língua, de acordo com o seu destinatário e finalidade), a competência profissional (saber recolher materiais e realizar pesquisas, utilizar as novas tecnologias etc.) e a competência estratégica (realizar procedimentos necessários para resolver os problemas confrontados em cada texto).

Nesse sentido, parece-nos fundamental que os estudantes envolvidos no projeto, provenientes dos mais diferentes cursos e diversos países da América Latina, adquiram conhecimentos sobre a área da tradução e coloquem-nos em prática nos serviços oferecidos à comunidade interna e externa à academia, por meio do Laboratório.

Para tanto, especialmente na primeira fase do projeto, fomenta-se uma introdução ao fazer tradutório (Arrojo, 1986). Questões como a autonomia do tradutor (Aubert, 1994), a interferência e a naturalidade (Larsen-Freeman, Long, 1991; Mackey, 1970; Tagnin, 2005), problemas e dificuldades em tradução (Nord, 2005), gênero e qualidade em tradução (Halliday, 2001; House, 2001), além de uma iniciação aos estudos de

processo em tradução (Hurtado Albir, 2001), são objeto de reflexão e debate.

Em sua segunda fase, realizam-se exercícios de tradução. São selecionados textos que apresentem aspectos importantes na comparação das línguas portuguesa e espanhola, como é o caso das finais e temporais enfocadas em nossa pesquisa de mestrado, destacadas ao longo deste artigo. Empreendemos, então, nas discussões que se sucedem a essa prática, um estudo mais aprofundado desses contrastes, através de trabalhos como os de González (1994), Serrani (1994), González e Celada (2001), Cintrão (2004) e Fanjul (2006), autores cujas pesquisas se afastam de uma perspectiva que privilegia a comparação lexical, centrada em falsos cognatos, por exemplo.

O Laboratório busca dar destaque a esses contrastes mais finos, acreditando ser esse trabalho produtivo em uma dupla direção, tanto no sentido de que a tradução serve ao ensino das línguas – já que muitos dos estudantes do projeto, a seguir mais bem identificados, não têm ainda muitos dos conhecimentos na língua adicional[7] consolidados –, como no sentido de que o ensino das línguas serve à tradução, uma vez que as pesquisas na área lançam luzes sobre determinados aspectos que podem ou não ser idênticos nas duas línguas de trabalho.

Na terceira fase do projeto, tratamos de buscar demandas tradutórias, dentro e fora da universidade, e atendê-las, sempre com base na decisão

7 Na Unila, todos os estudantes brasileiros têm aulas de espanhol e os estudantes hispano-falantes, aulas de português como língua adicional, pelo menos durante dois semestres.

coletiva e num trabalho colaborativo entre todos, tanto na sua consecução como na sua revisão.

Hoje, o Laboratório conta com dois grupos que trabalham em paralelo. Num deles, os estudantes iniciados (três brasileiros, dois colombianos e uma argentina, provenientes de três cursos: Letras, Artes e Mediação Cultural – LAMC –; Letras Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras – LEPLE; e Cinema e Audiovisual), encontram-se na terceira fase do projeto, selecionando e cumprindo as demandas consideradas mais importantes. No outro grupo, de estudantes iniciantes, contamos com seis membros (duas paraguaias, uma estudante de LEPLE e outra de LAMC; um salvadorenho e dois colombianos, de LEPLE; e um boliviano, do curso de Arquitetura e Urbanismo). Esse segundo grupo se encontra na primeira etapa do projeto, realizando as leituras teóricas que embasam a prática posterior.

A pesquisa realizada no mestrado reforçou que nosso par linguístico possibilita e, em determinados pontos, favorece, a ocorrência de transferências positivas e negativas, e não apenas na tradução. Provou que a interferência é um fenômeno de caráter bidirecional, podendo acontecer da língua materna sobre a estrangeira, como da língua estrangeira sobre a materna. Evidenciou ainda que a (não) familiaridade no que diz respeito ao gênero tem impacto sobre o processo e o produto tradutório e sobre a presença/ausência do fenômeno da interferência e sobre a naturalidade.

Essas questões, a nosso ver, não podem ser deixadas de lado em uma proposta de ensino de tradução que tenha como objetivo o par português-

espanhol. Acreditamos que o trabalho com foco no funcionamento das duas línguas é central, e pode auxiliar não apenas os estudantes a aprenderem/consolidarem/aperfeiçoarem conhecimentos sobre a segunda língua (onde cada uma delas se distancia e se aproxima da outra), mas também sobre a sua própria. É fundamental, igualmente, na medida em que possam entender que a tradução vai muito além de equivalências nos microníveis (o que acarreta, por exemplo, o fenômeno da interferência, que pode ser bem sutil nos aspectos estruturais, como vimos) e que a proximidade/distância entre as línguas tem um papel importante nesse sentido.

O especial contexto de surgimento dessa proposta, que começamos a delinear por meio do Laboratório de Tradução, acreditamos, permitirá uma maior aproximação a um olhar outro, das influências de uma língua sobre a outra, que contemple não só a questão da competência em ambos os idiomas, os problemas e dificuldades do ato tradutório, a adequação à finalidade e ao destinatário do texto, mas também os tipos de tradução realizados, os gêneros e convenções a que respondem, as formas de dizer e de ser/existir em cada uma dessas línguas e nas múltiplas culturas em convivência, não isenta de tensões, no espaço da Unila.

Anexo 1. Tradução realizada pelos estudantes na pesquisa.

Langostinos Abanico

Ingredientes:

Langostinos (elíjase la cantidad), una rama de tomillo, una hoja de laurel, aceite de oliva, sal, pimienta, judías verdes, un tomate.

Para la mayonesa: aceite, vinagre, limón, huevos.

Para el alioli, también ajo.

Modo de preparación:

Se pone en una olla grande agua a hervir con bastante sal, granos de pimienta, una hoja de laurel, una rama de tomillo y una cucharada de aceite de oliva. Cuando hierva, se echan los langostinos y se dejan hasta que el agua vuelva a hervir. Después, se quita la cacerola del fuego y se dejan los langostinos dentro unos diez minutos. Luego se vuelcan en un colador grande para que escurran y se enfríen. Es aconsejable guardar el agua de los langostinos para después cocer las verduras.

Mientras tanto, se cortan y se lavan las judías y se ponen a cocer en el agua que sobre de hervir los langostinos. Déjelas en el fuego unos quince minutos con la cacerola destapada para que se queden "enteras". Se escurren en un colador y se refrescan debajo del grifo con un chorro de agua fría para que conserven un bonito color.

Modo de preparación de la mayonesa y el alioli:

Para la mayonesa se ponen en un recipiente los huevos con una pizca de sal, pimienta y un poquito de vinagre. Entonces se bate poco a poco con la batidora y progresivamente se añade una cucharada y media de aceite de girasol. Al final, en cuanto la salsa ya esté bien hecha, se puede añadir una cucharadita de zumo de limón para que quede más suave. El alioli, para los cocineros iniciados, se haría de la misma manera que la mayonesa pero añadiendo dos dientes de ajos por cada yema de huevo.

Decoración:

En cuanto esté preparada la mayonesa y el alioli, coja un plato grande o una fuente y añada una capa de mayonesa. Ponga el alioli en un borde del plato para que no se mezcle con el resto de los sabores, porque está muy picante. Después, coloque los langostinos pelados, sin piel y sin cabeza, como en la imagen. Decore el centro del plato con un tomate cortado en forma de flor. Se aconseja acompañar este plato de vino blanco seco muy frío.

¡Que aproveche!

CHAMORRO GUERRERO, M. D. et al. Abanico. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

Anexo 2. Produção livre: redação do texto de uma receita a partir de imagens.

Bolo Tropical de Creme de Laranja e Gengibre

Ingredientes:

- 5 ovos grandes
- 1 xícara (chá) de açúcar
- ½ xícara (chá) de suco de laranja concentrado
- ½ xícara (chá) de óleo
- 1 colher (sopa) de gengibre ralado
- 2 xícaras (chá) de farinha de trigo
- 1 colher (sopa) de fermento em pó

(1) claras – neve	**(2)** + açúcar – claras firmes
(3) + gemas – 8 minutos	**(4)** + óleo – rapidamente – bem homogêneo

(5) + suco de laranja – 15 minutos – bem misturado.	**(6)** gengibre ralado – bem incorporado à massa.
(7) + farinha peneirada – aos poucos – massa não muito líquida	**(8)** fermento em pó – fora da batedeira – movimento de baixo para cima – massa aerada
(9) massa – forma untada e polvilhada com farinha.	**(10)** forno médio (225 ºC) – 45 minutos – não abrir o forno – primeira meia hora – para *** a massa

(11) frio - forma.

Anexo 3. Produção dirigida: receita para completar.

Bolo com recheio cremoso de chocolate
Globo.com - Receitas.com

Ingredientes

Massa
6 ovos grandes (claras em neve)
1 xícara chá de óleo
2 xícaras chá de açúcar
1 xícara chá água quente (sem ferver)
1 xícara chá chocolate em pó
3 xícaras chá farinha de trigo
1 colher de sopa de fermento em pó

Recheio
700 ml leite integral
6 colheres de sopa cheias de amido de milho
3 gemas
1 lata de doce de leite (leite condensado cozido na pressão por +- 50 minutos)
200 grs de chocolate ao leite
1 lata de creme de leite gelado e sem soro

Cobertura
200 grs de chocolate ao leite
200 grs de creme de leite sem soro ou 1 caixinha

Calda
leite condensado
chocolate em pó
água

Modo de preparo
Massa
Bater as claras em neve e reservar. Bater as gemas com o açúcar e o óleo até **(1)** _____ homogêneo. Misture o chocolate em pó na água quente. Ir alternando a água com a farinha. Deixe ficar homogêneo, desligue a batedeira e, com ajuda de um fue, misture o fermento em pó e as claras em neve. Levar para **(2)**_____ em forno médio por aproximadamente 45 minutos. Nunca abrir o forno antes de 15 minutos e, para saber se o bolo está totalmente assado, espete um palito no meio: se sair sequinho, está pronto.

Recheio
Leve ao fogo os quatro primeiros ingredientes, lembrando sempre de dissolver antes o amido de milho no leite. Vá mexendo até **(3)**_____. "Dica"- quando **(4)**_____ a engrossar, tire um pouquinho do fogo e mexa rapidamente até **(5)**_____. Depois volte com ele ao fogo para **(6)**_____ o amido, sempre mexendo. Esta dica é para **(7)**_____. Desligue o fogo e acrescente o chocolate picado até **(8)**_____. Deixe esfriar e acrescente o creme de leite.

Cobertura
Derreta o chocolate em banho-maria ou no micro-ondas em potência média. Depois de derretido misture com o creme de leite. "Dica"- Quando **(9)** _____ derreter no micro-ondas, pique bem o chocolate e, a cada 30 segundos, vá mexendo para **(10)**_____, até **(11)**_____ por completo. Esta cobertura você pode usar em vários bolos, como o prestígio.

Calda
Misture os três ingredientes ao seu gosto e regue o bolo para **(12)**_____ bem molhadinho.

Dica
Raspas de Chocolate: Derreter o chocolate fracionado, mais fácil para trabalhar e fazer casquinhas. Espalhe sobre a pedra de mármore. Quando **(13)**_____ a endurecer, com a ajuda de uma espátula, vá empurrando e fazendo as casquinhas. Decore seu bolo.

Cadaminuto.com.br © 2012 - Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita do Cadaminuto.com.br.

Referências bibliográficas

Arrojo, Rosemary. *Oficina de tradução:* a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986.

Aubert, Francis Henrik. *As (in)fidelidades da tradução*: servidões e autonomia do tradutor. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

Aubert, Francis Henrik. "Modalidades de tradução: teoria e resultados". In: *TradTerm*, 5-1, São Paulo: 1998, 99-128.

Baker, Mona. "Corpus Linguistcs and Translation Studies. Implications and Applications". In: Baker, Mona; Francis, Gill; Tognini-Bonelli, Elena (eds.). *Text and Technology*: in honor of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993, 233-250.

Briones, Ana Isabel. "Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva". In: *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español* [recurso eletrônico]. Brasília: Consejería de Educación; Embaixada da Espanha, 2001, 59-68.

Cintrão, Heloísa Pezza. "Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo: uma visão semiótica". In: Fanjul, Adrián Pablo; Olmos, Ana Cecilia; González, Mario Miguel (orgs.). *Hispanismo 2002*, v. 1. São Paulo: Humanitas, 2004, 199-210.

_____. *Colocar lupas, transcriar mapas*. O desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Letras Modernas), Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

Corder, Stephen Pit. "A role for the mother tongue". In: Gass Susan M.; Selinker Larry (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1993, 18-31 [1a ed. 1983].

Coseriu, Eugenio. *Sistema, norma y habla* (con un resumen en alemán). Montevideo: Universidad de la República; Facultad de Humanidades y Ciencias; Instituto de Filología; Departamento de Lingüística, 1952.

Fanjul, Adrián Pablo. "Ese día, *esse dia*; no siempre el mismo día. Demostrativos y referencia en español y português". In: Daher, María del Carmen F. González; Freitas, Luciana Maria Almeida de; Giorgi, Maria Cristina. *Hispanismo 2006.* Vol. II - Estudos de Linguagens. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Hispanistas; UERJ, 2006, 168-172.

González, Neide Maia. *Cadê o pronome? O gato comeu.* Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo: 1994.

González, Neide Maia; Kulikowski, María Zulma. "Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercania". In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 1999, 11-19.

González, Neide Maia; Celada, María Tereza "El contrapunto de dos lenguas: Los argentinos somos así. *Brasileiro é assim mesmo*". In: *Revista E/LEctrónica E/LE,* 2001, s.p.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. "Towards a theory of good translation". In: Steiner, Erich; Yallop, Colin (eds.). *Exploring translation and multilingual text production*: beyond content. Berlim; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2001, 13-18.

House, Juliane. "How do we know when a translation is good?" In: Steiner, Erich; Yallop, Colin (eds.). *Exploring translation and multilingual text production*: beyond content. Berlim; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2001, 127-160.

Hurtado Albir, Amparo. "Conclusion". In: *La notion de fidélité en traduction*. Paris: Didier, 1990, 219-228.

_____. *Traducción y Traductología*. Madri: Cátedra, 2001.

Jakobsen, Arnt Lykke. "*Translog* as a tool in the learning of translation". Comunicação apresentada à Conferência *CIUTI* sobre Interdisciplinaridade. Antuérpia, 1999, 26-27/05/1999. (manuscrito) [apud Rothe-Neves, 2001].

Kellerman, Eric. "Now you see it, now you don't". In: Susan M.; Selinker Larry *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1983, 112-134.

Kelly, Louis G. *The true interpreter:* a history of translation theory and practice in West. Nova Iorque: St. Martin's, 1979 [apud Rodrigues, 2000].

Kjellmer, Göran. "Grammatical or nativelike?" In: Leitner, Gerhard (ed.) *New directions in English language corpora:* methodology, results, software developments. Berlim; Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 1992, 329-343.

Lamparelli, Alvamar Helena de Campos Andrade. *A naturalidade na tradução: quem garante?* 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Letras Modernas), Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acessado em 08/05/2013.

Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael Hugh. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madri: Gredos, 1994 [1991]. (*An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman, 1991).

Laviosa-Braithwaite, Sara. "Universals of Translation". In: Baker, Mona (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies.* Londres: Routledge, 1998, 288-291.

Mackey, William Francis. The description of bilinguism. In: Fischman, Joshua A. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. Haia: Mouton, 1970, 554-584 [apud Presas, 2000].

Nida, Eugene A. *Towards a Science of Translating.* Leiden: E. J. Brill, 1964.

_____. "Principles of correspondence". In: Venuti, Lawrence (ed.). *The Translation Studies reader.* Londres; Nova Iorque, Routledge, 2009, 153-167.

Nord, Christiane. "Applications of the model in translator training". In: *Text analysis in translation:* theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Trad. Christiane Nord; Penelope Sparrow. 2nd ed. Amsterdam; Nova Iorque: Rodopi: 2005 [1988], 155-190.

Pawley, Andrew; Syder, Frances Hodgetts. "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (eds.) *Language and communication*, v. 9. Londres; Nova Iorque: Longman, 1983, 191-226.

Presas, Marisa. "Bilingual competence and translation competence". In: Schäffner, Christina; Adab, Bervely (eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, 19-31.

Rodrigues, Cristina Carneiro. "Introdução". In: *Tradução e diferença.* São Paulo: Ed. Unesp, 2000, 15-24.

Salkie, Raf. "Naturalness and contrastive linguistics". In: Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara; Melia, Patrick James (eds.) *Proceedings of PALC ´97.* Łódź: Łódź University Press, 1997, 297-312 [apud Lamparelli, 2007].

Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madri: Síntesis: 1993.

Séguinot, Candace. "The translation process: an experimental study". In: _____ (ed.) *The translation process*. Toronto: H. G. Publications, York University, 1989.

Serrani, Silvana. "Análise de ressonâncias discursivas em microcenas para estudo de identidades linguístico-cultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 24, Campinas: 1994, 79-90.

Silva, Maria das Graças Gomes Villa da. *As modalidades de tradução aplicadas ao conto "O cobrador"*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Departamento de Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo: 1992 [apud Aubert, 1998].

Tagnin, Stella Esther Ortweiler. "Os *corpora*: instrumentos de auto-ajuda para o tradutor". In: *Cadernos de tradução*, 9, 2002, 191-219.

_____. *O jeito que a gente diz*: expressões convencionais e idiomáticas. São Paulo: Disal, 2005.

Tagnin, Stella Esther Ortweiler; Teixeira, Elisa Duarte. "Linguística de Corpus e Tradução Técnica - Relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária". In: *TradTerm*, 10, São Paulo: 2004, 313-358.

Toury, Gideon. "Towards laws of translational behavior". In: *Descriptive Translation Studies and beyond.* Amsterdam: John Benjamins, 1995, 259-279.

Venuti, Lawrence. "The translator's invisibility". In: *Criticism*, 18-2, 1986, 179-212.

Weinreich, Uriel. *Languages in contact*: findings and problems. Haia: Mouton, 1974 [1953].

Wode, Henning. "The L1 vs. L2 acquisition of English negation". In: *Working papers on bilingualism*, 15, 1978, 37-57 [apud Larsen-Freeman; Long, 1994 (1991)].

Legendagem e transferência intercultural: investigação e prática docente

María Dolores Lerma Sanchis

Professora do Departamento de Estudos Românicos da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade do Minho. Áreas de investigação de interesse: tradução, tradução audiovisual, didática do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), linguística contrastiva, estudos culturais.
Contato: llerma@ilch.uminho.pt

Recebido em: 14 de julho de 2017
Aceito em: 20 de julho de 2017

Palavras-chave: legendagem; elementos culturais; português-espanhol; didática.

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma investigação sobre a tradução de referentes culturais para legendagem entre as línguas e culturas espanhola e portuguesa. O objetivo é identificar as técnicas de tradução preferidas e detectar tendências de tradução no *corpus* analisado. Paralelamente, refletimos sobre a aplicação didática de pesquisas deste género em unidades curriculares de ensino e aprendizagem da tradução para legendagem. Neste contexto, os estudantes devem atingir um bom domínio da competência cultural ou extralinguística.

Keywords: translation; teaching; interference; naturalness; comparison Portuguese-Spanish.

Abstract: In this article we present a research on the translation of cultural references for subtitling between the Spanish and Portuguese languages and cultures. The goal is to identify preferred translation techniques and to detect translation norms in the *corpus*. Simultaneously, we reflect on the didactic application of this kind of researches in teaching and learning subtitling translation. In this context, students must achieve a good command of the cultural or extralinguistic competence.

1. Introdução

Desde finais do século passado, a sociedade atravessa momentos de rápidas mudanças devidas à globalização e à implementação das tecnologias de informação e comunicação no quotidiano. Neste novo contexto, a Tradução Audiovisual (TAV), quer na ótica da investigação quer na perspetiva da didática, tem vindo a conquistar um espaço próprio que revela o papel central que desempenham no dia-a-dia as diferentes modalidades de TAV[1]. O aumento de publicações e pesquisas sobre a matéria e o número representativo de centros de ensino superior que têm vindo a incorporar nos seus *curricula* unidades curriculares que formem profissionais na modalidade[2] é produto dessa circunstância.

Com o objetivo de aproximar a investigação às práticas pedagógicas, pretendemos refletir a respeito de problemáticas sobre as quais investigámos e que podem ser incorporadas na prática docente. Referimo-nos especificamente à tradução de elementos culturais entre as línguas e culturas portuguesa[3] e espanhola na modalidade de legendagem.

Sobre o peso da combinação linguística em foco, lembramos os indicadores que situam o espanhol e o português dentro das cinco línguas

1 Principalmente dobragem, legendagem e o *voice-over*.

2 Numa busca pela base de dados da Universitat d'Alacant BITRA (Bibliografia de Interpretación y Traducción), selecionámos como palavra-chave o termo 'audiovisual' e restringimos a procura ao período de anos entre 2000 e 2017, obtivemos um total de 3.083 entradas (Consulta em 10 de junho 2017). Por outo lado, sobre os centros de ensino superior, num levantamento que efetuámos em 2015 através da consulta das páginas das universidades portuguesas, constatámos a existência de treze Unidades Curriculares relacionadas com a TAV, em sete estabelecimentos de ensino superior portugueses.

3 A investigação apresentada se foca no espaço linguístico e cultural do português europeu.

mais usadas em internet e, principalmente, os dados sobre os fluxos comerciais entre Espanha e os países lusófonos que suportam o mercado para a tradução entre as duas línguas (Diaz Fouces, 2012). A proximidade geográfica, a facilidade de intercompreensão e o peso relativo das trocas comerciais entre países de expressão portuguesa e países de expressão espanhola justificam o interesse pelo conhecimento das duas língua e culturas. Nessa medida, Esperança (2016) indica como é valioso conhecer idiomas partilhados por comunidades amplas, sublinha a ideia de que nem todos os idiomas têm a mesma utilidade e sugere que conhecer a língua dos vizinhos é mais importante do que conhecer uma língua distante.

2. Transferência intercultural e legendagem

2.1. Descrição da pesquisa

Objetivo principal é identificar as técnicas de tradução empregues na transferência dos elementos culturais (EC) presentes num *corpus* constituído por sete filmes do realizador Pedro Almodóvar[4], cujos resultados permitirão conhecer o comportamento dos tradutores perante uma dificuldade concreta num *corpus* específico.

Para a seleção do *corpus,* seguimos o critério de homogeneidade quanto à procedência das produções, quanto à língua de origem e de chegada,

4 O *corpus* é composto pelas seguintes sete longas-metragens e as respetivas legendagens para português europeu: *Todo sobre mi madre / Tudo sobre a mina mãe* (1999), *Hable con ella / Fala com ela* (2002), *La mala educación / Má educação* (2004), *Volver / Volver – Voltar* (2006), *Los abrazos rotos / Abraços desfeitos* (2009), *La piel que habito / A pele onde eu vivo* (2011) *e Los amantes pasajeros / Os amantes passageiros* (2013).

quanto ao género e quanto à delimitação espaço-temporal (Barambones, 2009), e tivemos em consideração os seguintes critérios:

i. A perspetiva empírica e descritiva adotada determina usar um *corpus* representativo, no sentido de facultar resultados significativos; e autêntico, na medida em que operamos com legendas profissionais de DVD.

ii. Almodóvar é o realizador espanhol com maior reconhecimento internacional. Em consequência, o estatuto de canonização atingido pela obra e pelo cineasta pressupõe uma legendagem executada com profissionalismo.

iii. A cinematografia de Almodóvar reflete aspetos significativos do quotidiano da cultura espanhola.

iv. Os filmes apresentam homogeneidade de género, situando-se entre o melodrama e a comédia.

v. As obras estrearam em salas de cinema portuguesas.

A Teoria dos Polissistemas e os Estudos Descritivos de Tradução (EDT) conformam o quadro teórico para estudar a tradução de EC, já que oferecem uma estrutura vasta, flexível e adaptável a contextos de investigação diversos, entre os quais à Tradução Audiovisual (Karamitroglou, 2000; Delabastita, 1989; Díaz-Cintas, 2001; Chaume, García de Toro, 2010). Aplicamos a teoria das normas (Toury, 1995), em particular focamo-nos nas normas linguístico-textuais que regem a seleção do material do repertório próprio que irá formular o texto traduzido e ocupará o lugar

do material linguístico e textual do texto original, ou seja, as normas que afetam ao nível microtextual.

> *Sólo a partir de ejemplos reales, que existen y se han visto integrados en la sociedad de acogida, podemos extraer conclusiones que nos hagan avanzar en el conocimiento de la traducción. Y las normas son, precisamente, los útiles que nos ayudarán en esa tarea* (Díaz-Cintas, 2005, 14).

Para efeitos desta pesquisa, entendemos por elementos culturais os elementos linguisticamente não transparentes referidos a diferentes âmbitos e cuja interpretação não se deduz diretamente do seu significado de dicionário, mas sim do seu significado enciclopédico, ou seja, do conjunto de conhecimentos compartilhados pelos membros de uma comunidade particular, que não coincide necessariamente com o conjunto de pessoas que falam uma determinada língua. Incluímos elementos extralinguísticos vinculados à geografia, hábitos, história, modos de vida, etc., com um valor específico numa cultura concreta que, quando são transpostos para uma outra, podem originar problemas de tradução, seja porque não existem, seja porque lhes são associadas conotações diferentes nas duas culturas, daí a dificuldade em identificá-los e traduzi-los. Na medida em que o conhecimento enciclopédico é variável e pode alterar-se, as relações interculturais também são vistas numa ótica dinâmica. Nessa linha de pensamento, os EC têm carácter relacional e existem ou não em relação às culturas concretas.

A partir dos contributos sobre as técnicas para a tradução de EC propostas por diversos autores[5], mas sobretudo a partir da observação e análise pormenorizada do *corpus* estudado, distinguimos seis categorias que correspondem às soluções encontradas no *corpus*[6]. As técnicas identificadas são: a **repetição**, a **tradução literal**, a **tradução oficial**, a **explicitação**, a **adaptação cultural** e a **omissão**, todas organizadas num *contimuum* que vai de acordo com a maior aproximação à cultura de origem ou à de chegada, evidenciando mais ou menos visibilidade do tradutor na manipulação do texto original durante o processo tradutório.

1 – Chamamos **repetição** à técnica que consiste em conservar ou repetir, sem qualquer modificação, o termo do texto original (TO) no texto traduzido (TT). Esta técnica é tradicionalmente muito usada na legendagem portuguesa, pelo que o público está habituado e não costuma manifestar estranheza ante a presença de EC que lhe são alheios e desconhecidos, como acontece nos exemplos descritos a seguir, mesmo comportando perda de informação.

No primeiro exemplo, o referente da *Casa de Campo* funciona como mais uma marca que proporciona pistas para caracterizar a personagem. Se o espectador desconhece que este espaço foi um foco de prostituição em Madrid, perde parte da informação que o realizador usa na caracterização

5 Especialmente dos autores que abordam a problemática das técnicas de tradução de EC em textos audiovisuais como, Nedergaard-Larsen (1993), Tomaszkiewicz (2001), Díaz-Cintas & Remael (2007), Gottlieb (2009), Leppihalme (2011), Pedersen (2011) e Chaume (2012).

6 Coincidimos com Martí Ferriol (2006) ao assinalar que uma classificação das técnicas de tradução entendida como aproximação a um problema particular, numa situação concreta, pode requerer uma categorização especificamente organizada para o estudo de um caso concreto.

da personagem, dado que a técnica escolhida não amplia ou especifica a informação.

FILME: *Volver – Voltar // Volver*	
TT	**TO**
– Vai para onde? – Para a **Casa de Campo**, mas se me deixar no centro já é fixe.	*– ¿Adónde vas?* *– A la **Casa de Campo**, pero con que me dejes en el centro me viene bárbaro.*

No segundo caso, o EC surge num diálogo mantido à saída do hospital entre uma mulher e o homem que acaba de receber o transplante do coração de Esteban, os *escaldadillos*[7] irão compor a refeição para festejar a alegria da família. Escolhemos esta interação para mostrar como neste caso a função do EC permanece graças ao contexto e à expressividade das falas. Trata-se de um referente 'difícil' inclusive para o espectador original do filme, mas como o público de produtos legendados lê, ouve e vê em simultâneo, a possibilidade de intuir o significado pelo contexto, mesmo desconhecendo o EC, é maior.

FILME: *Tudo sobre a minha mãe // Todo sobre mi madre*	
TT	**TO**
Os **escaldadillos** que te faço mal cheguemos!	*¡Qué* **escaldadillos** *te voy a hacer cuando lleguemos!*

7 Expressão galega usada para referir um guiso galego com batatas e couve-galega ou *berzas* (Poyato, 2007).

2 – **A tradução literal** consiste na transposição palavra por palavra de um termo ou sintagma. No momento de interpretar o fragmento traduzido, o sucesso da técnica depende da transparência da solução encontrada, do contexto e do apoio da imagem que acompanha a legenda. Ou seja, dos mesmos elementos que condicionam o tradutor na escolha da técnica. A preferência pela tradução literal manifesta uma vontade de alterar o mínimo possível do TO, uma vez que preserva as opções do realizador.

Nos exemplos escolhidos, a tradução literal é propiciada pela proximidade das línguas e a transparência dos termos. No primeiro caso, se trata do nome de um programa de televisão, uma espécie de *reality show;* no segundo, o tradutor opta pela tradução literal, apesar de existir em Portugal uma instituição equivalente que desenvolve atividades similares, a Organização Portuguesa de Transplantação (OPT).

FILME: *Volver – Voltar // Volver*	
TT	**TO**
Sabes que ela é colaboradora do "**Onde Quer Que Esteja!**"	*Ya sabes que ella es colaboradora de* ***Donde quiera que estés.***
FILME: *Tudo sobre a minha mãe // Todo sobre mi madre*	
TT	**TO**
Organização Nacional de Transplantes, faça favor?	*Hola,* ***Organización Nacional de Trasplantes****, dígame.*

3 – Na **tradução oficial**, o tradutor opta por utilizar um equivalente pré-fixado já existente e aceite na cultura recetora. Esta técnica é usada em uma variedade de âmbitos culturais: topónimos, acontecimentos históricos, títulos de filmes, livros, etc.

FILME: *Fala com ela // Hable con ella*	
TT	**TO**
Passa-se na **1ª Grande Guerra**.	*Es de la* ***Primera Guerra Mundial****.*

FILME: *Abraços desfeitos //Los abrazos rotos*	
TT	**TO**
Procura ***Fim-de-semana no Ascensor***, do Louis Malle.	*Busca* **Ascensor para el cadalso** *de Louis Malle.*
Título original: *Ascenseur pour l'échafaud* (Malle, 1958)	

FILME: *Fala com ela // Hable con ella*	
TT	**TO**
O meu preferido é o de **Havana**.	*Mi guía favorita es la de* ***La Habana****.*

4 – A **explicitação** ocorre quando a tradução apresenta um termo mais compreensível, através da especificação, da generalização ou da adição de informação. A técnica visa ultrapassar os obstáculos que possam surgir na compreensão de EC menos reconhecíveis. O recetor não perde informação, embora possa perder pormenores. As ocorrências apresentadas mostram situações do uso da técnica em diferentes campos culturais: na alimentação, em marcas comerciais e nomes de personagens.

Destacamos o primeiro exemplo, que retrata uma transferência com explicitação de uma alcunha assumida pela personagem como nome próprio. Em todo o *corpus*, é a única ocasião em que é usado este género de explicitação ou glosa, marcada e destacada graficamente na legenda com o uso do parêntese. Este comportamento não é estranho na legendagem portuguesa, costumando ser utilizada em contextos que implicam duplos

sentidos ou em jogos de palavras com termos homófonos ou homógrafos, e normalmente decorre da necessidade de tornar acessível ao público-alvo um significado ou uma ilação que, sendo bastante transparente no texto original, não o é na tradução.

FILME: *Tudo sobre a minha mãe // Todo sobre mi madre*	
TT	**TO**
Comecei a fumar por culpa da Bette Davis, para a imitar.	*Empecé a fumar por culpa* *De Bette Davis. Por imitarla.*
E aos dezoito já fumava como um camionista.	*A los dieciocho años, ya fumaba* *como un carretero.*
Por isso me chamo **Huma** **(Fuma)**.	*Por eso, me puse **Huma**.*
É um nome bonito...	*Es un nombre bonito.*
O fumo é a única coisa que tenho de meu.	*Humo es lo único* *que ha habido en mi vida.*

FILME: *Volver - Voltar // Volver*	
TT	**TO**
Uns **bolinhos de manteiga** que se desfazem na boca!	*Unos* **mantecados** *que se deshacen en el* *paladar.*

FILME: *Os amantes passageiros // Los amantes pasajeros*	
TT	**TO**
Espera, deixa ver a **pulseira Cartier**.	*Espera, a ver ese* **Cartier**.

5 – A **adaptação cultural** acontece quando o EC original é substituído por outro pertencente à cultura recetora, porquanto o original dificilmente será compreendido na cultura de chegada. A mensagem adapta-se, assim, às necessidades da cultura-alvo.

FILME*: Fala com ela // Hable con ella*	
TT	**TO**
Não te preocupes,	*No te preocupes tanto tú,*
a haver alguma coisa,	*si pasara cualquier cosa,*
	hoy en día
no **TGV**	*con el **AVE***
pões-te cá em duas horas.	*en dos horas estás aquí.*

FILME: *Tudo sobre a minha mãe // Todo sobre mi madre*	
TT	**TO**
A minha amiga e o marido	*Mi amiga y su marido*
das mamas montaram um **quiosque**,	*con tetas, se montaron un* **chiringuito**
ali mesmo, na Barceloneta.	*aquí en la Barceloneta.*

6 – A **omissão** diz respeito à supressão de um EC. Em legendagem, uma referência cultural pode apresentar-se omitida por vários motivos: porque é obscura, porque é redundante, por necessidade de condensar o texto ou porque o tradutor desconhece a tradução correta (Chaume, 2012). Igualmente, a falta de um referente equivalente na cultura de chegada pode constituir um fator que imponha esta opção.

Na primeira ocorrência o referente cultural SAMUR, *Servicio de Asistencia Municipal de Urgencia y Rescate* de Madrid, é uma instituição semelhante ao INEM (Instituto Nacional de Emergência Médica) em Portugal. É

possível que a omissão, embora pouco usada na legendagem portuguesa, seja uma opção que tente evitar a estranheza que produziria encontrar num texto estrangeiro uma instituição portuguesa como o INEM.

FILME: *Abraços desfeitos // Abrazos rotos*	
TT	**TO**
– Diego, como te sentes?	
– Traz gelo, por favor.	– *¡Trae hielo!*
	Por favor, llamar al ***SAMUR****.*

FILME: *Tudo sobre a minha mãe // Todo sobre mi madre*	
TT	***TO***
– Então vem tu lá para casa.	– *Pues, vente a casa.*
– Eu quero ficar sozinha.	– *Quiero estar sola,* ***Mamen****.*

3. Alguns casos particulares

Embora não seja o procedimento habitual, o mesmo referente mencionado diversas vezes no texto pode receber distinto tratamento tradutório em função da sua relevância na trama, da funcionalidade atribuída, de se é transmitido por diferentes canais de significação (som e imagem) em simultâneo, da extensão do termo, do grau de transculturalidade, etc.

Em *Los amantes pasajeros* circunscrevemos oito ocorrências de um mesmo referente que, na versão portuguesa, é transposto mediante três técnicas diferentes: a omissão (duas vezes), a tradução literal (três), e a explicitação com generalização (em três ocasiões). Se trata da referência a uma bebida a *agua de Valencia,* originária e popular na cidade de Valência. Nesta ocasião, a opção do tradutor é orientada em cada momento de acordo com

a funcionalidade, os constrangimentos de espaço e tempo, a imagem que facilita a contextualização. O termo surge com tradução literal no início e é omisso apenas quando é referido em momentos consecutivos. Finalmente, o mesmo EC é explicitado com o hiperónimo *cocktail* em circunstâncias em que pesam mais as limitações espaço-temporais. O resultado final responde a uma ótica funcional em que o público-alvo não é privado de informação, num contexto em que este já se tinha apercebido, graças às imagens, de que a bebida é um *cocktail* elaborado com sumo de laranja, *cava* e outras bebidas alcoólicas.

Tradução literal	
TT	**TO**
00:42:32,287 --> 00:42:35,245 – Estamos a fazer **Água de Valência.** – Excelente ideia!	*Estamos haciendo **agua de Valencia.***
00:45:50,287 --> 00:45:52,482 Esta **Água de Valência** está bem boa.	*Oye, está muy buena esta **agua de Valencia**.*
00:46:11,127 --> 00:46:14,597 O Sr. Comandante desculpe, mas acho piada ver dois machões 00:46:15,007 --> 00:46:17,646 a falar de descontrair e de **Água de Valência**	*Disculpe usted, señor comandante,* *que me hace gracia ver* *a dos hombretones como ustedes* *hablando de desparramar,* *de **agua de Valencia**,*

Omissão	
	*¡Uy, **agua de Valencia**, qué buena idea!*
00:50:01,607 --> 00:50:03,359 Um copinho, Sr. Mas?	*¿Un vasito de **agua de Valencia**, Sr. Mas?*
Explicitação	
00:42:54,207 --> 00:42:57,802 Mas eu não, deixei o álcool. O ***cocktail*** é para os passageiros.	*¡Yo no! Yo he dejado el alcohol.* *El **agua de Valencia** la estamos haciendo para los pasajeros.*
00:50:26,167 --> 00:50:29,000 – Menos mal... – Adorava esse ***cocktail*** nos anos 80.	*– Me encantaba el **agua de Valencia** en los 80.*
01:06:47,527 --> 01:06:50,280 – Estou maldisposta. – Não admira, com o que bebeste. 01:06:50,367 --> 01:06:53,245 – O que tem o ***cocktail*** a ver?	*– Tengo arcadas.* *– ¡Normal! Te has puesto ciega a **agua de Valencia.***

A mesma indefinição acompanha a tradução do termo *mantecado*, um doce típico espanhol, especialmente do Natal, que não faz parte da doçaria tradicional portuguesa. No filme *Volver* (2006), das três ocorrências em que é referido, em duas é usada a explicitação e na terceira, a repetição. Uma vez que a imagem não mostra o referente, a técnica da repetição pode provocar estranhamento nos espectadores.

Explicitação	
TT	**TO**
00:31:18,528 --> 00:31:21,167 Uns **bolinhos de manteiga** que se desfazem na boca!	*Unos **mantecados*** *que se deshacen en el paladar.*
00:46:03,288 --> 00:46:06,758 E a ti pago-te 4 caixas de **doces**, em vez de 3.	*Y a ti, en vez de tres cajas de **mantecados**,* *te voy a pagar cuatro.*
Repetição	
00:31:23,448 --> 00:31:25,723 parece impossível que tenhas trazido **mantecados!**	*¡Parece mentira que traigas **mantecados**!*

4. Síntese de dados

No *corpus* foram identificadas um total de 483 ocorrências de EC pertencentes aos dezoito campos seguintes: nomes próprios, espaços públicos ou edifícios sociais, produções ou formas artísticas, alimentação, âmbito taurino, presença de outras línguas, músicas, instituições, educação, festividades, história, meios de comunicação social, habitação, rituais sociais, moda, elementos da natureza, marcas comerciais e âmbito político. *A posteriori*, constatamos que os campos incluídos na nossa categorização coincidem com os descritores apresentados no capítulo do *PCIC* sobre referentes culturais.

Os resultados da análise revelam a existência de uma tendência bastante uniforme em todo o *corpus*, que se manifesta na preferência pela **repetição**

(59,2%) como técnica mais usada, seguida pela **tradução oficial** (21,8%). As restantes técnicas ocupam lugares mais discretos: a **explicitação**, em terceiro lugar (9,8%); a **tradução literal**, em quarto (4,1%); a **omissão**, em quinto (3,6%); e, por último, a **adaptação cultural** (1,42%). Estes dados permitem retirar as seguintes conclusões em relação com o uso das técnicas de tradução aplicadas aos EC do *corpus*:

A **repetição**, a técnica mais usada, garante a conservação do referente cultural e revela uma vontade de exotização, de aproximar o recetor à cultura de origem do texto e, em última instância, de fidelidade ao original. Todavia, se o recetor não reconhece o EC, a função que desempenha no texto original perde-se no texto de chegada. Por um lado, pode ser vista como uma solução fácil e de pouco risco; por outro, o seu uso tem de ser ponderado para não provocar excessivo desconforto nos recetores ao sentirem que perdem informação importante para a narrativa. Neste ponto não podemos esquecer a centralidade da imagem que acompanham as legendas, bem como a presença simultânea da língua original. Ambos elementos de significação contribuem para explicitar e recuperar o papel exercido pelo EC. Não obstante, a proximidade linguística e cultural e as novas tecnologias fazem com que o público esteja cada vez mais familiarizado com outras culturas.

A **tradução oficial** é a segunda técnica mais utilizada. Inevitavelmente a proximidade cultural justifica o facto de que uma boa parte dos EC sejam comuns, tendo a sua própria designação em cada língua. Encontramos abundantes exemplos na transposição de topónimos, dado que em

português, como acontece noutras línguas, quando existe uma tradução oficial de um topónimo, opta-se pelo nome sancionado. A mesma técnica é usada também para transpor as referências às formas artísticas provenientes de culturas estrangeiras, concretamente, quando são referidos títulos de filmes, peças de teatro, músicas etc., exceto no caso de se referirem a títulos fictícios, em que se opta sempre pela tradução literal.

Surpreende positivamente o baixo número de ocorrências de **traduções literais**. A solução é pouco usada, mas está distribuída pelos diferentes campos culturais. A técnica é empregue nas referências relativas a produções artísticas sem existência fora do filme, como no exemplo a referência ao filme *Chicas y maletas* > Miúdas e malas (*Los abrazos rotos*), onde é feita uma velada alusão a um filme anterior do realizador, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), mas a intertextualidade não nos parece transparente nem para o público original nem para o português. Surge também no inesperado caso em que o título de um filme estrangeiro[8] é transposto literalmente de espanhol para português, *Cómo casarse con un millonario* > Como Casar com um Milionário, em vez da tradução oficial, *Como se conquista um milionário* (*Todo sobre mi madre*). A tradução literal é um recurso considerado fácil, que origina decalques, e não é estranho em traduções na combinação linguística de espanhol e português em qualquer uma das direções. Poderemos, pois, interpretar esta baixa densidade de ocorrências como sinal de cuidado por parte dos tradutores.

8 Trata-se do filme norte-americano *How to Marry a Millionaire* realizado por Jean Negulesco (1953).

Mediante a **explicitação**, o tradutor procura um termo mais próximo e transparente para a cultura de chegada. Em todo o *corpus* existem exemplos de variados campos: desde a alimentação, *Benjamines de champán* > Garrafinhas de champanhe (*Los amantes pasajeros*); o âmbito taurino, *albero* > arena (*Hable con ella*); elementos da natureza, *viento solano* > vento de leste (*Volver*); no campo da habitação, *pazo* > casarão (*La piel que habito*) etc. A explicitação aproxima o texto do recetor. Dentro do *continuum* em que situamos as técnicas identificadas no *corpus*, implica uma solução de tradução inclinada para a cultura de chegada, que aproxima o texto do recetor e permite a preservação do referente por meio de um termo mais compreensível. Esta prática costuma ser útil e segura quando não existe uma tradução oficial e quando não é boa opção o recurso a soluções extremas desnecessárias, seja mediante repetição ou a omissão.

Não nos admira o recurso mínimo à **adaptação cultural**, que provoca a naturalização do EC, já que a experiência e a observação atenta às legendagens portuguesas de produtos de ficção habituaram-nos a essa regularidade nos procedimentos dos tradutores. Ao contrário da dobragem, a legendagem é uma modalidade menos propensa ao uso da adaptação cultural, a qual levada ao extremo implica uma tendência domesticadora da versão traduzida que linguística e culturalmente minimiza os elementos caracterizadores da obra original e do estilo do autor. No *corpus* localizámos ocorrências como por exemplo *chiringuito* > quiosque (*Todo sobre mi madre)*; *chalé* > casita de campo (*Volver*); ou ainda *guardia civil* > brigada de trânsito (*Má educação*).

Na legendagem para português, a **omissão** é uma opção pouco usada, apenas diz respeito a 3,5% dos exemplos. Visto que o público português está habituado a ouvir línguas estrangeiras e sente facilidade em comunicar facilmente em inglês e em espanhol, o tradutor pondera o uso para evitar a crítica fácil do espectador que está à espera de ler os diálogos completos das personagens. De facto, na tradução entre línguas próximas é habitual uma tendência para soluções mais imediatas e literais. O *corpus* contém omissões variadas, designadamente, em traduções de termos que ocupam muito espaço ou que já surgiram noutro momento e têm o apoio da imagem.

5. Aplicação didática

Do ponto de vista da didática da tradução a competência intercultural, também chamada de extralinguística ou cultural, assume um lugar relevante dentro das competências do tradutor profissional (Kelly, 2002; Cerezo, 2012; Gutiérrez, 2016; PACTE, 2003, entre outros). Tanto é assim que, a partir da revisão das propostas de diversos autores sobre as competências em TAV, Cerezo (2012) elabora uma listagem de trinta competências genéricas e vinte e sete específicas, consideradas significativas para o exercício da tradução audiovisual profissional. Os resultados obtidos mostram que, entre as competências genéricas, a relativa ao conhecimento da cultura e hábitos de outros países ocupa o quinto lugar, na opinião dos professores de TAV; o décimo primeiro, para os tradutores e o nono lugar para os empregadores. No que se refere às competências específicas, a

competência cultural é indicada em sexto lugar pelos docentes, em quarto pelos tradutores e em décimo primeiro pelos empregadores.

Especificamente para a didática da legendagem, Skuggevik (2009) distingue cinco níveis de competências. O conhecimento dos aspetos culturais e sociais e a perceção do seu valor surge em terceiro lugar. Numa perspetiva holística, o quinto nível pertence a uma macrocompetência que agrupa as anteriores e estabelece os procedimentos adequados para formular as legendas em cada situação.

Os dados anteriores evidenciam a importância do conhecimento das realidades culturais e do domínio dos processos de transferência dessas mesmas referências culturais.

Por outra parte, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, próximo ao da tradução, existem dois importantes documentos: o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (*QECRL*), para o espaço europeu, e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*), especificamente para a língua espanhola. Em concreto, no *QECRL* são abordadas questões relacionadas com o ensino e aprendizagem das competências gerais, que dentro do conhecimento declarativo incluem os saberes culturais, socioculturais e interculturais[9]. Por sua vez, o *PCIC* destina três capítulos ao desenvolvimento da dimensão cultural, nesta ocasião, com descritores específicos: o capítulo dedicado a referentes culturais, o centrado nos saberes e comportamentos socioculturais e o último, em que aborda as habilidades e atitudes interculturais.

9 Especialmente nos capítulos 2.1. e 5.1.

O grupo PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Evaluació) trabalha num projeto designado "Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora (traducción escrita)"[10], onde propõe, à semelhança do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, estabelecer os níveis de competência na adquisição de competências de tradução. Os investigadores sugerem descrever e definir as competências específicas que intervêm na competência tradutora, bem como os resultados de aprendizagem de cada nível. A proposta indica três níveis e cada um deles incluiria a competência linguística, a extralinguística, a instrumental, a estratégica e os conhecimentos de tradução. Tal como acontece com *QECRL,* a adoção e aplicação didática de uma descrição deste género proporcionaria um quadro comum com critérios unificados para ser aplicado na formação de tradutores, com orientações curriculares, programas, critérios de avaliação, materiais de ensino, etc.

As investigações sobre a tradução de EC proporcionam um interessante e inexplorado potencial de aplicação na formação de tradutores, porquanto são um elemento de documentação em contexto profissional e de formação. Encontramos vantagens na utilização das pesquisas como apoio documental útil para consulta de estudantes e docentes, já que o recurso a dados e referências concretas permite a tomada de decisões fundamentadas com base nos estudos, abandonando o lugar de crenças ou intuições individuais. Aliás, as investigações garantem elementos concretos

10 Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2016/166679/PACTE_didTRAD2016.pdf>.

extraídos de *corpora* e orientam sobre as normas de tradução vigentes numa determinada modalidade de tradução, em contextos culturais e espaçotemporais concretos. Podem operar como bases de dados e deste modo completar a indicação sobre o significado e o valor de um EC obtida através de internet, dicionários, textos paralelos, etc. Além de tudo, fornecem exemplos de casos representativos e significativos sobre técnicas de tradução usadas na resolução de problemáticas semelhantes.

Em contexto de aula, principalmente em níveis superiores, sugerimos a realização de tarefas e projetos em grupos reduzidos de três ou quatro elementos. A dinâmica de trabalho é o método colaborativo, que comporta um alto grau de responsabilidade e autonomia do estudante na sua aprendizagem. O trabalho se realiza em ambiente de negociação, não prescritivo.

Como exemplo de uma aplicação, descrevemos uma possível tarefa, que consiste em legendar um fragmento de um filme que contenha uma alta densidade de EC. Começamos por distribuir pelos grupos fragmentos de filmes em versão original. O primeiro desafio será identificar os EC, o que implicará que os estudantes tenham consciência da sua presença e os reconheçam. A seguinte tarefa será investigar o significado e o valor dos EC desconhecidos, a fim de poder valorar a funcionalidade no texto. A seguir, cada grupo discutirá as opções de tradução para cada ocorrência, até chegar a soluções consensuais. O momento seguinte será dedicado a apresentar o resultado do trabalho para o resto da turma, que terá trabalhado com fragmentos semelhantes (pertencentes ao mesmo

realizador e idêntico contexto linguístico e cultural) e poderá intervir na discussão. Seguidamente, os grupos contrastarão as suas propostas com as legendas feitas por profissionais, que serão vistas apenas como um possível texto final e não como um modelo único válido. Na fase final, o professor extrairá do *corpus* resultante da investigação as ocorrências que considere oportunas e apresentará dados quantitativos resultantes da pesquisa.

Como indicámos, esta é apenas a proposta de uma unidade didática estruturada em pequenas tarefas conducentes a uma tarefa final.

Para finalizar, queremos insistir na ideia de que há uma perceção de proximidade entre o espanhol e o português maior da que realmente existe, o que potencia o grau de interferência nas traduções e alguma intrusão profissional. Para corrigir a tendência, Cintrão sugere "um treinamento contrastivo mais ostensivo nos níveis sintático, discursivo e cultural" (Cintrão 2006, 101), onde se trabalhem habilidades e estratégias cognitivas que contrabalancem a tendência. De facto, na didática de línguas próximas, Calvo (2006) propõe o recurso à tradução como meio de conscientização contrastiva para diminuir as interferências entre as duas línguas.

Referências bibliográficas

Barambones Zubiria, Josu. *La traducción audiovisual en ETB-1: estudio descriptivo de la programación infantil y juvenil*. Tese de doutoramento da Euskal Herriko Unibertsitatea: 2009. Disponível em: <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12182/1/barambones.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

Calvo Capilla, Carolina; Ridd, Mark. "A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas". In: *Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol. 8, n. 2, 2006, 150-169.

Chaume Varela, Frederic; García de Toro, Cristina. *Teories actuals de la traductologia*. Alzira: Bromera, 2010.

Cerezo Merchán, Beatriz. *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo.* Tese de doutoramento, Universitat Jaume I, Castelló: 2012.Disponível em: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/83363>. Acesso em 10 jul. 2017.

Cifuentes Férez, Paula. "Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación". In: *Quaderns: revista de traducció*, 24, 197-216, 2017. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/321770>. Acesso em 10 jul. 2017.

Cintrão, Heloísa Pezza. "Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta". In: *TradTerm*, 12, 2006, 69-104. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/52262>. Acesso em 10 jul. 2017.

Conselho da Europa. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

Delabastita, Dirk. "Translation and Mass-communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics". In: *Babel*, vol. 35, n. 4, 1989, 193-218.

Díaz-Cintas, Jorge. "Teoría y traducción audiovisual". In: Zabalbeascoa Terran, Patrick; Santamaría Guinot, Laura; Chaume Varela, Frederic (eds.). *La traducción audiovisual. Investigación, enseñanza y profesión.* Granada: Comares, 2005, 9-21.

Diaz Fouces, Oscar. "Algumas considerações sobre a combinação linguística português-espanhol". In: Diaz Fouces, Oscar (ed.). *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica*. Granada: Atrio, 2012, 119-135.

Gutiérrez Bregón, Silvia. "La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso". In: *Trans*, 10, 2016, 57-74.

Kelly, Dorothy. "La competencia traductora: bases para el diseño curricular". In: *Puentes*, 1, 2002, 9-20.

PACTE. "Building a Translation Competence Model". In: Alves, Fabio (ed.). *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research.* Amsterdam: John Benjamins, 2003, 43-66.

PACTE. "Establishing competence levels in translation". 2016. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/record/166683>. Acesso em 10 jul. 2017.

Poyato Sánchez, Pedro. *Guía para ver y analizar. Todo sobre mi madre: Pedro Almodóvar*. Valencia: Naullibres, Octaedro, 2007

Skuggevik, Erik. "Teaching Screen Translation: The role of Pragmatics in Subtitling". In: Díaz-Cintas, Jorge; Anderman, Gunilla (eds.). *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen.* London: Palgrave Macmillan, 2009, 197-213.

Toury, Gideon. *Descriptive translation studies and beyond.* Amsterdam: John Benjamins, 1995.

Repensando a (in)visibilidade do tradutor de webnotícias: propostas para o contexto de formação acadêmica em tradução

Angélica Karim Garcia Simão

Érika Nogueira de Andrade Stupiello

Recebido em: 10 de agosto de 2017
Aceito em: 01 de setembro de 2017

Angélica Karim Garcia Simão
Professora na Universidade Estadual Paulista "Júlio, de Mesquita Filho" (Unesp/São José do Rio Preto), no curso de Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor, como responsável pelas disciplinas de Prática de Tradução em Língua Espanhola. Mestre em Estudos Linguísticos pela Unesp de São José do Rio Preto e doutora em Letras - Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela USP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/SJRP.
Contato: angelicakarim@gmail.com

Érika Nogueira de Andrade Stupiello
Professora na Universidade Estadual Paulista "Júlio, de Mesquita Filho" (Unesp/São José do Rio Preto), no curso de Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor, como responsável pelas disciplinas de Prática de Tradução em Língua Inglesa. Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (Unesp/São José do Rio Preto). Tradutora Pública e Intérprete Comercial de língua inglesa (JUCESP). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp/SJRP.
Contato: erika@traducao-interpretacao.com.br

Palavras-chave: tradução; jornalismo; estratégias.

Resumo: O desenvolvimento tecnológico experimentado a partir do final do século XX resultou em transformações não só para o modo de fazer jornalístico como também para o papel que tradutores passaram a desenvolver inseridos nesses contextos emergentes. Tal cenário impôs novos desafios ao tradutor, ao situá-lo em um diálogo direto e imediato com os condicionantes extratextuais (aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos) que estão presentes em sua profissão. Tais desafios exigem que o perfil desse profissional seja mais bem delineado, a fim de capacitá-lo para o desenvolvimento de estratégias de tradução específicas para o âmbito jornalístico. Neste trabalho, pretende-se refletir sobre como se reconfigura o papel do tradutor de textos jornalísticos no século XXI e de que forma esse papel pode ser entendido, dentro de um contexto de formação acadêmica em tradução, a fim de desenvolver habilidades e competências que o capacitem para atuar nesse setor do mercado de trabalho.

Keywords: translation; journalism; strategies.

Abstract: Technological advances in the late 20th century resulted in transformations not only in news writing, but also in the role played by translators working in these emerging contexts. This scenario has defined a new set of challenges for translators working in direct and immediate dialogue with extratextual constraints (cultural, historical and ideological aspects) that have always been part of the translation profession. Such challenges require a better-delineated professional profile to qualify translators to develop specific translation strategies for the journalistic context. In this paper we reflect on the reconfiguration of the role of translators working with journalistic texts in the 21st century, as well as on the way this role can be understood within an academic translation education program aimed at developing skills and competencies that can qualify translators to work in this market segment.

Introdução

Transformações resultantes da disseminação de novas tecnologias de comunicação, especialmente a internet, promoveram o surgimento e a evolução em popularidade do "jornalismo digital", também chamado de "webjornalismo" ou "ciberjornalismo" (Squirra, 1998, 20), desencadeando simultaneamente mudanças profundas de forma e de conteúdo na produção de notícias. De acordo com Baroni et al. (2013), a evolução do jornalismo digital ofereceu a possibilidade aos leitores de ter acesso diário às mais variadas publicações com os mesmos editoriais de periódicos impressos que, até então, eram praticamente inviáveis devido a custos, dificuldades e demoras no recebimento das edições.

Sem as limitações que outrora restringiam o contato com informações e fatos ocorridos nos mais distantes locais, o leitor usuário da internet consegue hoje realizar consultas a edições atuais e antigas e pesquisar questões de seu interesse e necessidade. É capaz também de interagir com a notícia que lhe é apresentada, podendo, em muitas situações, comentar e opinar em espaços que lhe são designados. A conveniência da acessibilidade irrestrita a notícias em meio digital com a qual conta o leitor tem reflexos diretos na produção dessas notícias que, pela instantaneidade de sua transmissão, encurtaram consideravelmente os prazos impostos a jornalistas que trabalham com um *deadline* (termo usado para designar o fechamento das edições impressas) que expira a todo o momento, conforme explica Squirra (1998).

A configuração de produção de webnotícias diferencia-se particularmente da produção impressa, na qual apuração, produção e publicação da notícia ocorrem em etapas definidas, bem diferente da digital, em que a produção e publicação inicial da notícia ocorrem concomitantemente à apuração dos fatos a serem noticiados. De acordo com Ribeiro e Gonzaga-Pontes (2013, 109), a produção da notícia é "continuada" e "sofre reescritas a intervalos curtos, à medida que é melhor apurada" [sic]. As autoras apontam ainda o trabalho colaborativo de vários profissionais nesse processo, inclusive do leitor.

No contexto digital, a imagem da "pirâmide invertida" – usada para ilustrar como a notícia é elaborada, priorizando os principais acontecimentos e deixando em segundo plano os detalhes do fato noticiado –, já não mais se aplica com tanto rigor, uma vez que a produção da notícia digital é mais visível ao leitor, que acompanha e até pode participar da composição do texto, não se limitando a tomar contato com o produto acabado. Conforme esclarecem Ribeiro e Gonzaga-Pontes,

> as modificações do texto webnoticioso vão sendo feitas de forma revelada, à vista do leitor, que pode, inclusive, interferir de forma mais direta na produção da notícia (com um comentário ou uma correção, por exemplo). Não há mudanças drásticas, de modalidade ou de estrutura, mas há inserção de informações, de forma que a notícia vá ganhando unidades significativas, e não apenas uma revisão gramatical. (Ribeiro e Gonzaga-Pontes, 2013, 112)

Se os fatos noticiáveis hoje são muito mais transitórios e exigem de jornalistas, além das habilidades descritas em manuais de redação (objetividade, correção, concisão, clareza, entre outras), a capacidade de interagir com o leitor e abrir-lhe novos horizontes de leitura alcançados por *links* entre o texto lido, o que se pode esperar de notícias primeiramente produzidas em línguas estrangeiras?

Embora a internet tenha vencido a distância física e a notícia nesse meio possa ser levada aos lugares mais remotos, há ainda que se transpor a barreira linguística, que continuaria a impedir a comunicação, se não fosse pela tradução. É o trabalho (in)visível de tradutores (e jornalistas que atuam como tradutores) que torna compreensíveis as notícias publicadas em diferentes línguas nos mais variados jornais on-line para leitores das mais diversas nacionalidades. Grande parte desses leitores desconhece as transformações pelas quais passa o trabalho de tradução jornalística, envolvendo a seleção e a síntese das informações relevantes a serem traduzidas e a adaptação do contexto informativo para novos públicos, estratégias discutidas e exemplificadas nos próximos itens.

Do fato ao texto, do texto ao leitor: desafios para tradutores-jornalistas

Como enfatizam Bielsa e Bassnett,

> duas línguas nunca são suficientemente semelhantes a ponto de usarem estruturas e vocabulário idênticos para descreverem a mesma coisa. Proximidade geográfica, relações entre línguas, laços estreitos entre

> sociedades não garantem estruturas linguísticas idênticas. (Bielsa; Bassnett, 2009, 7)[1]

Nem mesmo o uso de uma única língua garante tal unidade, como é o caso do castelhano, idioma falado em mais de 20 países de modo heterogêneo, com variações, sobretudo, de nível léxico e fônico.

As diversidades entre os públicos para os quais são destinadas as notícias e as diferenças culturais envolvidas nos contextos de produção e consumo do fato noticioso também impõem adequações que geram mudanças nos textos. Muitas dessas modificações têm por fim aproximar a notícia da realidade do novo público leitor e, sempre que possível, atender às expectativas desse público. Os poucos trabalhos que abordam a tradução jornalística descrevem algumas das transformações pelas quais passam textos noticiosos e destacam a relevância da urgência de produção dos textos finais no competitivo mercado digital. No livro *Translation in Global News*, Bielsa e Bassnett relatam que, em se tratando de noticiar fatos, opiniões e acontecimentos:

> a tradução é um elemento em um complexo conjunto de processos pelos quais a informação é transposta de uma língua para outra e, então, editada, reescrita, formatada e reacondicionada para um novo contexto, fazendo com que qualquer distinção clara entre os textos de partida e chegada deixe de ser significativa. (Bielsa; Bassnett, 2009, 11)

1 São da autora esta e as demais traduções de citações em línguas estrangeiras, para textos em que não há tradução publicada em língua portuguesa.

Essa descrição da tradução de notícias é bastante diversa da imagem que muitos jornalistas têm do trabalho do tradutor, quem consideram responsável por produzir uma "versão literal de um texto que não seria adequado à publicação". Por essa perspectiva, caberia ao jornalista "reelaborar esse texto para que possa ser utilizado" (Bielsa; Bassnett, 2009, 15).

Zisper e Aio (2011) apresentam uma perspectiva da atividade tradutória no campo jornalístico pela qual o jornalista seria, em primeiro lugar, um tradutor de fatos para o público visado pela reportagem por ele produzida. Como defendem, tanto o tradutor como o jornalista partem de uma fonte – para este, um fato a noticiar e, para aquele, o texto original –, e ambos alvejam o leitor, "que completa o ciclo comunicativo, e que por esta razão influencia o direcionamento do texto final, fechando o ciclo formado na intercomunicação entre texto/fato e leitor" (Zisper; Aio, 2011, 116).

Considerar a mediação do tradutor como inerente à transformação pela qual passa uma notícia que será (re)apresentada a um público diferente daquele para o qual ela foi primeiramente pensada parece ir contra o fluxo urgente de transmissão de informações e de comunicação, em que são valorizadas trocas rápidas e presumidamente diretas. Conforme constata Cronin,

> de fato, a tendência em um mundo de compressão tempo-espaço é favorecer intercâmbios de primeira ordem em vez daqueles de segunda ordem, isto é, favorecer transações rápidas limitadas em tempo e envolvendo contato limitado, em vez de compromissos mais longos, multidimensionais e complexos. (Cronin, 2003, 49)

A comunicação contemporânea de notícias valoriza "transações rápidas e de tempo limitado" e não mais compromissos duradouros, os quais caracterizariam os "intercâmbios de segunda ordem" mencionados. Conforme argumenta Cronin, a pressão exagerada que a tecnologia da informação exerce sobre o modo como nos comunicamos faz com que a atenção seja deslocada do processo para o produto, e não se consideram os desafios e o tempo que se impõem para que o tradutor construa a comunicação em uma outra língua.

Na produção de notícias para circulação na internet, em que diversidades culturais e linguísticas se aproximam somente no plano virtual, a tradução intervém já no início do processo, em que as notícias são coletadas e servem como ponto de partida para a elaboração da história pelo jornalista. Como explicam Bielsa e Bassnett, "o constante fluxo de notícias internacionais ao nosso redor oculta as reais dificuldades de se reportar a partir de áreas remotas, em que não falar a língua local é um problema, assim como a dificuldade de acesso e a falta de conhecimento prévio" (Bielsa; Bassnett, 2009, 59).

Considerando ser a principal finalidade da tradução de notícias promover a "rápida transmissão de informações de maneira clara, de forma que possa ser comunicada de maneira eficaz aos leitores" (Bielsa; Bassnett, 2009, 63), e tomando como base as considerações aqui apresentadas acerca da complexidade da atividade tradutória, este trabalho apresenta algumas das transformações pelas quais passam notícias traduzidas do português e do espanhol e propõe um exercício de análise de estratégias que indicam a

inevitável intervenção por que passa qualquer notícia traduzida. Visando a orientar a análise pretendida, em um primeiro momento, apresentamos as diferentes ações esperadas para a (re)apresentação de uma notícia para um novo público e, em seguida, expomos e discutimos alguns exemplos de trechos de notícias extraídas de jornais nas línguas espanhola e portuguesa. Em última instância, nosso exercício de análise tem por fim servir de recurso para o desenvolvimento de estratégias tradutórias e autonomia no contexto de formação acadêmica de tradutores.

A (re)apresentação da notícia: adequando perspectivas para novos públicos

Se concordamos com a afirmação de Gandon (2013, 1) de que "a linguagem do jornalismo reflete a cultura e as convenções da sociedade da qual se origina", somos lembrados da possibilidade de existência de variadas formas de se narrar uma história. Em se tratando de narrações em línguas diferentes, noções como equivalência entre original e tradução e a autoria do texto original, há muito debatidas nos estudos da tradução, são levadas ao extremo pelas transformações promovidas durante o processo de tradução jornalística.

Bielsa e Bassnett (2009) examinam algumas das intervenções geralmente esperadas na tradução de notícias, listando, entre elas:

- Mudança de título e subtítulo: títulos e subtítulos informativos são em geral substituídos por novos que atendam melhor as necessidades do público leitor-alvo ou as exigências da publicação-alvo.

- Eliminação de informações desnecessárias: informações que possam se tornar redundantes, seja porque já são conhecidas pelos leitores da língua-alvo ou porque existem detalhes e especificações demais para um leitor que está muito afastado geográfica e culturalmente da realidade descrita.
- Adição de informações contextuais importantes: quando mudam os leitores para os quais a notícia é produzida, é necessário acrescentar informações que não serão necessariamente conhecidas no novo contexto.
- Mudança na ordem dos parágrafos: a relevância das informações em um novo contexto e o estilo da publicação podem tornar necessária a alteração da ordem dos parágrafos.
- Resumo das informações: esse método é empregado com frequência para encaixar o texto de origem no espaço disponível e reduzir parágrafos longos que não sejam relevantes aos leitores-alvo. (Bielsa; Bassnett, 2009, 64)

Para as autoras, o grau de intervenção esperado na tradução de notícias estrangeiras, ao mesmo tempo em que implementa mudanças definitivas no texto de origem, estabelece novos limites para a relação entre texto de origem e tradução. Nesse movimento de recriação da notícia surgem variadas versões para um fato ou acontecimento, que pode ser apresentado de maneiras diversas, dependendo de seu novo contexto. Conforme argumentam Bielsa e Bassnett, o papel transformador do tradutor está "diretamente relacionado a esse poder de mudar, de fato, o ângulo ou ponto de vista prevalentes a partir dos quais eventos são narrados, a fim

de produzir um novo texto que pode funcionar mais efetivamente como notícias para um novo público" (Bielsa; Bassnett, 2009, 93).

Guerrero (2006, 127), utilizando a classificação proposta por Hurtado Albir (2001, 268-271), analisa algumas técnicas específicas da tradução jornalística, as quais considera funcionais, uma vez que "as convenções que regem a confecção de uma variedade textual em um determinado sistema sociocultural não necessariamente coincidem com os padrões textuais de outros sistemas". Amplificação, compressão e omissão são alguns dos recursos que o tradutor lança mão para reconstruir a notícia em suas novas circunstâncias de recepção.

A amplificação seria frequentemente utilizada para contextualizar uma informação que, embora conhecida pelos leitores da notícia original, pode não fazer parte do universo do novo público leitor. A compressão linguística consistiria no movimento contrário, uma síntese de notícias que podem requerer "um tratamento mais breve" em um novo contexto situacional de divulgação (Guerrero, 2006, 134). Já a omissão (ou elisão), prática que afeta também outras variedades textuais de acordo com a autora, seria empregada como forma de adequar uma notícia ao contexto que lhe é designado. Ainda que o espaço virtual não sofra as restrições da comunicação impressa, uma notícia pode ser limitada por outros condicionantes editoriais do periódico de que faz parte.

O perfil do tradutor de notícias

Em contextos de formação superior tem-se como objetivo não só difundir e ampliar, mas também aprofundar o conhecimento de estudantes de tradução sobre a(s) língua(s) estrangeira(s) para a qual ou as quais o tradutor será habilitado. Na contemporaneidade, entende-se que o conhecimento de uma língua estrangeira vai muito além do domínio de suas regras gramaticais ou linguísticas. Na perspectiva atual, entende-se por estudo de língua estrangeira o conhecimento da história, da geografia, da política, da literatura, da cultura, da formação das civilizações que moldam e são moldadas por essas línguas e configuram as identidades dessas sociedades.

Independentemente do nível de conhecimento que se tenha das línguas estrangeiras envolvidas no processo tradutório, no que se refere ao contato com diversificadas tipologias textuais no decorrer da formação em tradução, entendendo que esse processo se desenvolva majoritariamente durante o período de quatro anos, duração da maior parte dos cursos de graduação em Letras no Brasil, e esse aprendizado ocorre de maneira muito limitada. Esse fato acontece não porque se julgue irrelevante para a formação do tradutor tal contato, mas sim por serem os gêneros textuais compostos por uma infinidade de formatos, o que impossibilita o domínio da amplitude de suas variedades.

Levando-se em consideração a extensa tipologia textual de áreas muito diversificadas, incluindo-se aqui as de natureza técnica e científica, somada aos inúmeros gêneros que constituem o que chamamos de "textos jornalísticos", o que engloba outra infinidade de gêneros textuais para os

quais o "jornal" é somente plataforma ou meio para sua difusão, podemos afirmar que torna-se difícil a tarefa de mediar o contato do aprendiz com tantas tipologias textuais. Tomando essa situação como ponto de partida para a elaboração de currículos de Letras, torna-se indispensável que tanto o professor, como mediador do conhecimento, como o programa da disciplina, seja ela de qualquer natureza prática que envolva o exercício da tradução, estabeleçam objetivos claros a serem alcançados, visando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para o exercício da profissão.

Dessa forma, priorizam-se atividades que sejam capazes de potencializar a percepção do aprendiz em torno desses gêneros textuais e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades para lançar mão de diferentes estratégias para lidar com os variados projetos de tradução com os quais esse profissional entrará em contato no mercado de trabalho. Entendemos esse conjunto de habilidades como **competência tradutória**, que pode ser definida da seguinte forma:

> Embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória. A competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores. (Hurtado Albir, 2005, 19)

De acordo com essa autora, a competência tradutória possui funcionamento complexo e é composta de vários subcomponentes:

bilíngues, extralinguísticos, instrumentais, cognitivos (conhecimentos declarativos, epistêmicos, operacionais, entre outros) de diversos níveis, psicofisiológicos e estratégicos. Ela é adquirida fudamentalmente por meio da prática, envolve a reflexão sobre as próprias intuições, desenvolve-se como outros tipos de conhecimento especializado, com papel-chave da habilidade para reconhecer traços situacionais e estratégias apropriadas em diferentes processos que envolvam a tradução. A autora destaca o papel hierárquico do componente estratégico (subcompetência estratégica), pois ele afeta todos os demais componentes, controlando e reparando as deficiências durante o processo.

Acreditamos que o conhecimento especializado de textos do âmbito jornalístico, sobretudo no que concerne aos diferentes gêneros que integram essa tipologia, associado ao desenvolvimento de estratégias de tradução adequadas para a resolução de problemas provenientes do processo de tradução desses textos, sejam os dois componentes fundamentais que compõem o perfil do tradutor de webnotícias. Por essa razão, o foco das disciplinas que visam a formação do profissional qualificado para essa atividade é centrado no desenvolvimento e aperfeiçoamento desses dois componentes durante a formação de tradutores. Passaremos a discutir agora as características das estratégias para a tradução de textos jornalísticos, tendo em conta especificidades do par espanhol-português.

Análise dos "fatos": o foco da notícia

Nas manchetes abaixo, cujas traduções foram feitas para o *site* da UOL (www.uol.com.br), seção *Internacional,* e publicadas na versão digital do jornal *El Pais* espanhol, podem ser percebidas mudanças realizadas nos títulos que afetam notadamente seu caráter informativo. Observe como as manchetes e notícias podem ser apresentadas de diferentes formas por meio da tradução[2]:

La lucha de géneros llega a Polonia
Igreja se rebela contra a igualdade de gêneros na Polônia

Asesinos sin honor
Vinte mil mulheres são mortas por ano no mundo vítimas de parentes em crimes de honra

Cuando no es posible planificar la maternidad
200 milhões de mulheres não têm acesso a anticoncepcionais

Pode-se verificar nos enunciados em espanhol a amenização de algumas informações, emitidas em um tom quase hermético, em composições que parecem adquirir, por vezes, matizes metafóricos. Essas informações, explicitadas na tradução para o português por meio do fornecimento de dados sobre os sujeitos, agentes ou pacientes (igreja, parentes, mulheres assassinadas, mulheres privadas de recursos), e dados numéricos (vinte mil,

2 As três manchetes citadas são de autoria de Lucía Abellán, Carmen Rengel, Mara R. Sahuquillo, respectivamente, e foram traduzidas para o *site* da UOL por Luiz Roberto Mendes Gonçalves.

200 milhões) especificam os elementos que interagem nos contextos em que têm origem as notícias.

Stupiello e Simão (2017, ix) pontuam que "as manchetes contribuem para que o leitor possa formar uma imagem da identidade do jornal ou de sua linha de informação", caracterizando-o, dessa forma, de modo estilístico. De fato, algumas recomendações mais objetivas sobre a formatação, escolha léxica e padronização de conteúdos são claramente explicitadas em manuais de estilo e redação jornalísticos, os quais determinam o que deve ser seguido ou condenado nas agências de notícias.

Embora o modo de organizar um texto tenha caráter subjetivo, o lado social da linguagem atrela esse texto a questões ideológicas, temporais e históricas, elementos culturais que dele são indissociáveis. Todo texto pressupõe a interação comunicativa entre um emissor e um destinatário e, por meio dessa interação, são transmitidos os valores culturais de contextos comunicativos específicos. Como afirmam Santos e Gorovitz (2013, 23), a tradução de textos jornalísticos torna esses valores reconhecíveis, uma vez que evidencia os contextos nos quais emissores e receptores se situam, "no campo da tradução jornalística, é razoável afirmar que a escolha do fato a ser noticiado e/ou traduzido reflete os padrões histórico-sociais vigentes, assim como os interesses financeiros e ideológicos por parte de quem os veicula ou patrocina".

Amplificando e elidindo informações: o que acrescentar e o que tirar da notícia

Nas notícias anteriores, bem como na próxima, pode-se afirmar que, em termos linguísticos, as manchetes traduzidas para o português se valem do recurso de explicitação – ou amplificação, na terminologia de Hurtado Albir (2001, 269) –, a fim de contextualizar as informações para os leitores brasileiros.

A técnica de amplificação da tradução pode envolver recursos variados (delimitações, atualização de datas, especificação de lugares, cidades ou países, identificação de pessoas, cargos ou posições ocupadas, esclarecimentos intratextuais, explicações sobre realidades contextuais específicas, justificativas, interpretações ou manifestações estilísticas, introdução de informações derivadas de outras fontes de notícias, dentre muitos outros recursos) que ocasionam acréscimo de informações no corpo da notícia. O objetivo dessa técnica é explicar, explicitar, localizar ou exemplificar informações ao novo público leitor para o qual está sendo traduzida a informação.

Veja-se o caso abaixo, extraído do jornal *El País* e também veiculado no *site* de notícias do portal UOL:

Un barco para esquivar a Rusia[3]

Lituânia investe em navio para escapar da dependência russa

3 Texto de Naiara Galarraga traduzido por Luiz Roberto Mendes Gonçalves.

O corpo da notícia, elaborada em língua espanhola, trazia informações sobre a presidente da Lituânia, Dalia Grybauskaite, que cruzou o mundo em fevereiro de 2014 para colocar um barco em um estaleiro da Coreia do Sul. O feito intencionava enviar uma mensagem à Rússia e ao mundo sobre a adesão do país à Otan e à UE.

Na tradução da manchete foi acrescida não só a referência explícita ao país sobre o qual a manchete tratava (Lituânia), mas também a explicitação do gesto simbólico por trás do conteúdo da notícia: o investimento no navio como uma forma de demonstração de independência à Rússia. Note que a explicitação da informação não se dá somente no nível linguístico, mas deixa perceber os vieses ideológicos e políticos que perpassam a notícia.

A estratégia de amplificação parte do pressuposto de que o leitor não detém ou não tem acesso a determinados conteúdos, que devem ser adicionados ao texto, de acordo com os critérios estabelecidos pelo redator ou pela redação do jornal (agência de notícias, portal de informações, entre outros), com o objetivo de aumentar ou aprofundar seus conhecimentos sobre o tema tratado e, não seria ousado dizer também, orientar sua visão político-ideológica acerca desses fatos. No âmbito jornalístico é frequente esse acréscimo, uma vez que a circulação de algumas notícias é delimitada por variantes temporais ou espaciais e por agentes que, por seu caráter privado, possuem interesses comerciais e editoriais particulares.

Observe nos fragmentos de textos abaixo o que foi retirado e o que foi adicionado à notícia:

> ***56 heridos en el accidente de un tren de Rodalies en Barcelona***
> *Al menos 56 personas han resultado heridas, de las que una se encuentra en estado grave –aunque no se teme por su vida–, al chocar un tren del servicio de Rodalies de Renfe contra el tope final de una vía en la Estación de Francia de Barcelona en una maniobra de estacionamiento. El elevado número de heridos pero que sean de poca gravedad se explica porque el tren ya estaba frenando y muchos pasajeros se habían puesto en pie para bajar e ir hacia el trabajo. Renfe y Adif investigan las causas del accidente.*
> (www.elpais.com)

> **Acidente de trem em Barcelona deixa pelo menos 56 feridos**
> Pelo menos 56 pessoas ficaram feridas – uma delas em estado grave, mas sem risco de morrer – quando um trem do serviço Rodalies da empresa Renfe se chocou contra um muro de proteção no fim de sua linha na Estação França, em Barcelona, na manhã desta sexta-feira. Muitas pessoas ficaram feridas, mas sem gravidade, porque o trem já estava freando e os passageiros já tinham se levantado para descer quando o acidente aconteceu. A Renfe e a empresa estatal que administra o sistema ferroviário, a Adif, investigam as causas do acidente.
> (www.brasil.elpais.com)

Na versão da manchete em português não é apresentado o termo *Rodalies,* rede de serviço ferroviário que liga Barcelona à sua área metropolitana e principais localidades da Catalunha, explorado pela *Renfe*, principal operadora ferroviária da Espanha. A palavra do catalão '*rodalies*' significa 'redondezas', e um '*tren de rodalies*' é chamado de '*tren de cercanías*', em outras partes da Espanha, ou seja, trata-se de um serviço de trens metropolitanos em Barcelona, e é um dado contextual muito próximo e conhecido para o leitor inserido no contexto espanhol, entretanto desconhecido para o

leitor brasileiro, para quem a tradução parece considerar que basta ser contextualizado sobre o local da notícia, com a informação de que o acidente de trem aconteceu na cidade de Barcelona.

O esclarecimento sobre a empresa é feito no corpo do texto em português, com o acréscimo do termo 'empresa' diante de Renfe (serviço Rodalies da **empresa** Renfe), que está ausente na versão espanhola (*servicio de Rodalies de Renfe*). Observe também que no texto veiculado no jornal espanhol não é dada a precisão temporal da notícia como é feito no português por meio do sintagma adverbial "na manhã desta sexta-feira", no caso, manhã do dia 28 de julho de 2017, data em que ocorreu o acidente.

Também não é fornecida, na notícia em português, a informação sobre a ação futura dos passageiros que já se encontravam em pé no interior do trem (os passageiros já tinham se levantado para descer quando o acidente aconteceu), como é feito no texto em espanhol (*muchos pasajeros se habían puesto en pie para bajar* ***e ir hacia el trabajo***). Na sequência, um novo esclarecimento é feito ao leitor brasileiro sobre a Adif, "a empresa estatal que administra o sistema ferroviário", não fornecida ao leitor espanhol, talvez por ser desnecessária, mas informativa para o leitor brasileiro.

Note-se como são dadas de formas diferentes as notícias veiculadas sob a mesma manchete nos *sites* da Agência Efe (Edição Brasil) e Agencia Efe (Edición España), ambas publicadas no dia 29 de julho de 2017:

Clooney diz que processará revista francesa que publicou foto de seus filhos

O ator americano George Clooney anunciou que processará a revista francesa "Voici" por ter publicado fotos de seus filhos gêmeos, tiradas sem permissão, no lago Como, na Itália, informou neste sábado a imprensa local. A última edição da revista francesa publicou as primeiras imagens dos gêmeos de Clooney, Ella e Alexander, que nasceram em Londres no início de junho. Em comunicado, o ator afirmou que as imagens foram tomadas de "forma ilegal" por fotógrafos da revista que escalaram uma árvore próxima à propriedade. "Tenham certeza que os fotógrafos, a agências de fotos e a revista serão levados com todo rigor perante a lei. A segurança dos nossos filhos exige isso", indicou o ator, casado com a advogada especializada em direitos humanos Amal Clooney. Um porta-voz da revista, citado por diversos veículos da imprensa local, indicou que as fotos são de interesse geral, já que os Clooney falaram muito do nascimento dos filhos, um acontecimento muito acompanhado pelo público. Além disso, o porta-voz indicou que as fotos não colocam em risco os pais nem as crianças.

(www.efe.com – Edição Brasil)

Clooney se querella contra la revista gala que publicó fotos de sus gemelos

El actor estadounidense George Clooney anunció que se querellará contra la revista francesa "Voici" por haber publicado fotos de sus gemelos, tomadas sin permiso en la residencia del intérprete en el lago Como, en Italia, informan hoy medios franceses. El último número del semanario del corazón francés publicaba las primeras imágenes de los gemelos Clooney, Ella y Alexander, nacidos en Londres a principios de junio pasado.

(www.efe.com – *Edición España*)

Embora os títulos das manchetes sejam os mesmos e ambas tenham sido publicadas no *site* da Agência Efe no mesmo dia, há muitas diferenças

entre a edição brasileira e a espanhola no modo de apresentar as notícias, que podem ser entendidas como uma readequação ou atendimento aos diferentes públicos atendidos. Informações que aparecem da edição brasileira, o uso de alguns termos como "comunicado", "forma ilegal", "rigor perante a lei", "segurança", "agências de fotos", "porta-voz" e detalhes sobre o ocorrido, como o fato de os repórteres terem "escalado uma árvore próxima à propriedade" e a especificação da profissão da esposa do ator, "a advogada especializada em direitos humanos Amal Clooney", não aparecem na edição espanhola, que parece se configurar, quando comparada, como uma versão resumida da brasileira.

Todas essas alterações, mudanças nos títulos das manchetes, eliminação de informações consideradas repetitivas, acréscimo de informações e detalhes que podem ser julgados irrelevantes ou não em diferentes contextos, esclarecimentos e contextualizações para que o novo público compreenda melhor as informações, inversão de parágrafos ou resumos, são intervenções frequentes e estratégias de tradução/versão esperadas no texto jornalístico, como atestam Bielsa e Bassnett (2009). O uso dessas estratégias torna o texto jornalístico mais extenso ou mais curto e atende aos novos públicos de diferentes lugares para os quais são traduzidas as notícias.

A verdade por trás (da tradução literal) da notícia

Santos e Gorovitz (2013), além de ressaltarem as influências externas ao texto, de natureza tanto mercadológica como ideológica, também afirmam

que, no meio jornalístico, é muito comum que redatores atuem como tradutores e que esse fato tende a ocasionar a tradução consensual ou "fiel à letra", que tem como foco a transcodificação isenta, objetiva, imparcial, precisa e neutra. Isto é, movidos pelo ideal de "fidelidade" ou "literalidade", redatores pressupõem que traduções literais, traduzidas palavra por palavra, sejam mais "fiéis" aos seus textos de partida, visão já bastante discutida e questionada pelos Estudos da Tradução.

Para mostrar como essas premissas são falsas e podem causar efeitos diferentes aos pretendidos, vejamos um exemplo (dentre os vários que circulam diariamente em sites de notícias): as traduções propostas para os textos abaixo, extraídos dos *sites* da agência de notícias Efe, em espanhol para o português (www.efe.com/america e www.efe.com/brasil):

> **Nadal gana en Madrid por quinta vez**
> **La mayor experiencia** *y empuje de Rafael Nadal se impuso de nuevo a la juventud y fuerza del austríaco Dominic Thiem.*

> **Nadal é pentacampeão em Madri** (14/05/2017)
> **A maior experiência** de Rafael Nadal prevaleceu frente à juventude do austríaco Dominic Thiem.

Além de não retomar o sentido de experiência, ou do conhecimento adquirido pelo tempo de profissão, a tradução de *mayor experiencia* por "maior experiência" na abertura da notícia parece estar calcada na ideia do automatismo da tradução existente entre pares de línguas supostamente próximas, como a que ocorre comumente entre as línguas portuguesa e

espanhola, o que evidencia a falta de cuidado e atenção dirigidos ao idioma castelhano. Como afirma González (2008, 5)

> é perigoso apoiar-se simplesmente no estereótipo da grande semelhança entre o espanhol e o português porque, ainda quando essas semelhanças existem em um nível superficial da língua, outros fatores, tanto de natureza propriamente linguística, gramatical, como de funcionamento discursivo podem conduzir a graves erros de interpretação ou, até mesmo, de incompreensão mútua.

Além da possibilidade de tradução literal entre "línguas "próximas" ser muito questionável, podemos pensar também, nestes casos, na tendência ao automatismo da tradução em pares de línguas que podem ocasionar um possível "efeito hipnótico" no tradutor. Como discute Cintrão (2006), motivado pela suposta "proximidade" ou pelo "efeito hipnótico" gerado por essa sensação, o tradutor é levado a manter estruturas sintáticas ou escolhas léxicas da língua original (espanhol), para a tradução proposta para o português, muito diferentes daquelas que circulam comumente nas redes de notícias, consideradas usuais no vernáculo.

Esses casos refletem uma postura automatizada do tradutor, que é levado a optar por estruturas pouco usuais ou pouco frequentes, que geram no leitor interpretações confusas ou deslocamentos de sentidos, sob o já mencionado rótulo de clareza, concisão e objetividade pressupostos pela tradução literal. Como exemplos desses casos, podemos observar as traduções propostas para as formas *científico de animales* (cientista de

animais), *lo mío* (minha coisa), *más bien* (mais bem), *caer sobre* (cair sobre) e *utilizar presiones* (utilizar pressões)[4] abaixo:

*[...] que este chaval que de mayor quería ser **científico de animales** cantaba entusiasmado Gun's N'Roses, Deep Purple o Led Zeppelin.*	[...] este rapaz, quando fosse mais velho, queria ser **cientista de animais** e cantava entusiasmado Guns N'Roses, Deep Purple ou Led Zeppelin.
*"Sabía que escribir **era lo mío**", dice la joven, que considera la bitácora una terapia para sí misma y para sus lectores.*	"Sabia que escrever **era minha coisa**", diz a jovem, que considera a página uma terapia para si própria e para seus leitores.
*"Jamás creeré que se deba dar a una Nación **más bien** del que puede recibir".*	"Jamais acreditarei que se deva dar a uma nação **mais bem** do que pode receber".
*Lo hizo cuando Ratzinger **cayó sobre** el teólogo jesuita belga Jacques Dupuis por "desviaciones doctrinales".*	Ele o fez quando Ratzinger **caiu sobre** o teólogo jesuíta belga Jacques Dupuis por "desvios doutrinários".
*La votación fue puesta en duda y se le acusó de haber **utilizado presiones** para volver a ocupar el cargo.*	A votação foi posta em dúvida e ele é acusado de ter **utilizado pressões** para voltar ao cargo.

Conclusão

A compreensão do texto jornalístico, entendido como reprodutor de fatos sociais e como produto e produtor de significados nesse processo, pressupõe o reconhecimento de aspectos culturais presentes nas interações dos falantes envolvidos em diferentes contextos sociais e históricos. Cada vez mais entende-se a influência e a relevância de tais conhecimentos

4 Dados pertencentes ao córpus do projeto "Tradução de textos jornalísticos espanhol/português", de autoria de Flávia dos Santos Silva (Projeto Fapesp: 2011/19302-1), levantado a partir dos *sites* www.elpais.com/diario e www.wap.noticias.uol.com.br/midiaglobal/elpais.

culturais para a compreensão dos textos e para a realização da atividade tradutória. Como afirma Bassnett (2003, 35)

> De acordo com uma abordagem estritamente linguística, a tradução consistiria em transferir o 'sentido' contido num conjunto de signos linguísticos para outro conjunto de signos linguísticos através do recurso competente ao dicionário e à gramática; contudo, o processo envolve também um vasto conjunto de critérios extralinguísticos.

O novo contexto do texto traduzido prevê não só mudanças na elaboração e recepção da notícia pensando em diferentes leitores, mas também, em diferentes casos, na adaptação da notícia a um novo meio de divulgação (digital ou impresso), nas diferenças no registro linguístico e uso de recursos estilísticos, na mudança de escolhas léxicas e sintáticas, nas diferenças entre o grau de aproximação ou distanciamento do leitor e das regras da língua e, sobretudo, diferenças nas percepções das questões culturais dos países e línguas envolvidas no processo tradutório, relacionadas com as crenças, estereótipos e ideologias presentes em tais culturas.

Referências bibliográficas

Baroni, Daniela; Rosa, Teresa Ratti de Oliveira; Mansur, Rosana; Bacelar, Roberta Baldo. "O gênero textual notícia: do jornal impresso ao on-line". In: *Encontro Nacional De História Da Mídia*, 9, 2013, UFOP. *Anais...* Outro Preto, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-digital/o-genero-textual-noticia-do-jornal-impresso-ao-on-line>. Acesso em 17 jul. 2017.

Bassnett, Susan. *Estudos de Tradução:* fundamentos de uma disciplina. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Bielsa, Esperança; Bassnett, Susan. *Translation in Global News*. Londres: Routledge, 2009.

Cintrão, Heloísa Pezza. "Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta". In: *TradTerm*, 12, 2006, 69-104. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/52262>.

Cronin, Michael. *Translation and Globalization*. Londres: Routledge, 2003.

Gandon, Mike. *English for International Journalists*. Londres: Routledge, 2013.

Maia González, Neide. "Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas". In: Celada, María Teresa; Maia González, Neide (coord. dossier) "Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño", *SIGNOS ELE,* 1-2, diciembre 2008. Disponível em: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>. Acesso em 26 jul. 2017.

Guerrero, Maria José Hernández. "Técnicas específicas de la traducción periodística". *Quaderns Revista de Traducció*, 13, 2006, 125-139. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/51667/55312>.

Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y Traductología*. Introducción a la Traductología. Madri: Cátedra, 2001.

Hurtado Albir, Amparo. "A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos". Trad. Fabio Alves). In: Pagano, Adriana; Magalhães, Célia; Alves, Fabio (orgs.). *Competência em tradução:* cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, 19-57.

Ribeiro, Ana Elisa; Gonzaga-Pontes, Camila. "Ler e recarregar a página: um exercício analítico sobre reescrita da webnotícia". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* 13-1, Belo Horizonte: 2013, 105-121. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop1912>. Acesso em 20 jul. 2017.

Santos, Maria Teresa Marques; Gorovitz, Sabine. "Cultura e tradução jornalística: uma abordagem teórica". *Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras*, 9-2, 2013, 9-26.

Stupiello, Érika Nogueira de Andrade; Simão, Angélica Karim Garcia. *Curso de Tradução Jornalística:* inglês e espanhol. Belford Roxo, RJ: Transititiva, 2017.

Squirra, Sebastião. *Jornalismo online*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

Zisper, Meta Elisabeth; Aio, Michelle de Abreu. "Tradutor jornalista ou jornalista tradutor? A atividade tradutória enquanto representação cultural". In: *Gragoatá*, 16-31, Niterói: 2011, 107-118. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/141>. Acesso em 20 jul. 2017.

Las decisiones del traductor y la expresión de foco en dos traducciones al español de un cuento brasileño

Paulo Antonio Pinheiro-Correa

Professor de Língua Espanhola na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem na mesma instituição. Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado em Filología pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Seus intereses de pesquisa incluem funções pragmáticas em espanhol e português, tradução e aquisição de segundas línguas.
Contato: papicorrea@gmail.com

Recebido em: 01 de maio de 2017
Aceito em: 09 de julho de 2017

Palabras clave: traducción; español; *corpus* paralelo; foco; Pragmática.

Resumen: El estudio compara dos traducciones al español del cuento "El globo fantasma", del escritor brasileño Rubem Fonseca. En concreto, se analizan las discrepancias en el orden de palabras en la expresión de la función pragmática *foco* entre las dos traducciones con el objetivo de explorar la traducción de elementos del dominio de la pragmática en el par traductivo portugués-español. El trabajo se basa en la Gramática Funcional de Dik (1989, 1997). Los resultados ponen en evidencia diferencias en el funcionamiento de la interfaz sintaxis-pragmática entre las dos lenguas y muestran que el foco informativo puede ocupar distintas posiciones en la oración en español según las decisiones traductivas del traductor que atienden a regularidades discursivas de cada variedad.

Keywords: translation; Spanish; parallel corpus; focus; Pragmatics.

Abstract: The study compares two translations into Spanish of the short-story "El globo fantasma", by the Brazilian writer Rubem Fonseca. Specifically, discrepancies in word order concerning the expression of the pragmatic function *focus* between the two translations were analyzed. The aim of the paper is exploring the way translators solved the problem of translating a pragmatic element in Portuguese-Spanish translation studies. The framework is Functional Grammar (Dik 1989, 1997). The results show differences in the way syntax-pragmatic interface operates in these languages and also that information focus may occupy different positions in Spanish, according to the translator's decisions and to discursive regularities of each variety of this language.

1. Introducción[1]

El orden de palabras y las cuestiones informativas tradicionalmente han sido consideradas cuestiones de estilo y, por lo tanto, en gran medida han quedado fuera del análisis gramatical. Los estudios contemporáneos muestran que el orden de constituyentes está influenciado por la pragmática y presenta regularidades discursivas. Este artículo consiste en un análisis de la expresión de la función pragmática *foco informativo*, tal como la define la Gramática Funcional Holandesa (Dik, 1989, 1997) en dos traducciones[2] al español del cuento "El globo fantasma" ("O balão fantasma"), del libro *El agujero en la pared* (*O buraco na parede*), del escritor brasileño Rubem Fonseca, la primera, publicada en México y la segunda, en Chile.

La traducción publicada en México ha sido realizada por los traductores mexicanos Regina Aída Crespo y Rodolfo Mata Sandoval (México: Ediciones Cal y Arena, 2009) y la versión al español chileno consiste en una edición "revisada y adaptada" de la primera para su publicación en Chile, que realizó el traductor chileno Alejandro Kandora (Santiago: Editorial Tajamar, 2012). En este estudio consideramos la traducción chilena una traducción adaptada para su publicación en aquel país, una vez que el traductor (que también es el editor) pone de manifiesto que se basó en la traducción mexicana, al anunciar su versión como traducción "adaptada y revisada".

1 Agradezco a la agencia de fomento Capes por la beca para realizar estudios posdoctorales en la Universidad Complutense de Madrid, que me permitieron profundizar mi conocimiento sobre funciones pragmáticas.

2 Llamaremos aquí indistintamente 'traducción' y 'versión' a ambas traducciones, una vez que el análisis compara dos traducciones del mismo cuento, y también debido a que la publicación chilena consiste de una adaptación de la traducción publicada en México.

El estudio investiga, en un análisis contrastivo, de qué recursos sintácticos se valió cada traductor para expresar foco informativo en cada una de las versiones. Para ello, establecimos criterios para la selección de datos y realizamos una comparación entre las soluciones encontradas en una y otra versión. Asimismo, procedimos a una comparación de los siete conjuntos de datos analizados con el original en portugués brasileño (PB), con el objetivo de echar luz sobre cuestiones de naturaleza de interfaz sintaxis-pragmática y discutir la forma cómo estas se resuelven en el trabajo traductivo.

2. Marco teórico

De acuerdo con el modelo gramatical de Dik (1989, 1997) las funciones pragmáticas son funciones que determinado constituyente asume en cierto enunciado y que "[...] especifican el estatus informativo de los constituyentes en la situación comunicativa en la que ocurren[3]" (Dik, 1997, 310). De acuerdo con el autor, así como las funciones sintácticas son categorías de análisis dentro del nivel de análisis sintáctico y los roles semánticos pertenecen al nivel de análisis semántico, las funciones pragmáticas –tópico/comentario; tema/rema; foco/presuposición – están relacionadas al nivel discursivo-pragmático de análisis. Lambrecht (1994), entre otros, observa que hay una extendida confusión terminológica en lo que se refiere a la clasificación de las funciones pragmáticas existentes, que varían según la orientación teórica de cada estudioso que a ellas se dedica.

3 Traducción del autor del original en inglés: "[...] *specify the informational status of the constituents involved in the wider communicative setting in which they occur*".

La literatura sobre el tema coincide en que la noción de función pragmática o informativa remonta a Mathesius (1929), precursor de la Escuela de Praga, quien identifica dos componentes fundamentales en un enunciado: núcleo (parte de la oración vieja o presupuesta) y foco (parte de la oración nueva/no presupuesta). Muchos otros estudiosos han desarrollado esa idea, y en este artículo analizaremos la función pragmática foco informativo tal como la define la tradición holandesa de estudios gramaticales, en Dik (1997).

2.1. Estatus informativo: identificabilidad

Sin embargo, en nuestro entendimiento, para identificar las funciones tópico/tema y foco, hace falta primeramente acudir a otro tipo de información de orden pragmático, que han estudiado Prince (1981) y Chafe (1976, 1987), entre otros: el estatus de identificabilidad del constituyente del enunciado en el contexto o en la situación, es decir, si se trata de un constituyente nuevo en la situación o en el enunciado, o no. Prince (1981), en un enfoque textual, propone que un referente discursivo puede ser evocado, inferible o nuevo. Dentro de esta clasificación, los referentes evocados, que corresponden, *grosso modo*, a información 'vieja', pueden ser de dos tipos: i) evocado textualmente, cuando ya se ha mencionado el elemento en el texto precedente; ii) evocado situacionalmente, cuando el elemento se refiere a "participantes del discurso o rasgos salientes del contexto extra textual" que efectivamente están presentes en la situación enunciativa, aunque no se haya hecho referencia textual a dichos elementos.

Los argumentos nuevos se caracterizan por el hecho de que no se esperan en la situación enunciativa y también se dividen en dos tipos: i) totalmente nuevo, un referente que no se había traído antes a la situación enunciativa, y que el receptor desconoce y por tanto tiene que crearlo como entidad en su cognición, y ii) nuevo no usado, elemento que pertenece a la cognición del receptor, pero que no se había traído antes a la situación enunciativa específica.

Además de estas dos categorías, Prince presenta otra, ubicada entre las dos que acabamos de comentar, que son los referentes del tipo inferible: el emisor supone que el receptor puede inferir el referente a partir de otras entidades evocadas o incluso de otras inferibles.

Dik (1997), a su vez, afirma que las nociones de tópico/tema y foco están parcialmente identificadas con el estatus de nuevo/no nuevo del constituyente, de la siguiente manera: la noción de topicalidad está identificada con aquel referente considerado viejo en el discurso, sobre el que se va a solicitar información o sobre el que habrá aporte de información. La focalidad, a su vez, concierne a la "acción de la obra", en palabras de Dik (1997, 312), una vez que está vinculada a aquel referente o parte del discurso más importante o saliente en lo que respecta a las modificaciones que desea efectuar el hablante en la proposición, como discutiremos en la sección siguiente. Esta noción está identificada con la información nueva[4].

4 Esta asociación no es categórica, pues como lo señalan Dik (1997) y Lambrecht (1994), entre otros autores, hay casos en que el foco no corresponde a información nueva, y, en otros, ambas funciones pueden solaparse en un único constituyente.

3. El foco informativo en la sintaxis del español

Dik (1997) define el foco de la siguiente manera:

> La información focal en una expresión lingüística es la información que es relativamente más importante o relevante en un determinado marco comunicativo, y considerada por el hablante (S) como la esencial para el oyente (A) para integrarla en su información pragmática. Así, la información focal concierne a los cambios que el hablante desea realizar en la información pragmática del oyente[5] (Dik, 1997, 326).

Los cambios a los que se refiere Dik son la posibilidad de añadir piezas de información al conocimiento pragmático del interlocutor, o bien de reemplazar elementos en el conocimiento pragmático del interlocutor. La idea de foco informativo, un término propuesto inicialmente por Halliday (1967), está asociada al primer tipo de intervención, que añade información a lo que el enunciador cree que sabe el interlocutor.

Se considera que en español el orden de palabras está subordinado a factores pragmático-discursivos, como comenta Silva-Corvalán (2001): "El orden de las frases o constituyentes dentro de una oración es variable en español, pero esta variación no es arbitraria, sino que motivada por factores de tipo semántico-discursivo y pragmático" (Silva-Corvalán, 2001, 169).

5 Traducción del autor del original en inglés: *"The focal information in a linguistic expression is that information which is relatively the most important or salient in the given communicative setting, and considered by S[peaker] to be the most essential for A[ddressee] to integrate into his pragmatic information". "The focal information will thus concern the changes that S[peaker] wishes to bring about in the pragmatic information of A[ddressee]".*

> Así, el orden de palabras es un tipo de marcación sintáctica de foco (o de otras funciones pragmáticas) en un enunciado. Si, por un lado, muchos autores coinciden en reconocer que el orden de palabras está estrictamente relacionado a la expresión de funciones informativas, por razones discursivo-pragmáticas, por otro, buena parte de los análisis desconsidera posibles diferencias entre variedades del español en la solución de este problema de carácter de interfaz entre sintaxis y pragmática. Así, los referentes de estatus informativo nuevo en el discurso o en la situación, tienden a aparecer en posición posverbal o final y están, de manera general, identificados con la noción de foco. Los elementos dados, a su vez –relacionados a la noción de tópicos, que no se explorarán en este trabajo – ocupan posiciones preverbales, relacionadas a la porción más a la izquierda en el enunciado (Contreras, 1978; Gutiérrez Ordoñez, 1997; Cifuentes Honrubia, 2001).

La expresión de funciones informativas, específicamente en el español chileno, fue estudiada por Soto y Castro (2007), entre otros. Por otro lado, Gutiérrez-Bravo (2008) presenta datos sobre la variedad hablada en México.

En un estudio de *corpus* con datos orales y escritos de distintos géneros discursivos sobre el español chileno, Soto y Castro (2007) analizan las funciones informativas relacionadas a la posición preverbal y muestran que en esa posición predominan los SN dados o evocados, pero señalan que en narraciones escritas, como las que se analizas en este estudio, se observa la presencia de referentes nuevos en posición preverbal. El foco, cuando ocupa esa posición, normalmente es del tipo contrastivo, pero eso no sucede en

este caso. En nuestros datos aparecen como focos de información nueva dentro de un recurso textual típico del género con finalidades específicas:

> Es posible que esta situación obedezca a una estrategia discursiva recurrente en textos narrativos literarios. El narrador presenta SN a la izquierda, no focalizados, como si estos tuviesen estatus informativo bajo para el lector, en el sentido de que no han sido mencionadas anteriormente ni están activadas en la memoria del lector. Nuestra hipótesis es que el narrador presenta las entidades como si el lector tuviera acceso a ellas, esto es, como si estuvieran ancladas en su conocimiento. Esto lo hace, al parecer, para insertar al lector en un mundo narrativo o en la conciencia del narrador (cfr. Chafe, 1994) (Soto y Castro, 2007, 357).

Los autores dan como ejemplo el fragmento del relato *China*, de José Donoso, del que hemos destacado solo la oración correspondiente:

(1) [...] Más allá, hacia el fin de la primera cuadra, **las casas** retroceden y **las aceras** se ensanchan [...].

En términos del análisis del estatus informativo, 'las casas' y 'las aceras' son SN nuevos (aunque discutiblemente inferibles), focos informativos cuya posición esperada es la posverbal o final, pero aparecen en la posición en español reservada a referentes ya mencionados.

De igual manera, los autores señalan otra estrategia, relacionada a la anterior: la de ubicar focos informativos en posición preverbal por medio de una vinculación entre el posesivo y un referente conocido por el oyente,

pero creando una entidad nueva, en una disposición contraria a lo que tradicionalmente se señala en la literatura sobre la ubicación de focos, como muestra el ejemplo (2) de Soto y Castro (2007, 354):

(2) **Su fiel perro Argos** enloquecerá buscando calles que se borraron del mapa.

En este caso, el perro Argos es un referente nuevo, pero anclado en un referente ya mencionado, topical, en este caso, "el amo", por medio del posesivo 'su'.

Con respecto a la variedad de español hablada en México, Gutiérrez-Bravo (2008, 18) defiende que los focos informativos ocupan de forma sistemática la "posición final de la clausula". Hay que considerar que este autor analiza la cuestión de los focos desde el punto de vista formal, distinto, por lo tanto, de los estudios empíricos de los autores que analizaron el español de Chile.

A partir de los estudios citados, podemos concluir que la expresión del foco informativo está asociada a la posición posverbal/final en el español mexicano y, por otro lado, en español chileno, al menos en textos literarios, como los que conciernen a este estudio, existe la posibilidad de que existan focos informativos en posición inicial/preverbal.

En la sección siguiente pasaremos a la descripción de la metodología empleada en la recopilación y análisis de los datos.

4. Metodología

La metodología consistió en la elaboración de un *corpus* paralelo que contiene las dos traducciones del cuento publicadas en español. Se analizaron íntegramente las traducciones del cuento "El globo Fantasma", de Rubem Fonseca, publicadas en México (2009) y en Chile (2012). La traducción mexicana contó con 5.728 palabras y la chilena, 5.804. La elección del cuento se debió al hecho de que fue publicado en dos países distintos y a la posibilidad de explorar los aspectos sintácticos de una adaptación de traducción entre dos variedades distintas del español americano. El *corpus* paralelo consta, por lo tanto, de 11.533 palabras.

Cabe aquí una breve discusión sobre la Linguística de *Corpus* y una descripción del *software* utilizado para la elaboración del *corpus* que hemos analizado.

Baker (1995) da una definición contemporánea de *corpus*:

> (i) un *corpus* actualmente consiste de una colección de textos en soporte digital capaz de ser analizada de manera automática o semiautomática de varias maneras;(ii) ya no está restringido a 'textos escritos', sino que incluye textos escritos y orales y (iii) puede incluir gran cantidad de textos de procedencia variada, muchos escritores y hablantes, y una multitud de temas[6] (Baker, 1995, 225).

A diferencia de los *corpus* empleados en traducción, que suelen ser bilingües o multilingües, consideramos el *corpus* constituido como

6 Traducción del autor del original en inglés: "*(i) corpus now means primarily a collection of texts held in machine-readable form and capable of being analyzed automatically or semi-automatically*

monolingüe – aunque refleja dos variedades de la misma lengua – con vistas a un estudio de la sintaxis de la adaptación de traducción.

Para el objetivo de este análisis era necesario analizar enunciado por enunciado en cada versión y la relación entre los mismos. Con la finalidad de obtener un paralelismo semiautomático entre los enunciados de la traducción publicada en México y de su adaptación publicada en Chile, utilizamos el *software* gratuito de alineamiento *YouAlign* (*Terminotix Inc., 2009-2017*), que nos permitió organizar lado a lado cada una de las oraciones en las dos versiones, en un único archivo.

Una característica de este *software* es la de que el alineamiento se da online, es decir, después de que el investigador se inscribe en el sitio *www.youalign.com* debe subir al programa los archivos correspondientes. El procedimiento se describe a continuación:

i. Es necesario tener un archivo independiente para cada versión (el programa admite archivos de varios formatos, desde TXT, hasta Word o PDF, pero para el alineamiento *online* y gratuito los archivos deben tener un tamaño máximo de 1 *megabyte*, por lo cual ciertos archivos tienen que ser insertados en el programa en el formato TXT);

ii. subir los dos archivos separadamente en el *site* para el alineamiento, en la página *Alignment Settings*;

iii. solicitar el alineamiento, que se realiza automáticamente. El programa ofrece dos opciones de grabación del archivo alineado,

in a variety of ways; (ii) a corpus is no longer restricted to 'writings' but includes spoken as well as written text, and (iii) a corpus may include a large number of text from a variety of sources, by many writers and speakers and on a multitude of topics".

> con las extensiones HTML o TMX. Optamos por guardarlo en el formato HTML. Aunque casi todo el alineamiento se realice en forma automática, es necesario corregir y ajustar manualmente algunas líneas y cuanto más grande el archivo, más correcciones manuales se necesitarán.

El etiquetado de las funciones pragmáticas se realizó de manera manual en el archivo ya alineado.

De acuerdo con la bibliografía discutida sobre el tema consideramos las siguientes posibilidades de orden de palabras:

a) referente antepuesto al verbo;
b) referente pospuesto al verbo en posición no final y
c) referente pospuesto al verbo en posición final de oración.

A su vez, el criterio de selección de datos consideró aquellos referentes cuya posición presentó variación entre las dos versiones del texto. Con ello, el interés era el de investigar las posibilidades de orden de palabras que ofrecen las dos versiones al español del mismo cuento brasileño. El trabajo se orientó primordialmente al estudio de las decisiones de cada traductor en la solución de este problema de interacción entre sintaxis y pragmática[7], es decir, sobre cómo se resolvió la expresión del foco en cada versión.

Los referentes se constituyeron de pronombres o frases nominales plenas.

7 Aparentemente, cada versión representa una variedad distinta, pero esta discusión la hemos considerado secundaria para los efectos de este estudio, incluso porque la cantidad de datos es insuficiente para cualquier afirmación de este tipo.

El estudio ha tenido como punto de partida la versión mexicana – anterior a la chilena –, lo que se puede considerar en cierto sentido un análisis de *corpus* unidireccional.

5. Resultados y discusión

Hubo 24 constituyentes que presentaron variación en el orden entre las dos versiones al español. No todos correspondían a foco informativo. Hubo casos de foco contrastivo, SN dados o inferibles no focales, interrogativas, énfasis, una oración equitativa y un adverbio focalizador.

Los casos de foco informativo en los que la posición del SN relativamente al verbo fue divergente entre las versiones mexicana y chilena fueron 8, y se discuten a continuación.

Hay que dejar claro que los ejemplos de foco informativo son mucho más numerosos y que los casos analizados correspondieron solo a los focos informativos que se resolvieron de manera discrepante entre la primera versión, mexicana y la segunda versión, chilena.

Los tres primeros casos son de focos constituidos por SN nuevos ubicados en posición final en la primera versión e inicial en la segunda versión, que es una adaptación de la primera:

(3a) MEX: *Así son* ***los informantes:*** *oyeron decir, solo saben la mitad, la mitad que es falsa.*

(3b) CH: ***El informante*** *es así: oyó decir, solo sabe la mitad, la mitad que es falsa.*

(4a) MEX: *Fabiana cerró el libro, me miró tan rápidamente que ni siquiera me dio* ***tiempo de poner cara de sufrimiento*** *para que tuviera pena de mí, y se levantó.*

(4b) CH: *Fabiana cerró el libro, me miró tan rápidamente que ni* ***tiempo*** *me dio de poner cara de sufrido para que sintiera lástima por mí, y se levantó.*

(5a) MEX: *El Grupo se reúne desde hace casi un año y no se ha hecho* ***nada****.*

(5b) CH: *El Grupo se reúne desde hace casi medio año y* ***nada*** *se ha hecho.*

Como señala Gutiérrez Bravo (2008), en español en general y en mexicano se espera que referentes de estatus informativo nuevo en la sentencia, que constituyen focos, aparezcan ubicados en posición final. Es lo que sucede en los tres ejemplos señalados. Por otro lado, en las contrapartes de la segunda versión el foco no ocupa la posición final: aparece en posición preverbal[8]. Al tratarse de un texto narrativo escrito, los ejemplos de la segunda versión, publicada en Chile, aparentemente exhiben el recurso literario señalado por Soto y Castro (2007) para el español chileno, de presentar SN nuevos como si fueran dados, con el propósito de ofrecer al lector "un conocimiento de la conciencia del narrador", y podría tratarse, por lo tanto, antes que de variación en el ámbito de la expresión del foco entre esas dos variedades, de un recurso típico de ese género discursivo, correspondiente a la narrativa literaria.

8 En el caso de (5) hemos tratado 'nada' como SN, por ser aquí un pronombre indefinido, no un adverbio.

A continuación se presenta otro ejemplo de discrepancia en el orden de palabras entre las dos versiones donde el SN, aunque es posverbal en ambas, deja de ocupar la posición final en la versión chilena:

(6a) MEX: *Vamos al centro comercial a comprar* ***un CD***.
(6b) CH: *Vamos a comprar* ***un CD*** *al centro comercial.*

Se puede notar que en este caso el traductor responsable por la adaptación de la versión mexicana decidió ubicar en la adyacencia del verbo el complemento directo focalizado que aparecía en posición final en la versión mexicana.

La diferencia entre las posiciones posverbales final y medial es significativa en términos cognitivos. Hengeveld y Mackenzie (2008) señalan:

> Al empezar el proceso de ubicar los elementos en la posición apropiada, hay tres posiciones inmediatamente disponibles: la del inicio de la sentencia (p^I), la medial (p^M) y la posición final de sentencia (p^F). Las dos posiciones periféricas (p^I and p^F) son psicológicamente salientes (Gernsbacher 1990) y su ordenación en la comunicación ha recibido mucha atención en estudios de linguística functional (cf. Mackenzie 2000, Hannay and Martínez-Caro 2008). Se puede describir algunos sistemas de orden de palabras considerándose tan solo esas dos posiciones. La medial es menos saliente, una vez que no tiene posición fija, dada la variedad de constituyentes que puede haber en una oración[9]. (Hengeveld y Mackenzie, 2008, 311-312)

9 Traducción del autor del original en inglés: "*When starting out the process of placing elements in the appropriate position, three positions are immediately available: the Clause-initial position (pI), the Clause-medial position (pM), and the Clause-final position (pF). The two peripheral positions*

Así, de acuerdo con el funcionalismo holandés, la posición final tiene una importancia fundamental en español (y en otras lenguas) debido a su saliencia psicológica. Eso justifica que clasifiquemos como variación entre las dos versiones el hecho de que un SN deje de aparecer en posición final, aunque ambos son posverbales.

En los dos primeros pares de ejemplos había un cambio de ubicación del elemento focalizado que lo hacía pasar de una posición psicológicamente saliente (final) a otra, también psicológicamente saliente (inicial), lo que no se ha dado en (6), en que un elemento sale de la posición de mayor prominencia en la oración (en 6a) y ocupa la adyacencia de la forma verbal (en 6b).

Los dos ejemplos siguientes son de construcciones inacusativas:

(7a) MEX: *Mira el alboroto, ya empezó* ***la paliza****, la cagamos completamente, dijo Cão.*

(7b) CH: *Mire el desastre,* ***la paliza*** *comenzó, la cagamos totalmente, dijo Cão.*

(8a) MEX: ***El tiempo*** *está pasando, Diogo.*

(8b) CH: *Se nos está acabando* ***el tiempo****, Diogo.*

(pI and pF) are psychologically salient (Gernsbacher 1990) and their deployment in communication has been much studied within the functional-linguistic framework (cf. Mackenzie 2000, Hannay and Martínez-Caro 2008). Some systems of constituent order can be systematically described starting from just these two positions. The Clause-medial position is less salient as it is not a uniquely identifiable position, given the varying numbers of constituents a Clause may contain".

En el primer par de ejemplos, en la primera versión el SN aparece en posición canónica, es un referente nuevo y el orden VS es el no marcado para las oraciones inacusativas. En la versión chilena surge nuevamente el recurso señalado por Soto y Castro (2007), de dar por conocido un SN nuevo haciéndolo ocupar la posición antepuesta al verbo, en una configuración marcada, que fuerza un efecto de que el SN en cuestión sea interpretado como conocido o dado.

En el segundo par sucede lo contrario: en la primera versión la solución traductiva es tematizar el SN *el tiempo* y, en la segunda, el traductor/adaptador decide recuperar la posición canónica de referentes de las inacusativas, ubicando el SN en posición final.

Al ser la inacusatividad una noción de fuerte determinación semántica, se observan las presiones de ámbito sintáctico, pragmático y además, semántico, en la resolución de estos dos casos y cada traductor ha tomado una decisión distinta en el momento de plasmar en una secuencia sintáctica ese conjunto complejo de determinaciones.

Los pares de ejemplos siguientes ya muestran un tratamiento distinto de los focos informativos en la primera versión. Si hasta aquí los ejemplos eran de focos en posición final, como lo previsto por Gutiérrez-Bravo (2008), estos ejemplos muestran un tratamiento diferente de la misma función por los traductores mexicanos:

(9a) MEX: ***Otros grupos****, de otras comunidades, puede que quieran capturar el globo.*

(9b) CH: Puede que ***otros equipos****, de otras comunidades, quieran capturar el globo.*

(10a) MEX: los fuegos artificiales despedían fulgores creando una claridad que iluminaba hasta donde ***la vista*** *podía alcanzar.*

(10b) CH: los fuegos artificiales despedían fulgores creando una claridad que iluminaba hasta donde alcanzaba ***la vista****.*

En (9) los traductores optaron por un enunciado en forma de tópico-comentario donde el SN nuevo aparece en posición inicial. El adaptador/traductor chileno adoptó el patrón que se había mostrado más común en la versión mexicana, ubicando el referente en posición final. En (10), nuevamente, en la versión mexicana, el SN nuevo aparece en posición preverbal, a diferencia de la versión chilena, en la que el SN aparece en posición final. Entre las dos oraciones hay diferencia en la forma verbal elegida. Mientras en la versión mexicana hay una perífrasis verbal, en la versión chilena se trata de un verbo simple. La diferencia entre la forma verbal empleada sumada al carácter más o menos formulaico de la construcción pueden estar relacionados a la diferencia en el orden en el que fueron presentados los referentes en este grupo.

6. Consideraciones con respecto al original

A continuación se presenta una tabla que esquematiza las coincidencias y discrepancias entre las dos versiones y entre estas y el original.

Tabla 1. Comparación entre el original y las versiones publicadas en México y en Chile.

Ej.	**Original**	**Primera versión (México)**	**Segunda versión (Chile)**
3	**Informante** é assim	Así son **los informantes**	**El informante** es así
4	nem me deu **tempo**	ni siquiera me dio **tiempo**	ni **tiempo** me dio
5	**nada** foi feito	no se ha hecho **nada**	**nada** se ha hecho
6	Vamos comprar **um CD** no shopping	Vamos al centro comercial a comprar **un CD**	Vamos a comprar **un CD** al centro comercial
7	**o pau** está comendo	ya empezó **la paliza**	**la paliza** comenzó
8	**O tempo** está pasando	**El tiempo** está pasando	Se nos está acabando **el tiempo**
9	**Outras turmas**, de outras comunidades, podem	**Otros grupos**, de otras comunidades, puede que	Puede que **otros equipos**, de otras comunidades,
10	iluminava até onde **a vista** podia alcançar	iluminaba hasta donde **la vista** podía alcanzar	iluminaba hasta donde alcanzaba **la vista**

En los conjuntos de ejemplos (4), (8), (9) y (10) los traductores mexicanos resolvieron la cuestión del foco informativo ubicándolo coincidentemente en la misma posición que se presentaba en el original, lo que significa

que en la versión chilena estos elementos ocuparon posiciones distintas del original. Por otro lado, en los conjuntos de ejemplos (3), (5), (6) y (7) le tocó al traductor chileno resolver sintácticamente el foco informativo recuperando la misma posición que aparecía en el original y que había sido resuelta en posición diferente en la versión mexicana.

Estas discrepancias pueden mostrar al traductor brasileño en formación la enorme cantidad de presiones discursivas que involucra la traducción de funciones pragmáticas, una vez que en esta pequeña muestra la misma lengua exhibe una significativa variación en el delicado trabajo de trasponer a la sintaxis un elemento del dominio pragmático. La comparación del original con sus versiones muestra que las decisiones traductivas variaron y en el caso de la mexicana cumplieron solo parcialmente con las predicciones presentes en la literatura al respecto. La comparación también permite ver que una disposición de constituyentes idéntica al original puede ser resultado de un intenso trabajo: el traductor chileno, al realizar una adaptación de la traducción puede haber sustituido decisiones traductivas de la versión anterior, obteniendo un resultado que coincide con el original, pero que a la vez respeta la predicción señalada por Soto y Castro (2007) para las narrativas escritas para el español de Chile.

En todo caso, hay que tener en cuenta que se trata de lenguas cuya relación entre sintaxis y pragmática se da de manera muy distinta, algo que demuestran los datos de la primera versión. A la vez, hay que estar atento a las sutiles reglas operantes en cada variedad de la lengua, como lo demuestra la segunda versión.

7. Conclusiones

El estudio emprendido en un *corpus* paralelo de 11.533 palabras, en el que se compararon las dos traducciones al español del cuento, ha mostrado una regularidad en la disposición de los elementos en la oración entre las dos versiones, con 24 casos de discrepancia en la ubicación de referentes. Los casos de foco informativo con discrepancia en la ubicación de referentes fueron 8. Los resultados de la primera versión mexicana cumplen parcialmente con lo que predice la literatura, lo que demuestra que, dada su complejidad, la trasposición a la sintaxis de un elemento del dominio pragmático no es una tarea de fácil resolución. El análisis de la segunda versión, que consiste de una adaptación y revisión de la primera, muestra que aunque esta versión presenta discrepancias con respecto a la primera, se satisfacen predicciones presentes en la literatura para el español chileno.

También se ha efectuado una comparación de los datos analizados con los datos originales. La comparación entre los datos originales y los de la primera versión mexicana demuestra que la relación entre sintaxis y pragmática entre PB y español se resuelve textualmente de manera muy distinta. Ya la comparación con la segunda versión chilena demuestra para ciertos casos que contrarían presuntas presiones sintácticas y pragmáticas, que las coincidencias de posición de referentes en el original y en la traducción puede ser la medida más adecuada al contexto, una vez que el traductor deshizo soluciones de la versión anterior, generando construcciones de aspecto similar al original, pero logrando, a la vez,

respetar una tendencia del género y de la variedad a la que tradujo, señalada en la literatura específica.

Referencias bibliográficas

Baker, Mona. "Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research". In: *Target*, v. 7, n. 2, 1995, 223-243.

Cifuentes Honrubia, José Luis. "El orden de palabras en la oración". In: Alvar, Manuel (ed.) *Manual de Lingüística Hispánica*. Madrid: Ariel Lingüística, 2001.

Chafe, Wallace. "Cognitive constraints on information flow". In: Tomlin, Russel S. (ed.). *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.

_____. "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view". In: Li, Charles N. (ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

Contreras, Heles. *El orden de palabras en español.* Madrid: Cátedra, 1978.

Dik, Simon. *The theory of functional grammar. Part 1: The structure of the clause*. Dordrecth: Foris, 1989.

_____. *The theory of functional grammar*. *Complex and derived constructions.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

Fonseca, Rubem. "O balão fantasma". In: _____. *O buraco na parede*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. "El globo fantasma". In: _____. *El agujero en la pared*. Trad. Regina Aída Crespo y Rodolfo Mata Sandoval. México: Ediciones Cal y Arena, 2009.

_____. "El globo fantasma". In: _____. *El agujero en la pared*. Trad. Regina Aída Crespo; Rodolfo Mata Sandoval. Revisada y adaptada por Alejandro Kandora. Santiago: Editorial Tajamar, 2012.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios.* Madrid: Arco Libros, 1997.

Gutiérrez-Bravo, Rodrigo. "La identificación de los tópicos y los focos". In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 56, 2008, 362-401.

Halliday, Michael A. K. "Notes on transitivity and theme in English, part 2". In: *Journal of Linguistics*, v. 3, n. 2, 1967, 199-244.

Hengeveld, Kees; Mackenzie, J. Lahlan. *Functional discourse grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Lambrecht, Knud. *Information structure and sentence Form. Topic, focus and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Mathesius, Vilém. "La structure phonologique du lexique du tcheque moderne". In: *Travaux Du Cercle Linguistique de Prague*, 1, 1929, 67-84.

Prince, Hellen. "Toward a taxonomy of given/new information". In: Cole, Peter (ed.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981.

Silva-Corvalán, Carmen. *Sociolingüística* y *pragmática del español.* Washington: Georgetown University Press, 2001.

Soto, Guillermo; Castro, Christian. "Sobre los sintagmas nominales preverbales en el español oral y escrito en Chile: gramática y discurso". In: *Boletín de Filología* XLII, 2007, 341-367.

Software

YouAlign. Desarrollado por Terminotix Inc. 2009-2017. Disponible en <www.youalign.com>. Accedido en sep. de 2015.

Pesquisando a competência tradutória - Grupo PACTE

ALBIR, Amparo Hurtado (ed.)
Researching Translation Competence by PACTE Group.
Amsterdam: John Benjamins, 2017, 401 p.
(Benjamins Translation Library, 127.)

José Luiz Vila Real Gonçalves

Recebido em: 16 de agosto de 2017
Aceito em: 06 de setembro de 2017

Professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestrado (1998) e doutorado (2003) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisas em Estudos da Tradução. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP, de junho de 2013 a agosto de 2014. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Tradução.
Contato: zeluizvr@gmail.com

O volume ora resenhado traz uma compilação detalhada da primeira etapa da pesquisa do Grupo PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação[1]). Foi editado por sua pesquisadora líder, Amparo Hurtado Albir, da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), sede do Grupo PACTE e importante referência na formação de tradutores e intérpretes e na pesquisa sobre competência tradutória. O trabalho está dividido em quatro partes, dezenove capítulos e 308 páginas, além das seções iniciais e a Introdução, e, ao final, um Glossário, Apêndices e Referências, totalizando 431 páginas. A maioria dos capítulos é de autoria coletiva dos membros do PACTE, havendo apenas cinco assinados individualmente.

Trata-se de importante contribuição para os estudos descritivos da tradução com foco nos processos tradutórios, e também no produto, em menor medida, voltando-se para os estudos sobre competência e *expertise*, com significativo potencial de aplicação à didática da tradução. É um trabalho rigoroso e de envergadura em termos teóricos e metodológicos, servindo de referência e modelo para pesquisas na área e para o campo de formação profissional.

No Prefácio, é apresentado um breve histórico do Grupo PACTE, constituído em 1997, cujo principal objetivo é construir um modelo de competência tradutória e apresentar uma proposta para a sua aquisição, lacunas na área de formação de tradutores ainda hoje.

1 Informações sobre o grupo e algumas de suas publicações estão disponíveis em <http://ddd.uab.cat/collection/pacte?ln=es>.

Na *Introdução*, é apresentada a proposta do volume: divulgar de forma integrada os resultados das pesquisas sobre a competência tradutória (CT daqui em diante) desenvolvidas pelo PACTE, especialmente da primeira fase, voltada para a caracterização da CT. A segunda fase, sobre a aquisição da CT (ACT), encontra-se em desenvolvimento e não teve ainda seus resultados plenamente discutidos ou divulgados, sendo abordada somente no último Capítulo.

A pesquisa desenvolveu-se através de metodologias empírico-experimentais, com tarefas de tradução realizadas em seis pares de línguas de trabalho e nas duas direções (duas L1 - espanhol e catalão, e três L2 - inglês, francês e alemão), a partir de 1 texto em L1 para a tradução inversa e 3 textos nas L2 para as traduções diretas, com dois grupos de sujeitos (tradutores profissionais e professores de línguas estrangeiras). Foram realizados testes exploratórios e um estudo piloto antes da coleta definitiva, a fim de se aprimorar o desenho e se ajustarem os instrumentos de coleta, especialmente pela falta de tradição e consolidação de estudos experimentais na área à época (as últimas coletas ocorreram no início de 2006).

A Parte I, *Fundamentação conceitual e metodológica*, contém 3 capítulos.

No Cap. 1, "Tradução e CT", de autoria de Hurtado Albir, ressalta-se a complexidade da tradução, por ser, simultaneamente, atividade textual, cognitiva e comunicativa. Para a autora, trata-se de "*un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada*" (p. 4, nota 1).

É dada ênfase à concepção dinâmica de equivalência na tradução, com primazia dos níveis textuais e comunicativos sobre o nível linguístico estrito, o que será a referência para as discussões e análises sobre a CT ao longo do volume.

A complexidade do processo tradutório e as dificuldades para investigá-lo são discutidas em função de limites metodológicos e teóricos. A autora ressalta que abordagens multimetodológicas passam a ser adotadas nas pesquisas da área a partir de meados dos anos 1990, utilizando-se especialmente os protocolos verbais, questionários, registros em vídeo, observação direta e entrevistas. Em seguida, surgem ferramentas computacionais: interfaces de vídeo (*Proxy* e *Camtasia*), registro de ações no teclado e rastreamento ocular. Com a introdução de ferramentas para registro de ações no teclado, especialmente com o Programa *Translog* (Jakobsen, 1999), aumentou o potencial de investigação do processo de produção na tradução. Então, Jakobsen (2002) delimita o processo em três fases (orientação, redação e revisão), que passam a balizar diversos experimentos e achados na área.

Portanto, entende-se que o processo de tradução é essencial para investigar a CT. Trata-se de fenômeno cognitivo complexo, que inclui identificação e solução de problemas, em níveis mais ou menos conscientes; daí a centralidade da subcompetência estratégica no modelo multicomponencial da CT elaborado pelo PACTE, caracterizando-se como avanço em relação a modelos anteriores, geralmente restritos às subcompetências bilíngue e de transferência.

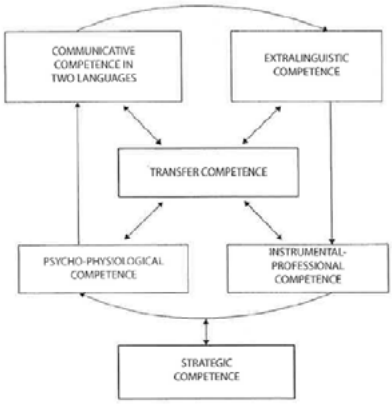
A pesquisa objetivou descrever as habilidades e os conhecimentos necessários ao tradutor profissional, distinguindo-os dos de outros profissionais bilíngues.

Conclui-se que uma competência envolve pelo menos três níveis de conhecimentos: **saber o quê** (declarativo), **saber fazer** (procedimental) e **saber ser/interagir** (interacional). Para o Grupo PACTE, a aquisição da CT se caracteriza pelo desenvolvimento do conhecimento experto (*expert knowledge*) e é explicada pelo seu modelo holístico, elaborado inicialmente em 1998 e atualizado em 2002.

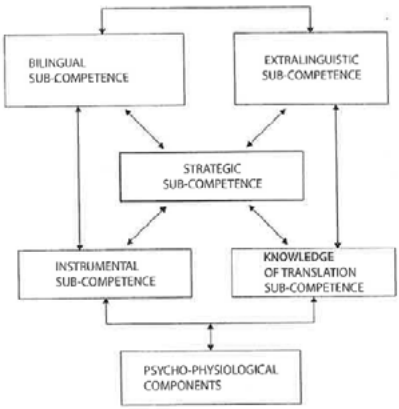
A autora destaca a escassez e incipiência de estudos empíricos sobre a CT e, assim, o Grupo PACTE decide elaborar e validar o seu próprio modelo.

No Cap. 2, "O modelo de CT do PACTE", descreve-se o modelo holístico, inicialmente proposto em 1998 (PACTE, 2000), reformulado em 2002 (PACTE, 2003).

Partiu-se das seguintes hipóteses: a CT é qualitativamente diferente da competência bilíngue; é um conhecimento experto; envolve conhecimentos declarativos e procedimentais, com predomínio dos últimos; é o sistema de conhecimentos subjacente às habilidades e atitudes necessárias para se traduzir; é um sistema interativo e hierárquico de subcompetências que intervêm no ato de traduzir; variará dependendo da direção, do par linguístico, da especialidade do texto traduzido, da experiência do tradutor e do contexto situacional.



Primeira versão do modelo de CT
Fonte: PACTE, 2000, 101.



Versão atual do modelo de CT
Fonte: PACTE, 2003, 60.

No Cap. 3, "Fundamentação metodológica", de autoria de Wilhelm Neunzig, são discutidas as bases metodológicas da pesquisa. O autor comenta que o ponto de partida foi a experiência dos próprios pesquisadores do Grupo em consonância com as referências teóricas sobre o tema. Portanto, a proposta de trabalho partiu de um modelo construído dedutivamente para ser testado e validado empiricamente.

Para controlar o perfil dos sujeitos dos dois grupos, definiu-se o tempo mínimo de experiência profissional, tendo-se a tradução ou o ensino como a principal fonte de subsistência. Como o autor discute, não é uma tarefa simples, uma vez que os critérios utilizados nem sempre garantem a representatividade da amostra em relação ao que se pretende pesquisar, no caso, tradutores com a CT desenvolvida. Os resultados confirmaram

a pertinência e adequação das variáveis propostas para a constituição dos perfis dos dois grupos.

Neunzig descreve também de forma detalhada os diferentes instrumentos para as coletas de dados e seu aprimoramento nas diferentes etapas da pesquisa.

A Parte II, *Desenho de pesquisa e análise de dados*, inclui 4 capítulos.

No Cap. 4, "Desenvolvimento do desenho de pesquisa", define-se que serão estudados tanto o processo quanto o produto. Portanto, além das tarefas experimentais, são definidos critérios para avaliar os produtos, gerando, assim, um indicador de **aceitabilidade**, que é usado como parâmetro transversal nas análises dos dados processuais. A partir desse critério, numa fase posterior de análises, são selecionados os tradutores com melhor desempenho, com a finalidade de se isolarem com mais propriedade os traços constituintes da CT.

O estudo exploratório objetivou testar o modelo holístico, estabelecer as hipóteses operacionais, selecionar as variáveis, testar e aperfeiçoar os instrumentos e tarefas experimentais. Através dele, foi possível revisar os instrumentos, construir um catálogo de ações para os processos de solução de problemas e rever o modelo inicial.

O estudo piloto contribuiu para a reformulação das hipóteses empíricas, o refinamento das variáveis e das hipóteses operacionais e a melhoria dos instrumentos, além de introduzir duas novas categorias: os pontos ricos e a aceitabilidade.

Foi proposto um contínuo com as categorias de apoios (simples e mistos; internos e externos), além de sequências de ações que serviram para detalhar as observações diretas e do software *Proxy* e avaliar algumas subcompetências específicas.

Os resultados do piloto confirmaram as hipóteses básicas de que a TC influencia o processo e o produto tradutórios. No geral, constatou-se que as soluções tradutórias menos aceitáveis foram produzidas pelos professores de língua. Em suma, a validade dos instrumentos foi corroborada.

No Cap. 5, "Desenho experimental", detalha-se o experimento definitivo.

Em relação ao exploratório e ao piloto, são feitas algumas modificações: a variável **uso de recursos instrumentais** é acrescentada, são considerados os **pontos ricos** como problemas prototípicos de tradução, além da construção de um corpus eletrônico para aprofundar o estudo do produto. O software *Camtasia* foi acrescentado para gravar o vídeo da tarefa. Houve ainda a reformulação das hipóteses, separadas em três categorias: teóricas, empíricas e operacionais. Uma das hipóteses teóricas é que a subcompetência estratégica restringe-se à CT, posição diferente, por exemplo, da de Gonçalves (2003) e Alves e Gonçalves (2007), que postulam que o componente correlato a essa subcompetência em seu próprio modelo não teria uma função dedicada exclusivamente à tradução, mas serviria a processos inferenciais, de tomada de decisão e solução de problemas em geral. A questão é controversa e de grande complexidade, demandando ainda estudo e discussão.

As hipóteses empíricas referem-se às subcompetências exclusivas da CT (estratégica, de conhecimentos sobre tradução, instrumental), enquanto as hipóteses operacionais tiveram como foco as variáveis relacionadas àquelas 3 subcompetências.

A variável independente foi o nível de *expertise* em tradução ("+" para tradutores e "-" para professores) e as variáveis dependentes (conhecimentos sobre tradução, projeto de tradução, identificação e solução de problemas, tomada de decisão, eficiência do processo, uso de recursos instrumentais) se vincularam às subcompetências da CT. A aceitabilidade foi usada como um indicador transversal.

As tarefas do experimento definitivo foram: 1) tradução direta (TD daqui em diante); 2) preenchimento do questionário sobre os problemas; 3) tradução inversa (TI daqui em diante); 4) preenchimento do questionário sobre problemas; 5) preenchimento do questionário de conhecimentos sobre tradução; 6) entrevista retrospectiva (para completar as informações não respondidas nos questionários). Os dois grupos (professores de línguas e tradutores) supostamente compartilhavam a subcompetência bilíngue e o conhecimento extralinguístico.

No Cap. 6, "Características da amostra", Anna Kuznik apresenta a sistemática para a seleção dos sujeitos da pesquisa: dados demográficos; línguas; formação acadêmica; experiência profissional; ambiente de trabalho.

A aplicação do questionário prospectivo demonstra, como em outras partes da pesquisa, rigor e precisão no controle das variáveis, conseguindo,

assim, constituir dois grupos com perfis significativamente distintos em relação a fatores relevantes para a investigação.

O Cap. 7, "Coleta e análise de dados", apresenta um protocolo de orientação para as coletas experimentais, que ocorreram entre outubro de 2005 e janeiro de 2006. A participação de cada sujeito durava até 5 horas, com coletas coletivas ocorrendo nos laboratórios, e sessões de protocolos retrospectivos individuais, em outra sala.

As análises de corpus das traduções foram feitas com o *WordSmith Tools* e o *AntConc*. Houve triangulação de métodos, permitindo o cruzamento dos diversos resultados (*e.g.* processo e produto; diferentes indicadores das variáveis de estudo; todos os indicadores e a aceitabilidade; TD e TI).

Testes estatísticos foram realizados para validar as diferenças entre os dois grupos e entre as direções; além do cruzamento de vários indicadores com a aceitabilidade.

A Parte III, *Resultados do Experimento sobre CT*, incluiu 9 capítulos.

O Cap. 8, "Aceitabilidade", discutiu a proposição desse indicador transversal nas análises.

A avaliação focou nos pontos ricos, observando se a tradução comunicava o sentido do original, realizava as suas funções e apresentava uso apropriado da língua.

A aceitabilidade na TD foi significativamente maior para os tradutores; também na TI, mas com uma diferença não significativa. Considerando conjuntamente as duas direções, os tradutores tiveram um resultado significativamente melhor.

Não se observou uma correlação entre aceitabilidade na TD e na TI, em nenhum dos grupos, possivelmente devido à falta de prática nessa direção de trabalho.

No Cap. 9, "Conhecimentos sobre tradução", analisam-se os resultados dos dados relacionados a essa variável, que se refere à subcompetência de mesmo nome e inclui conhecimentos de diversos aspectos da profissão. É avaliada apenas a parte da subcompetência de conhecimentos sobre tradução que inclui conhecimentos declarativos "sobre os princípios que governam a tradução". Aqui há um leque de conhecimentos e habilidades que são organizados e denominados de forma distinta, por exemplo, no modelo de Gonçalves (2003). Neste último, apenas a parte caracterizada como "conhecimentos sobre os princípios que governam a tradução" é contemplada; os demais conhecimentos e habilidades desta subcompetência do PACTE, Gonçalves inclui na sua subcompetência instrumental, com predominância de conhecimentos procedimentais, especialmente voltados para a prática e as interações profissionais.

Em relação a esta variável, foram considerados dois indicadores: o índice dinâmico de conhecimentos sobre tradução e o coeficiente de coerência dos conhecimentos sobre tradução (com base em pares opostos de afirmações no questionário).

Concluiu-se que os tradutores têm um conceito mais dinâmico que estático de tradução (mais voltado para os aspectos textuais, interpretativos, funcionais e comunicativos).

No Cap. 10, "O projeto de tradução", relaciona-se esta variável à subcompetência estratégica, essencialmente procedimental, segundo o Grupo PACTE, e também à de conhecimentos sobre tradução, de caráter declarativo.

Tendo em vista a complexidade dos processos relacionados à subcompetência estratégica, pode-se avaliar que sua delimitação ao nível dos conhecimentos procedimentais abre margem para um debate, como se pode encontrar em outras abordagens (Gonçalves, 2008; Göpferich, 2009; Yanqun, 2015), que atribuem níveis de processamento metacognitivo a essa categoria.

Concluiu-se que ambos os grupos apresentaram projetos gerais de tradução dinâmicos (tendo em vista o seu perfil de especialistas em uso de línguas). Entretanto, a aceitabilidade dos textos dos tradutores foi maior, já que os professores não conseguiram converter esse dinamismo em aceitabilidade tanto quanto os tradutores. Tradutores foram mais dinâmicos na solução dos problemas de intencionalidade; as suas soluções menos dinâmicas se referiram aos problemas nos níveis textuais e linguísticos.

No Cap. 11, "Índice de tradução dinâmica", mais uma métrica é proposta para quantificar os componentes da CT. São cruzados os dados dos conhecimentos sobre tradução e do projeto de tradução. O índice dinâmico e o coeficiente de coerência foram aplicados a ambos.

O grupo de tradutores apresentou resultados significativamente mais dinâmicos em relação a este índice. Além disso, o índice apresentou uma correlação (ainda que baixa) com a aceitabilidade, corroborando que

os tradutores têm as subcompetências estratégica e instrumental mais desenvolvidas.

No Cap. 12, "Identificação e solução de problemas de tradução", esta variável é relacionada às subcompetências de conhecimentos sobre tradução e estratégica.

Foi proposto o **coeficiente de percepção de dificuldade**, que foi maior para os professores na TD e na TI, mas nesta última a diferença entre os grupos não foi significativa. A TI foi considerada mais difícil pelos dois grupos. Confrontando-se esse coeficiente com a aceitabilidade, não se encontrou nenhuma correlação significativa.

A identificação de problemas prototípicos foi maior para os tradutores, especialmente na TD. Contudo, os resultados não tiveram significância estatística, servindo apenas como indícios.

Outra métrica proposta foi o **coeficiente de satisfação**: os tradutores tiveram maior satisfação na TD, com uma pequena diferença em relação ao outro Grupo; na TI o resultado foi o oposto. Confrontando-se esse segundo coeficiente com a aceitabilidade, também não se observa qualquer resultado convergente para nenhum dos grupos.

Aqui, os autores argumentam que os resultados relativos à percepção de dificuldade foram muito variáveis, não apontando um padrão e, possivelmente, tendo relação com o tipo de conhecimento explicativo (metacognitivo), que o PACTE atribui somente a professores e pesquisadores de tradução, o que pode ser entendido diferentemente por abordagens como a de Gonçalves (2008), por exemplo. Teríamos,

pois, questões de ordem teórica e aplicada: Em que medida a formação do tradutor deve contemplar o desenvolvimento do conhecimento explicativo (metacognitivo) na aquisição da CT? Em que medida algumas subcompetências demandam acesso a níveis mais altos da cognição?

O Cap. 13, "Tomada de decisão", relaciona esta variável também à subcompetência estratégica, responsável por articular as demais e compensar eventuais deficiências.

Para essa análise e discussão, foram consideradas as diversas sequências de ações, classificadas em 5 categorias, dependendo do envolvimento cognitivo exigido, no uso de apoios interno e externo: apoio interno simples; apoio interno dominante com apoio externo; apoios interno e externo equilibrados; apoio externo dominante com apoio interno; e apoio externo simples. O apoio interno, por sua vez, foi classificado como automatizado ou não automatizado (*cf.* Alves, 1995; 1997).

O uso de apoio interno é mais característico dos professores; os usos híbridos, com predominância de apoio interno ou de apoio externo, são característicos dos tradutores; o apoio externo é mais usado pelos dois grupos na TI que na TD, apesar de não ser a principal sequência de ações.

Ao se confrontar a sequência de ações com a aceitabilidade, verificou-se uma maior correlação desta com o apoio interno dominante nos resultados dos tradutores.

O uso de apoio interno pelos tradutores cai na TI, pelo aumento significativo de apoio externo.

Em geral, os tradutores demonstraram melhor domínio da subcompetência estratégica, fazendo uso de mais combinações de apoios interno e externo e de recursos externos diversos de forma mais adequada e bem-sucedida.

O Cap. 14, "Eficiência do processo de tradução", também lidou com uma variável relacionada à subcompetência estratégica. Procurou-se analisar a relação do tempo despendido, no total e em cada uma das fases do processo de tradução (*cf.* Jakobsen, 2002), com o indicador de aceitabilidade, com vistas a explorar outra possibilidade de métrica para a CT.

Os tradutores apresentaram um tempo total significativamente menor na TI que os professores. Além disso, o tempo total na TD foi menor que na TI, especialmente para os tradutores. No entanto, não foi encontrada correlação entre o tempo total e a aceitabilidade na TD. Na TI, houve correlação fraca (r= 0,437) somente para os tradutores.

Visando observar um grupo com mais características de *expertise*, foram selecionados os 15 melhores e 15 piores tradutores. Constatou-se que os melhores demoraram mais tempo na TI e menos na TD. Esse resultado poderia ser um indício de implementação de mais processos metacognitivos nos níveis mais desenvolvidos de CT.

Na distribuição do tempo entre as fases do processo, verificou-se que na TD, os professores gastaram mais tempo na redação e os tradutores na revisão, resultado que é semelhante na TI, mas sem diferenças significativas. Além disso, a redação foi mais longa que a revisão para os tradutores na TD e na TI.

A variável eficiência não se correlaciona com a aceitabilidade, tendo mais a ver com características individuais de cada sujeito. Na TI, no entanto, a correlação baixa entre tempo e aceitabilidade poderia caracterizar-se como indício de maior demanda cognitiva (e até metacognitiva).

No Cap. 15, "Uso de recursos instrumentais", Anna Kuznik analisa esta variável relacionada à subcompetência instrumental. São considerados como indicadores o número de recursos utilizados, o tempo gasto nas buscas, o tempo nas buscas em cada fase, o número de buscas, além de se confrontar a variedade das buscas e aceitabilidade.

Foram definidos 13 tipos de buscas, organizados em 5 padrões, incluindo uma diversidade de recursos eletrônicos/digitais.

Os tradutores usaram mais tipos de recursos que os professores, tanto na TD quanto TI e, entre as duas direções, a TI demandou mais tipos para os tradutores e a TD para os professores.

Os tradutores usaram muito mais recursos que os professores, e mais na TI que na TD; com relação à aceitabilidade, ela é proporcional à variedade de tipos de recursos utilizados, especialmente na TI; os tradutores gastaram mais tempo com buscas que os professores; o tempo gasto nas buscas aponta a tendência de maior uso de L1 ou L2 (professores lidam mais com L2 no contexto de produção; os tradutores geralmente traduzem para L1). Em resumo, os tradutores usam mais tipos de busca, gastam mais tempo nas buscas, fazem mais buscas (e mais eficientes), demonstrando relação positiva com a subcompetência instrumental.

No Cap. 16, "Análise do corpus de traduções do experimento", Patrícia Rodríguez-Inés apresenta a proposta de estudo dos produtos tradutórios com ferramentas de corpus. O objetivo é observar se as diferenças processuais entre os dois grupos se refletem em outras características do produto, à parte a aceitabilidade.

São mencionados os corpora do LETRA-UFMG, CORPRAT E CORDIALL, do seu caráter inovador, ao integrar a análise do produto e do processo tradutório. O sistema *Litterae* (Alves; Vale, 2009; 2011), também é mencionado como uma proposta de mapear os processos de decisão e os perfis de tomada de decisão a partir de parâmetros da linguística de corpus. São mencionados outros importantes projetos no contexto internacional que também buscam essa análise conjunta (TransComp, CTP, CroCo).

Tendo em vista a pequena extensão do corpus do PACTE, a análise desenvolvida não tem um grande potencial de generalização. Entretanto, a intenção foi fazer um levantamento inicial para observar tendências, que poderão ser pesquisadas mais a fundo em trabalhos futuros, com corpora maiores.

Através dos resultados da análise, verificou-se que os tradutores, em comparação com os professores, usaram menos decalques, mas mais empréstimos e acréscimos/explicações. Não foi encontrada nenhuma diferença significativa na relação tipo/ocorrência. Na análise de correlação entre a extensão dos períodos e aceitabilidade, apesar de não haver resultados conclusivos, a tendência foi de os períodos de extensão média alcançarem a maior aceitabilidade (Tabela 16.15, p. 260-261). Em relação

ao indicador de similaridade, observou-se um valor maior entre o espanhol e o francês, em contraste com os outros pares linguísticos; a similaridade foi maior para os professores, sendo menor para a TI nos dois grupos - assim verificam-se as variáveis que favorecem ou inibem a tradução literal.

A autora destaca que ainda há um grande potencial de investigação em relação aos dados do produto, inclusive das respostas dos questionários, o que, certamente, resultará em novas contribuições para os estudos de CT nesse tipo interface com o processo.

A Parte IV, *Definindo as características da CT*, inclui 3 capítulos.

O Cap. 17, "O desempenho dos melhores tradutores", teve o objetivo de observar e descrever o desempenho dos tradutores que obtiveram os melhores índices de aceitabilidade, a fim de confirmar a pertinência das características da CT identificadas no experimento.

Verificou-se que os indicadores utilizados nas análises para todo o grupo de tradutores aumentaram para este subgrupo. Esses resultados, portanto, apontam para características de *expertise*, o que indica um estágio de desenvolvimento profissional além da CT, esta última comum a todos os tradutores profissionais.

No Cap. 18, "Conclusões - Definindo as características da CT", destaca-se que a pesquisa validou o modelo de CT, confirmando as hipóteses iniciais: a CT é diferente da competência bilíngue; a CT afeta a qualidade do produto; as subcompetências estratégica, de conhecimentos sobre tradução e instrumental são específicas para a CT. Na comparação dos dois grupos, os tradutores apresentaram conhecimentos sobre tradução mais dinâmicos

e os professores, mais estáticos, ambos os grupos apresentando ações coerentes com esse tipo de conhecimento. Em relação ao projeto de tradução (concepção subjacente de tradução), ambos os grupos foram dinâmicos, no entanto, somente os tradutores converteram esse dinamismo em um produto mais aceitável. A relação entre os conhecimentos sobre tradução e o projeto foi sistematizada no Índice de Tradução Dinâmica, que apresentou uma correlação com a aceitabilidade, mas pequena, carecendo de mais análises.

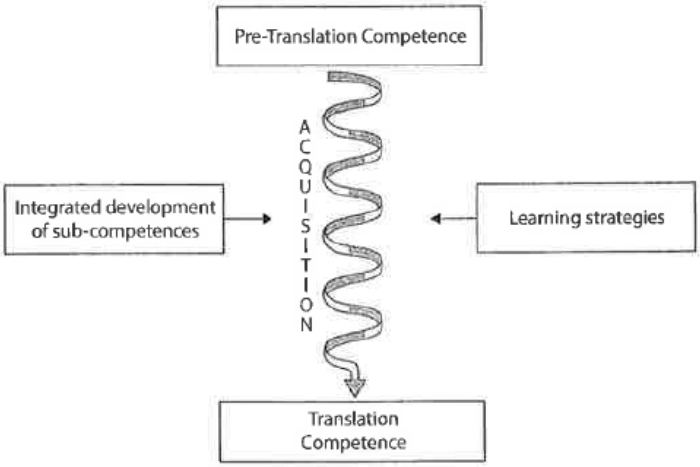
A seleção de um grupo de destaque entre os tradutores possibilitou ampliar as discussões sobre a distinção entre *expertise* e CT, apontando para a necessidade de foco nas características da *expertise* para a formação do tradutor profissional. Ainda que o desenvolvimento da *expertise* vá além da competência e demande experiência prolongada e prática deliberada (*cf.* Ericsson et al., 1993) na profissão, é importante tê-la como meta nos cursos de formação de tradutores.

As contribuições metodológicas da pesquisa foram inúmeras e consistentes, oferecendo uma série de possibilidades para pesquisas na área. Os instrumentos de pesquisa foram validados. A utilização do indicador de aceitabilidade (relacionado ao produto) nas análises com os dados processuais, sem dúvida, contribuiu para a elucidação de aspectos que, geralmente, não se evidenciam com a discussão e análise isoladas do processo ou do produto. Enfim, o trabalho é exemplar pelo rigor na construção e execução do seu desenho experimental e da sistematicidade das análises.

Como possibilidades de estudos futuros, os autores destacam: investigação de componentes das subcompetências de conhecimentos sobre tradução e instrumental ainda não abordados, além dos componentes psicofisiológicos pertinentes à CT. Além disso, abre-se um horizonte vasto para a replicação da pesquisa em outros contextos de formação e atuação e com outros pares linguísticos.

No Cap. 19, "O segundo estágio da pesquisa do Grupo PACTE - Pesquisa experimental sobre a aquisição da CT", apresenta-se a etapa da pesquisa feita com 130 alunos dos cursos de graduação da Faculdade de Tradução e Interpretação da UAB, nos 4 diferentes anos de formação, simulando-se um estudo longitudinal.

O modelo de ACT do PACTE pressupõe um processo dinâmico, com a integração de conhecimentos declarativos e procedimentais, que avança em espiral, do nível novato até a CT, com progressiva reorganização das subcompetências e supremacia da estratégica, conforme representado no diagrama abaixo.



Modelo de Aquisição da Competência Tradutória (PACTE, 2000, 104)
Fonte: Hurtado Albir, 2017, 304, Figura 19.1

Tendo elaborado suas hipóteses teóricas com base nos princípios de desenvolvimento e reestruturação das subcompetências da CT, presentes no modelo acima, o experimento de ACT foi realizado entre 2010 e 2011. As variáveis dependentes foram as mesmas que no experimento anterior e as independentes foram os anos de treinamento dos novatos (de 1 a 4).

Os dados deste segundo estágio estavam em fase de conclusão à época da produção do volume ora resenhado e não foram incluídos na publicação.

A partir de então, com base nos resultados dos estágios anteriores, o PACTE pretende desenvolver outra pesquisa empírica a fim de desenvolver descritores dos níveis e subníveis de CT. Esse tipo de descrição já existe de forma consolidada para o ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo,

mas ainda é uma lacuna no ensino de tradução. Portanto, será uma contribuição importante para o desenvolvimento da didática da tradução, especialmente de critérios de avaliação de tradutores em formação e profissionais, e também de propostas curriculares.

Por fim, o *Glossário* apresenta termos de três categorias: específicos da pesquisa do PACTE, de metodologia de pesquisa em geral (MET) e de estatística (ST), o que facilita a contextualização das consultas terminológicas. É bastante abrangente e constitui um apoio extra para a leitura, especialmente quando forem consultadas partes isoladas do trabalho.

Referências bibliográficas

Alves, Fabio. *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?:* eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiessischen und brasilianischen Übersetzern. Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.

Alves, Fabio. "A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino". In: *TradTerm*, 4-2, 1997, 19-40.

Alves, Fabio; Gonçalves, José Luiz Vila Real "Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny". In: Gambier, Yves; Schelensiger, Miriam; Stolze, Radegundis (eds.). *Doubts and directions in Translation Studies: selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004.* Amsterdam: John Benjamins, 2007, 41-55.

Alves, Fabio; Vale, Daniel Couto. "Probing the unit of translation in time: aspects of the design and development of a web application for storing, annotating, and querying translation process data". In: *Across languages and cultures,* 10-2, 2009, 251–273.

Alves, Fabio; Vale, Daniel Couto. "On drafting and revision in translation: a corpus linguistics oriented analysis of translation process data". In: *TC3.*

Translation: Computation, Corpora, Cognition, 1-1, 2011, 105-122. (Special Issue on Parallel Corpora: Annotation, Exploitation, Evaluation.)

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th.; Tesch-Roemer, Clemens. "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance". In: *Psychological review,* 100-3, 1993, 363-406.

Gonçalves, José Luiz Vila Real. *O desenvolvimento da competência do tradutor*: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Gonçalves, José Luiz Vila Real. "Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista". In: Campos, Jorge; Rauen, Fábio José (orgs.). *Tópicos em teoria da relevância.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, 122-142.

Göpferich, Susanne. "Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp". In: Göpferich, Susanne; Jakobsen, Arnt Lykke; Mees, Inger M. (eds.). *Behind the mind*: methods, models and results in translation process research. Copenhague: Samfundslitteratur, 2009, 11-38.

Jakobsen, Arnt Lykke. "Logging target text production with *Translog*". In: Hansen, Gyde (ed.). *Probing the process in translation*: methods and results. Copenhague: Samfundslitteratur, 1999, 9-20.

Jakobsen, Arnt Lykke. "Translation drafting by professional translators and by translation students". In: Sánchez Trigo, Elena; Díaz Fouces, Óscar (eds). *Traducción & comunicación,* 3. Vigo: Universidade de Vigo, 2002, 89-103.

PACTE. "Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project". In: Beeby, Allison; Ensinger, Doris; Presas, Marisa (eds.). *Investigating translation:* selected papers from de 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1988. Amsterdam: John Benjamins, 2000, 99-106.

PACTE. "Building a translation competence model". In: Alves, Fabio (ed.). *Triangulating translation*: perspectives in process-oriented research. Amsterdam: John Benjamins, 2003, 43-66.

Yanqun, Zou. "The concept and instruction of metacognition in translation competence development". In: *International forum of teaching and studies,* 11-1/2, 2015.

Tradução audiovisual: estratégias pragmáticas e conversacionais americanas e europeias na legendagem das formas de tratamento nominais

Leticia Rebollo-Couto
Luisa Perissé Nunes da Silva
Carolina Gomes da Silva

Recebido em: 01 de maio de 2017
Aceito em: 09 de julho de 2017

Leticia Rebollo-Couto
Professora de Língua Espanhola na graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Sciences du Langage pela Université de Strasbourg II, França (1999). Mestre em Linguística (1994) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ.
Contato: rebollocouto@yahoo.fr

Luisa Perissé Nunes da Silva
Professora de Língua Espanhola e Prática de Ensino de Língua Espanhola na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Linha de Pesquisa "Estudos da Tradução: teorias e práticas" do Programa de Letras Neolatinas.
Contato: luisaperisse@yahoo.com.br

Carolina Gomes da Silva
Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos em Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Contato: carol_luques@yahoo.es

Palavras-chave: legendagem; formas nominais de tratamento; estudos comparados; variação linguística; português; espanhol.

Resumo: As fórmulas e formas nominais de tratamento constituem um repertório linguístico aberto, seu uso depende de condicionantes tanto pragmáticos quanto sociais (Fontanella de Weinberg, 1999). Do ponto de vista sociolinguístico, variam em função de condicionantes de idade, escolaridade e sexo, bem como de variação dialetal. Do ponto de vista pragmático, variam em função do grau de proximidade ou hierarquia da relação, conhecimento compartilhado, grau de coloquialidade da interação e tipo de ato de fala que realizam. Neste trabalho, analisamos a variação na legendagem em português (brasileiro e europeu) e em espanhol (latino e ibérico) das diferentes versões do filme *Inside Out: Divertida Mente, Divertida-mente, Intensamente* e *Del Revés*. Comparamos as escolhas convergentes e divergentes de tradução do original em inglês no que diz respeito às fórmulas e formas nominais de tratamento, bem como, do ponto de vista conversacional, suas funções de intensificação ou atenuação de atos diretivos e expressivos nos diálogos. Os resultados de nossa análise assinalam que as formas nominais de tratamento são mantidas na legendagem em função dos seguintes condicionamentos conversacionais: (i) seleção do interlocutor e gestão dos turnos de fala; (ii) intensificação de atos de fala expressivos; (iii) marcas sociolinguísticas de relação interpessoal e (iv) indexador de identidade social.

Keywords: subtitling; nominal forms of address; comparative studies; linguistic variation; Portuguese; Spanish.

Nominal forms of address constitute an open inventory of linguistic items, and their use depends on both pragmatic and social constraints (Fontanella de Weinberg, 1999). From a sociolinguistic perspective, their use varies according to age, schooling, gender and dialect. From a pragmatic point of view, their use varies according to the degree of proximity or hierarchy in a relationship, shared knowledge, degree of colloquiality in an interaction, and the type of speech act they perform. In this study, we analyze the variation in Portuguese (Brazilian and European) and Spanish (Latin and Iberian) subtitling of the film *Inside Out: Divertida Mente, Divertida-mente, Intensamente* and *Del Revés*. We compare convergent and divergent choices of translation from the English source text for nominal forms of address, as well as their functions of intensification or attenuation of directive and expressive acts in the dialogues, from a conversational perspective. Results of our analysis indicate that nominal forms of address are kept in subtitles according to the following conversational conditions: (i) addressee selection and turn management; (ii) intensification of expressive speech acts; (iii) linguistic markers of social relations; and (iv) indices in social identity, indexicality.

Neste trabalho, objetivamos descrever a variação de formas nominais de tratamento a partir da legendagem do filme de animação *Inside Out* (2015) em suas cinco versões: inglês estadunidense, português brasileiro, português europeu, espanhol latino e espanhol ibérico, considerando estudos sobre tradução audiovisual (Agost, 1999) e questões técnicas de legendagem (Díaz-Cintas, 2001), a partir de uma das cenas do filme em formato DVD. Para isso, analisaremos sociopragmaticamente a legendagem do filme de animação, com base nas postulações da Pragmática Conversacional, a fim de categorizarmos elementos lexicais e conversacionais (Briz, 1996) no material audiovisual legendado.

1. A tradução audiovisual, a legendagem e a "língua neutra"

A tradução constitui um processo em que um texto em uma língua de partida é (re)expressado com os meios linguísticos disponíveis na língua de chegada (Agost, 1999). E, ainda segundo Agost (1999), podemos entender a tradução como um ato comunicativo que se insere dentro de um contexto social determinado. Há diferentes variedades de tradução no campo dos estudos tradutórios, que permitem diferenciar, por exemplo, tradução literária, musical, publicitária, audiovisual.

A tradução audiovisual é a tradução destinada ao cinema, à televisão, ao vídeo e à multimídia, de textos audiovisuais – como filmes, séries, documentários –, e é feita em quatro modalidades básicas: a dublagem, a legendagem, as vozes superpostas e, mais raramente, a interpretação simultânea. Um texto audiovisual pode envolver registros e dialetos

diversos, como a linguagem especializada, coloquial, etc. Como observa Mayoral-Asensio (2001), esse tipo de tradução está em estado de revolução pelo aumento da demanda dos produtos audiovisuais, manifestada por cinco razões, a saber: (i) multiplicação dos canais televisivos regionais; (ii) aumento de atividades como a do ensino à distância; (iii) aparição das plataformas digitais; (iv) extensão da televisão a cabo e (v) extensão das emissões de televisão por satélite.

Embora bastante ignorada por acadêmicos e professores até uma década atrás, a tradução audiovisual (TAV)[1] existe como uma prática profissional há já muitos anos e, a partir dos anos 90, ganhou uma grande visibilidade, graças à proliferação e à distribuição de materiais audiovisuais em nossa sociedade (Díaz-Cintas, 2008, 1). Na primeira década dos anos 2000, trabalhos sobre a transferência de línguas para a televisão, cinema e vídeos tiveram um escopo bastante reduzido de análise. Poucos estudos examinavam a produção e a recepção, ou o impacto cultural e linguístico da tradução audiovisual, ainda vista como uma disciplina eminentemente "prática" em sua essência (Gambier, 2008, 11). Concordamos com Gambier (2008), lamentando ainda não haver estudos que considerem este material linguístico e cultural de forma descritiva e analítica sistematicamente, em número condizente com seu grande impacto no público-alvo, incluindo crianças e adolescentes.

1 *Tradução audiovisual* (TVA) em português, como equivalência a *audiovisual translation* (AVT) para a produção escrita em inglês em estudos da tradução audiovisual.

Segundo Agost (1999), o material audiovisual se caracteriza pela combinação de diferentes códigos: o escrito (o roteiro do filme previamente elaborado); o oral (a interpretação dos atores ou dos personagens de animação); o visual (a imagem), o auditivo não verbal e musical (sons e trilhas sonoras). Devido a essa combinação de códigos, o material audiovisual é tratado como texto multimodal ou multissemiótico. O material legendado, especificamente, apoia-se no tripé multimodal: imagem, áudio original e texto escrito na tela (legenda).

Pensando mais especificamente na dublagem, podemos defini-la como uma substituição da banda sonora original pela voz e interpretação de um ator de voz do idioma de chegada do produto. A substituição do som original é guiada pelo sincronismo (Agost, 1999), que pode ser (i) de caracterização, isto é, harmonia entre a voz do ator que dubla e o aspecto facial e gestual do ator/atriz que aparece na tela; (ii) de conteúdo, ou seja, coerência entre a nova versão do texto e o argumento do filme e (iii) fonético ou visual, harmonização dos movimentos articulatórios visíveis da fala com os sons que o espectador escuta.

Díaz-Cintas (2001) destaca que a legendagem se apresenta como a modalidade de tradução audiovisual mais barata, se comparada à dublagem. Enquanto para a produção da dublagem exigem-se "mais profissionais, mais tempo de elaboração e um maior investimento econômico em equipe técnica" (Díaz-Cintas, 2001, 48), para a produção de legendagem requer-se apenas um tradutor (para a tradução na língua de chegada) e um legendador

(para a inclusão da legenda na tela). Em alguns casos, as funções de tradutor e legendador podem ser executadas, inclusive, pela mesma pessoa.

Além da tradução do texto verbal em si, a dublagem e a legendagem requerem levar em consideração aspectos técnicos específicos referentes às suas modalidades. Se, por um lado, a dublagem demanda sincronismo e ajustes da voz à imagem, por outro lado, na legendagem deve-se atender aos limites impostos por restrições de tempo e espaço na tela. O texto legendado não pode permanecer na tela por tempo insuficiente para que o telespectador consiga lê-lo completamente. Também não pode permanecer na tela durante muito tempo, de maneira que o telespectador acabe lendo-o mais de uma vez, prejudicando, assim, o fluxo contínuo da leitura. Já com relação ao espaço, a legenda deve obedecer ao número máximo determinado de caracteres na tela (sendo o texto de uma ou duas linhas), geralmente contando inclusive com espaçamento e pontuação.

É importante destacar uma questão político-linguística que perpassa os processos tradutórios. Mayoral-Asensio (2001, 28) afirma que o cinema, desde sua origem, buscou encontrar uma linguagem universal, de modo que um mesmo produto chegasse a uma generalidade de espectadores. Assim, o "neutro", isto é, uma língua artificial, que supostamente não corresponderia a nenhum grupo de falantes e que tenta evitar os elementos que possam caracterizar um discurso como pertencente a um grupo particular, é considerado como a máxima expressão da universalidade. Argentina e Espanha são exemplos de países nos quais se promovem políticas nacionais com essa tentativa de neutralizar as dublagens, ao

utilizar um "espanhol neutro", que não corresponde a nenhuma variedade regional. Acuña (2010) descreve o momento histórico em que se concebe essa necessidade de neutralizar a dublagem na Argentina, em 1986, quando é promulgada a *Ley del Español Neutro*, que pretendia que todo material dublado apresentado no país deveria ser em "castelhano compreensível" a todos os falantes da América, isto é, um espanhol comum a todos, sem modismos, em uma tentativa de língua "não marcada".

Curiosamente, os propulsores da ideologia "hispanista" ou "pan-hispanista" criticam o termo "espanhol neutro", que surge de iniciativas comerciais na Argentina e no México: o espanhol pode ser "internacional", "global" ou "pan-hispânico", adjetivos que vêm da Espanha, mas não pode ser "neutro", adjetivo americano fortemente criticado e desqualificado por Bravo-García:

> Español (o castellano) neutro, acento neutro o *simplemente* neutro, *son términos muy utilizados en el continente americano, especialmente en los países lingüísticamente más "marcados", donde con frecuencia la competencia en esta modalidad "neutra" llega a convertirse en requisito obligatorio para los profesionales de la comunicación y de la telemercadotecnia. En estos casos neutro significa ausencia total de marca, por lo tanto manejar ese estilo implica garantizar la ausencia de rasgos nacionales o locales, que son considerados como interferencias indeseadas en la promoción de los productos y personajes del mundo mediático (locutores, actores, traductores, etc.).* (Bravo-García, 2008, 24; 2011, 5)

A neutralidade da língua espanhola se apoia na noção de que existe um "modelo de língua" utilizado para a comunicação, para a tradução e também para o ensino. É uma tentativa de padronização muito praticada no meio audiovisual e na locução em geral, sendo o que se promove como neutro geralmente a forma mais central e de maior prestígio da comunidade nacional (Schneider, Barron, 2008). No caso da internacionalização do espanhol através de produtos audiovisuais, essa disputa pela hegemonia e centralidade de uma língua pluricêntrica vem à tona em todas as suas contradições discursivas. O espanhol como língua comum ou "pátria comum" é um dos pilares da política linguística espanhola do pan-hispanismo (Del Valle, 2005, 2007; Fanjul, 2011), cuja premissa principal é de que a língua serve como uma base sólida de união entre os povos, como um lugar de encontro, uma pátria comum. Tal ideologia retira da língua sua identidade cultural e nacional, criando uma noção de língua sem fronteiras físicas, de caráter expansivo e internacional, e é uma política espanhola que data do século XIX, segundo Del Valle, Gabriel-Stheeman (2004). Nesse sentido, retomamos alguns questionamentos dentro do âmbito das políticas linguísticas, que são necessários para refletir sobre o processo de tradução audiovisual: qual o modelo de língua veiculado pela mídia? Até que ponto esse modelo de língua não reproduz e reforça fronteiras entre regiões centrais e periféricas em línguas pluricêntricas com tendências tão centralizadoras, como é o caso do francês, espanhol, italiano, português ou alemão (Schneider, Barron, 2008)?

Mayoral-Asensio (2001) também destaca a busca por um espanhol neutro aceitável, que permita a venda de apenas uma versão a todo o mundo hispanofalante. Sobre essa comercialização indagamos: quem define esse modelo de neutro aceitável? Que tipos de estratégias comerciais se aplicam no Brasil para que recebamos dublagens de uma determinada variedade de espanhol (a mexicana, por exemplo), mas não de outra (como a espanhola ou a argentina)? O mercado norte-americano se impõe sem dúvida no Brasil e na América Latina através da variedade mexicana, o "neutro" do espanhol americano, também chamado de espanhol "latino", que tem marcas evidentes na dublagem e menos evidentes, mas também presentes, na legendagem.

No que concerne à legendagem, existe também uma preocupação no que diz respeito à seleção de elementos lexicais e sintáticos do texto escrito, que reflete a tentativa de alcançar um espanhol "não marcado", sem regionalismos, com a finalidade de que seja compreendido por toda a comunidade de falantes de espanhol. Essa tendência de "neutralizar" a língua espanhola aparece como modelo de língua especialmente nos meios de comunicação e entretenimento audiovisual (telenovelas, telejornais, propagandas, publicidades etc.) e de estúdios de dublagem e legendagem, na preparação e distribuição dos filmes em escala global, para o caso do espanhol "latino' ou "castelhano" (Bravo-García, 2008, 31; 2011, 6).

Essa pretensão de um espanhol neutro para a locução, que tem uma realidade perceptual e que influi nas condições de produção de profissionais da fala e da voz, pode ser comparada ao espanhol "estândar", definido

e problematizado por Moreno-Cabrera (2000, 75): a chamada língua estândar ou a língua culta é apenas mais uma variedade entre outras, que, por razões sociológicas, adquire um prestígio e um desenvolvimento que a torna preferível ou desejável em determinada comunidade linguística. A variedade é inseparável da natureza mesma das línguas e sua própria essência está nessa variedade.

O espanhol neutro pretendido no México, Argentina e na chamada empresa do Reino da Espanha (Moreno-Cabrera, 2015, 193) seria, portanto, uma tentativa de desterritorialização, ou seja, uma espécie de deslocamento ou desvinculação da língua de seu território para ampliar mercados, sendo uma realidade de locução nacional e global. A ideia por trás do conceito de espanhol neutro se sustenta no mercado, pois a universalização do idioma atende às exigências da relação custo-benefício. Assim, é produzida uma única versão de um produto, que é vendida a toda comunidade hispana. A estandarização da língua implica questões políticas e ideológicas a favor de um "bem maior": o capital. Essa disputa parece ter se dicotomizado entre a produção europeia (castelhana) e a norte-americana (latina). Por razões econômicas, históricas e sociais, nas Américas, a batalha da língua é ganha comercialmente pelo espanhol local, o de mais prestígio em solo norte-americano, o produto mexicano, vendido como "latino" ou "hispano", numa repartição natural de mercados e territórios. Uma das consequências importantes da adoção de uma variedade regional como língua estândar é que a variedade ou dialetos mais próximos à variedade ou dialeto que constitui a base do estândar ganham prestígio, são mais centrais, enquanto

que as mais afastadas, perdem prestígio, sendo desvalorizadas tanto pelos falantes que as usam quanto pelos falantes de outras variedades (Moreno-Cabrera, 2008, 96). Embora se pretendam neutros, globais, internacionais, hispânicos ou pan-hispânicos, no caso do espanhol, as marcas locais de formas de tratamento e usos de tempos verbais, além de outras questões expressivas, pragmáticas e conversacionais de que trataremos a seguir, deixam sempre entrever a origem ou a localidade que promove a legenda, por serem elementos essencialmente variáveis e indexadores de identidades sociais.

2. Pragmática conversacional e as formas de tratamento

Os diálogos de produções audiovisuais – sejam eles atuados/dublados e/ou legendados – são parte integrante do gênero dramático audiovisual em suas múltiplas realizações. O funcionamento desses diálogos segue pautas conversacionais, reproduzindo todos os elementos característicos de interações verbais coloquiais e espontâneas, mesmo que utilizem um repertório mais restrito e repetitivo do que o de conversas espontâneas (Quaglio, 2009). No quê as conversas cotidianas que ouvimos dia a dia divergem ou convergem dos diálogos de roteiros em produções audiovisuais? Para Quaglio (2009), as convergências se dão em termos qualitativos sobre a chamada gramática do oral: linguagem não específica e termos vagos, genéricos, imprecisos, ambíguos, do tipo "uma coisa", linguagem emocional, expressão linguística de emoções e conteúdos enfatizados, intensificados, linguagem informal ou gírias, expressão

linguística da informalidade e linguagem narrativa, relatos de situações e eventos. As divergências são quantitativas, o repertório é mais estrito e as formas selecionadas são regularmente repetidas com maior frequências do que nas conversas espontâneas.

A conversação se caracteriza por ser um tipo de discurso (i) oral, produzido e recebido pelo canal fônico; (ii) dialogal, já que possui uma sucessão de intercâmbios; (iii) imediato, uma vez que acontece aqui e agora; (iv) dinâmico, pois a troca de papel é frequente (de falante a ouvinte, de ouvinte a falante) e (v) cooperativo, visto que se constrói juntamente com a intervenção do outro (Briz, 1996; 2002).

Essas mesmas características não são exclusivas da conversação, isto é, podem ser compartilhadas por outros discursos orais, tais como o debate ou a entrevista. Assim, o traço que distingue a conversação desses outros discursos é a alternância de turnos que não é negociada de forma prévia. Em outras palavras, cada participante da conversa fala alternadamente sem que haja um momento planejado previamente para que um comece o seu turno ou que o mesmo seja interrompido. Briz (1998, 2002) reconhece o discurso conversacional a partir da soma de todas as seis características: oral, dialogal, imediato, dinâmico, cooperativo e mudança de turno não pré-determinada.

A conversação coloquial, por sua vez, é o resultado da adição dos traços conversacionais somados aos traços situacionais e primários. Logo, uma conversação será coloquial se, do ponto de vista do registro, existir entre os interlocutores uma relação de vivência e proximidade, experiência

compartilhada entre os participantes, relação de igualdade, temática marcada pela cotidianidade, finalidade interpessoal, marcas de espontâneo e tom informal.

A produção dramática audiovisual (filmes, séries, jogos/*games*, desenhos animados, novelas) é uma área de pesquisa recente no meio acadêmico, e tem emergido como um tópico de pesquisa independente, no contexto da tradução audiovisual (Gambier, 2008; Valentini, 2008, 37). Os diálogos desses roteiros, dublados ou legendados, seguem uma lógica conversacional e, segundo Valentini (2008, 42), podem ser analisados macroestruturalmente de um ponto de vista comparativo por 4 grandes grupos: 1) categorias pragmáticas (atos comunicativos e situações); 2) categorias enciclopédicas (parâmetros ou enquadramentos temporais, geográficos e culturais); 3) categorias linguístico-culturais (especificidades linguísticas, prosódicas e recursos paralinguísticos, referências culturais específicas, nomes de entidades específicas); 4) variedades linguísticas (variedades regionais e sociais, linguagens para fins específicos relacionadas a grupos profissionais determinados, registro).

Em análises microestruturais (Heiss, Soffritti, 2008), as formas de tratamento são analisadas como elementos linguístico-culturais, juntamente com figuras da linguagem, expressões idiomáticas, fórmulas conversacionais para situações específicas, anúncios oficiais, humor verbal, termos afetuosos de amor e amizade, marcadores do discurso, frases feitas para falar com coisas ou animais de estimação, interjeições, onomatopeias, siglas e acrônimos (Valentini, 2008, 43). Este repertório de microestruturas

linguístico-culturais define problemas de tradução específicos e escolhas a serem feitas, muitas vezes divergentes em produtos legendados e dublados, considerando a finalidade da tradução mais estrangeirizante na legenda, e mais naturalizadora na dublagem.

Em uma conversação, os falantes utilizam as formas de tratamento como um recurso para marcar e construir a relação interpessoal (Kerbrat-Orecchioni, 2011, 19), seja para chamar a atenção de um falante ou para selecionar um falante entre outros possíveis falantes. A seleção de uma ou outra forma de tratamento é um sinal de como o falante concebe a identidade social de seu destinatário com relação à sua própria (Rebollo-Couto e Kulikovski, 2011, 497).

Do ponto de vista sociolinguístico, essas formas de tratamento variam em função de condicionantes de idade, escolaridade e sexo, bem como de variação dialetal. Já do ponto de vista pragmático, variam em função do grau de proximidade ou hierarquia da relação, do conhecimento compartilhado, do grau de coloquialidade da interação e do tipo de ato de fala que realizam. As fórmulas ou formas nominais de tratamento são importantes indexadores sociais de pertencimento ou não ao grupo, ou de intensificação ou atenuação de atos de fala (Kerbrat-Orecchioni, 2011, 33 e 42).

Segundo Rebollo-Couto e Kulikovski (2011, 497),

> las formas de tratamiento se manifiestan en el empleo de formas pronominales, verbales o nominales y pertenecen al ámbito de la deixis social: constituyen la codificación lingüística de identidades sociales de los participantes y de la relación que existe entre ellos.

Para o presente trabalho, nos interessa investigar as formas nominais de tratamento no material audiovisual selecionado: uma cena do filme *Inside Out* ou *Divertida Mente* (2015), em formato DVD.

3. *Corpus* e métodos

Como *corpus* da nossa investigação, selecionamos a cena 7 do DVD, intitulada *Dinner Scene*, na qual estão presentes Riley (a personagem principal do filme), seu pai e sua mãe. Os três personagens encontram-se jantando, sentados em uma mesa. Neste momento, a família está recém-mudada para São Francisco (EUA), o caminhão de mudança ainda não havia chegado trazendo seus pertences e Riley não havia passado um bom dia na escola, devido à ausência de uma de suas emoções – a Alegria, sua emoção principal – na sala de controle. A cena analisada, com duração de mais ou menos 3 minutos, apresenta dados de conversação, em sua maioria, em contexto de desacordo e enfrentamento.

Para a análise, levantamos as legendas nas cinco variedades analisadas para a mesma cena do filme (*Dinner Scene* – cena 7): inglês estadunidense, português brasileiro, português europeu, espanhol latino e espanhol ibérico. Comparamos as escolhas convergentes e divergentes de tradução do original em inglês, nas variedades audiovisuais do português (brasileiro e europeu) e do espanhol (latino e ibérico), no que diz respeito às fórmulas e formas nominais de tratamento, bem como do ponto de vista conversacional, suas funções de intensificação ou atenuação de atos diretivos e expressivos

nos diálogos. E, por fim, tecemos análises qualitativas sobre as escolhas de tradução nas variedades europeias e americanas em português e espanhol.

Sobre *Inside Out* (2015), torna-se relevante destacar que se trata de um filme produzido pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Walt Disney Pictures*. O diretor norte-americano Peter Hans Docter assina também outras produções de sucesso como *Up! Altas Aventuras* (2009), *Monstros S. A*. (2001), *Toy Story* (1995) e *Toy Story 2* (1999). *Inside Out* ou *Divertida Mente* é um filme de animação que conta a história de uma menina de 11 anos chamada Riley, que tem que se mudar de uma cidade pequena para São Francisco (EUA) com a família, devido ao novo emprego do pai. O filme é protagonizado por Riley e suas emoções personificadas: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho.

Com relação à seleção dos nomes das emoções de Riley, podemos tecer de antemão alguns comentários de análise. Mesmo que as formas nominais que designam essas personagens não façam parte especificamente da cena que selecionamos como *corpus*, verificamos que as escolhas de tradução dos nomes das emoções deixam claro como a seleção das formas nominais de tratamento obedecem a questões culturais, são termos culturalmente marcados, conforme observamos no Quadro 1, uma vez que variam dentro da mesma língua, segundo o contexto cultural do produto audiovisual e seu mercado potencial (Europa ou América).

Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
Joy	Alegria	Alegria	Alegría	Alegría
Sadness	Tristeza	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Anger	Raiva	Raiva	**Furia**	**Ira**
Fear	Medo	Medo	**Temor**	**Miedo**
Disgust	**Nojinho**	**Repulsa**	**Desagrado**	**Asco**

Quadro 1. Nomes das emoções em cada uma das variedades analisadas. Em negrito, as escolhas divergentes.

A partir das escolhas das formas nominais de tratamento em língua portuguesa (*Divertida Mente* – Brasil e *Divertida-mente* – Portugal), comprovamos que, dentre cinco emoções, quatro são escolhas convergentes: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo. A escolha dos nomes diverge em apenas um caso: Nojinho X Repulsa. Por outro lado, no caso das escolhas das formas nominais de tratamento em língua espanhola (*Intensamente* – México e *Del Revés* – Espanha), evidenciamos que, dentre cinco emoções, duas são convergentes (*Alegría* e *Tristeza*) e três são divergentes (*Furia* X *Ira*; *Temor* X *Miedo*; *Desagrado* X *Asco*). A seleção tradutória das formas nominais de tratamento está diretamente relacionada a aspectos socioculturais, como no caso do acréscimo do sufixo de diminutivo '-inho' à palavra 'nojo', na versão do *Divertida Mente* (Brasil), com a intenção de atenuar o aspecto negativo que essa palavra imprime em nossa cultura e atrair empatia do público.

4. Análises pragmáticas e conversacionais

Na cena analisada, encontramos 9 dados de formas nominais de tratamento, num total de 17 ocorrências que são aqui detalhadas e analisadas: '*Riley*' (4 ocorrências); '*Sir*' (4 ocorrências); '*old man*' (1 ocorrência); '*woman*' (1 ocorrência); '*young lady*' (1 ocorrência); '*gentlemen*' (2 ocorrências); '*guys*' (2 ocorrências); '*pops*' (1 ocorrência) e 'gatinha' (1 ocorrência). Como formas de tratamento nominal referentes ao feminino singular temos: '*Riley*', '*woman*', '*young lady*' e 'gatinha'. Como formas de tratamento nominal referentes a masculino singular, temos: '*sir*', '*old man*' e '*pops*'. E como formas de tratamento no plural: '*gentlemen*' e '*guys*'. Como guia para nossa análise, perguntamo-nos: tomando como ponto de partida o original em inglês, como foram traduzidas as formas nominais de tratamento nas legendas em português e em espanhol? Qual foi o condicionamento pragmático conversacional que orientou as escolhas?

O número total de legendas, na versão original da cena que analisamos em inglês, é de 72; enquanto nas demais versões do filme – *Divertida Mente*, *Divertida-mente*, *Intensamente* e *Del Revés* –, as legendas totalizam 68. Essa diferença no número total de legendas da cena se justifica pelo desmembramento da legenda em duas partes na versão *Inside Out* em quatro momentos da cena, o que não acontece nas versões em português e em espanhol. As legendas do filme encontram-se na parte inferior da tela, apresentadas em textos escritos de uma ou, no máximo, duas linhas.

Trata-se de uma controvérsia clássica da legendagem: **Uma ou duas linhas?** Discutida por Díaz-Cintas e Remael (2007, 93), a inter-relação

entre o número de linhas e a rapidez de leitura é uma questão na qual se opõem duas posições contrárias, sendo que cabe ao legendador decidir se opta por **uma ou duas linhas de legenda**, considerando o programa a ser utilizado para legendação. O tipo de legendagem e a velocidade de leitura é uma questão cognitiva ainda longe da unanimidade, sendo que os leitores de legendas se encontram em uma situação particularmente complexa (Perego, 2008, 213). A escolha da legendagem do original em inglês foi, nesta cena, divergente à das legendagens em português e em espanhol em 4 casos, o que pode se explicar por diferentes afiliações teóricas e comerciais.

4.1 Formas nominais de tratamento no singular

Iniciamos a análise com os dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no feminino singular – '*Riley*' –, nome próprio da personagem principal do filme. Nas quatro ocorrências encontradas, identificamos duas funções pragmáticas: (i) selecionar o interlocutor e (ii) interpelar o interlocutor em contexto de desacordo (neste caso, desacordo atenuado e inicial, pois os pais de Riley estão começando a estranhar a atitude da filha). Nos dois primeiros casos, temos duas situações: a mãe se dirige à filha para comunicar uma notícia (legenda 9) e o pai se dirige à filha para fazer uma pergunta sobre a escola (legenda 40). Nos dois últimos casos, a mãe pergunta à filha se está tudo bem (legenda 45) e o pai reprime a filha por sua atitude (legenda 50). Verificamos que as soluções tradutórias da legendagem nas quatro versões do filme foram convergentes, já que

em todos os casos o vocativo '*Riley*' se manteve, conforme Quadro 2, nas quatro legendas (9, 40, 45 e 50) em que apareceu.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
9	Hey, **Riley**. I've got good news!	Ei, **Riley**. Uma notícia boa!	**Riley**, tenho boas notícias.	Oye, **Riley**. Tengo buenas noticias.	Oye, **Riley**. Tengo buenas noticias.
40	So, **Riley**, how was school?	Ah! Bom, **Riley**, e a escola?	Então, **Riley**, que tal foi a escola?	Bueno, **Riley**, ¿cómo te fue en la escuela?	Dime, **Riley**, ¿qué tal el cole?
45	**Riley**. Is everything okay?	**Riley**, você está bem?	**Riley**, está tudo bem?	**Riley**. ¿Todo está bien?	**Riley**, ¿va todo bien?
50	**Riley**. I do not like this new attitude.	**Riley**, eu não gostei dessa atitude.	**Riley**, não gosto desta nova atitude.	**Riley**, no me gusta tu nueva actitud.	**Riley**, no me gusta esta nueva actitud.

Quadro 2. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no feminino singular: *'Riley'*.

Na sequência, seguimos a análise das formas nominais de tratamento referentes a interlocutor feminino singular, como nos casos de '*woman*' e '*young lady*'. Com relação ao primeiro dado, constatamos que se trata de uma fala da Raiva (emoção do pai) para a mãe, em contexto de desacordo e enfrentamento (legenda 36). As soluções da tradução para a legenda são convergentes nas versões de Portugal e México, que optaram por marcar a forma nominal de tratamento com 'mulher' e '*mujer*', respectivamente. Já as versões de Brasil e Espanha omitem a forma nominal de tratamento, registrando o apagamento do substantivo neste caso.

Com relação ao segundo dado, sabemos que se trata de uma fala do pai para a filha em contexto de desacordo e enfrentamento, quando ele

reprime mais uma vez a atitude desrespeitosa de Riley (legenda 56). Todas as versões de legenda são convergentes, pois marcam a forma nominal de tratamento com as seguintes escolhas: 'mocinha' (Brasil); 'minha menina' (Portugal); '*jovencita*' (México e Espanha). O uso do diminutivo nas versões de Brasil, México e Espanha revela a interpelação do interlocutor por meio do uso da ironia em contexto de enfrentamento, conforme Quadro 3, nas legendas 36 e 56 do *corpus*.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
36	What? What is it **woman**?	Desembucha? **Ø**	O que é, **mulher**?	¿Qué cosa, **mujer**? ¿Qué?	Ø [¿Qué? ¿Qué ocurre **mujer**? ¿Qué?]*
56	Listen, **young lady**, I don't know where / this disrespectful attitude came from...	Escuta aqui. Eu exijo mais respeito aqui em casa, **mocinha**.	Ouve, **minha menina**, não sei de onde veio esta falta de respeito...	Escucha, **jovencita**. No sé de dónde sale esta falta de respeto...	Escúchame, **jovencita**. No sé de dónde sale esta falta de respeto...

Quadro 3. Dados referentes às formas nominais de tratamento para interlocutor feminino singular: '*woman*' e '*young lady*'.

Já em relação à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino singular, a forma '*sir*' aparece nos contextos em que as emoções do pai conversam entre si. Os diferentes contextos de interação como, por exemplo, um pedido de desculpas (legenda 35) ou uma queixa (legendas 46 e 53) revelam que o tratamento '*sir*' apresenta um uso generalizado,

indicando uma hierarquia patriarcal entre as emoções do pai, já que não é encontrado o mesmo tratamento entre as emoções da mãe. No que tange às escolhas tradutórias, de quatro ocorrências de '*sir*', apenas a versão do México usou em todas as legendas '*señor*', convergindo totalmente com o original em inglês. No caso das versões de Portugal e Espanha, de quatro ocorrências, a forma nominal de tratamento foi apagada em apenas um caso: na legenda 35 (Portugal) e na legenda 61 (Espanha), como ilustra o Quadro 4, com os dados das legendas 35, 46, 53 e 61 do *corpus* .

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
35	Sorry, **sir**. No one was listening.	Quê? Ah, desculpa. Eu estava viajando. **Ø**	**Ø** [Ah? Perdão, **senhor**, ninguém estava a ouvir.]*	¿Qué? Lo siento, **señor**. Nadie estaba escuchando.	¿Qué? Lo siento, **señor**. Nadie estaba escuchando.
46	**Sir**, she just rolled her eyes at us.	Ela bufou pra gente. **Ø**	**Senhor**, ela revirou-nos os olhos.	**Señor**, nos puso cara de desaprobación.	**Señor**, acaba de poner cara de asco.
53	**Sir**, reporting high level of sass!	Alto nível de malcriação! **Ø**	**Senhor**, comunico níveis altos de atrevimento.	**Señor**, informamos altos niveles de insolência.	**Señor**, niveles altos de descaro.
61	Ready to launch on your command, **sir**!	É só dar o comando, **senhor**!	Preparados para lançar ao seu sinal, **senhor**!	Listos para lanzar a su orden, **señor**.	¡Listos para recibir órdenes! **Ø**

Quadro 4. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino singular: '*sir*'.

Cabe destacar que a escolha tradutória da versão do *Divertida Mente* (Brasil) é a mais divergente, pois, de quatro ocorrências, apenas uma está marcada pela forma 'senhor' como forma nominal de tratamento, enquanto as demais foram apagadas. Podemos afirmar que a tendência ao apagamento da forma '*sir*' deve-se ao fato de que a cultura brasileira se caracteriza como uma cultura de "muita proximidade e informalidade relativa" (Rebollo-Couto e Kulikovski, 2011, 522-523), na qual o uso dessa forma nominal indicaria mais distanciamento e mais formalidade.

4.2 Formas nominais de tratamento no plural

No que se refere à forma nominal de tratamento para interlocutor no plural, encontramos as formas '*gentlemen*' e '*guys*'. No caso da primeira forma, trata-se da fala da Raiva, emoção principal do pai, para as demais emoções na sala de controle, em situação de desacordo e enfrentamento (legenda 55). Aproxima-se, neste momento, a tensão máxima da discussão entre Riley e o pai. Enquanto as versões de Portugal, México e Espanha optaram por manter a forma nominal traduzida utilizando 'cavalheiros', '*caballeros*' e '*caballeros*', respectivamente, a versão brasileira a apaga, apresentando-se como a forma mais divergente em comparação ao original em inglês. A forma '*gentlemen*' aparece uma vez mais na fala da Raiva, emoção principal do pai. As escolhas de Portugal, México e Espanha seguem convergentes com as formas 'cavalheiros', '*caballeros*' e '*caballeros*', respectivamente. Já a versão brasileira traduz '*gentlemen*' por 'senhores' no contexto em que as emoções se parabenizam

por acharem que se saíram bem na discussão com a filha (legenda 66), como ilustrado no Quadro 5, com as legendas 55 e 66 do *corpus*.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
55	You heard that, **gentlemen**. DEFCON Two.	Vocês ouviram. Alerta Vermelho! **Ø**	Ouviram, **cavalheiros**. Alerta Dois.	Ya oyeron, **caballeros**. Nivel de Defensa Dos.	Ya lo han oído, **caballeros**, Alerta Dos.
66	Good job, **gentlemen**. That could have been a disaster.	Muito bom, **senhores**. Podia ter sido um desastre.	Bom trabalho, **cavalheiros**. Aquilo podia ter sido um desastre.	Buen trabajo, **caballeros**. Pudo haber sido un desastre.	Buen trabajo, **caballeros**. Podría haber sido un desastre.

Quadro 5. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino plural: '*gentlemen*'.

Com relação a '*guys*', verificamos que a forma aparece no diálogo entre as emoções de Riley, quando o Medo fala com as demais emoções que restaram na central de controle: Raiva e Nojinho (legenda 13). Percebemos que as escolhas tradutórias nas legendas foram divergentes em todas as versões, com as formas 'gente' (Brasil), 'malta' (Portugal), '*amigos*' (México) e '*chicos*' (Espanha). A partir da seleção encontrada por cada versão da forma nominal '*guys*' é possível saber sua localização, ou seja, as escolhas das legendas em cada produto estão relacionadas à variação local. Assim, o uso de uma ou outra forma nominal de tratamento determina funções pragmáticas e identitárias que são condicionadas à variação local, como ilustra o Quadro 6, com as legendas 13 e 19 do *corpus*.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
13	**Guys**, this is...	**Gente**, isto é...	**Malta**, isto é...	**Amigos**, esto es...	**Chicos**, esto...
19	Did **you guys** pick up on that?	**Vocês** perceberam?	**Vocês** apanharam aquilo?	¿Notaron eso? **Ø**	¿Habéis visto eso? **Ø**

Quadro 6. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino plural: '*guys*'.

A forma '*you guys*' aparece no diálogo entre as emoções da mãe, quando a Tristeza – sua emoção principal – dirige-se às demais para alertar sobre a alteração no comportamento da filha (legenda 19). As escolhas nas legendas foram convergentes entre si em língua portuguesa (Brasil e Portugal) e em língua espanhola (México e Espanha). Tanto a versão em português brasileiro quanto a versão em português europeu marcaram a forma nominal de tratamento com a forma 'vocês'. Já na versão em língua espanhola, tanto México quanto Espanha omitiram as formas pronominais de tratamento, preferindo o sujeito vazio, sendo o sujeito identificado pela forma verbal '*¿notaron?*', com sujeito *ustedes* (México) e '*¿habéis visto?*', com sujeito *vosotros* (Espanha), o que marca a cisão de formas de tratamento entre Europa e América para o espanhol coloquial. Torna-se relevante destacar que, em inglês norte-americano, a forma '*you guys*' se encontra em processo de pronominalização, ou seja, está se transformando em um item lexical de interlocutor no plural, em oposição à forma '*you*' no singular, conforme apontam estudos já não tão recentes (Rebollo-Couto, 2011, 557)

4.3 Formas nominais de tratamento menos convencionalizadas

Na sequência, destacamos três formas nominais que se referem a interlocutor no singular masculino, '*old man*' e '*pops*', e no feminino 'gatinha', a fim de contrastar as escolhas tradutórias das legendas em relação às demais analisadas anteriormente. Enquanto as soluções tradutórias que vimos apresentam formas nominais mais convencionalizadas e menos originais, as que vamos analisar a seguir possuem um caráter menos convencionalizado, mais criativo, e aludem, em sua maioria, a formas lúdicas que se propõem a causar humor.

É o caso de '*old man*', que aparece quando a Raiva (emoção da filha) se dirige ao pai em contexto de desacordo e enfrentamento (legenda 51). A forma '*old man*', em inglês estadunidense, é usada normalmente como um termo de parentesco, quando os filhos se dirigem a seus pais. No entanto, o contexto de enfrentamento reforça seu uso, neste caso, com função irônica. As legendas das versões de Brasil, Portugal e México convergem na tentativa de marcar a forma nominal de tratamento mantendo o traço de ironia com as formas 'bigode', 'velhote' e '*viejo*'. As escolhas de Portugal e México seguem a referência à idade do pai, enquanto a escolha brasileira apela para sua característica física: o bigode. No filme, podemos confirmar que se trata de sua principal característica, já que todas as emoções do pai também têm bigode. A divergência, nesta legenda 51, ficou por conta da versão espanhola, que apagou a forma nominal de tratamento em questão, como se vê no Quadro 7.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
51	I'll show you attitude, **old man**.	Ah, vou mostrar a atitude, **bigode**.	Eu mostro-te a atitude, **velhote**.	¡Yo te mostraré mala actitud, **viejo**!	Ya verás lo que es tener actitud. **Ø**

Quadro 7. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino singular: '*old man*'.

A forma '*pops*' (vide Quadro 8) aparece no mesmo contexto da forma '*old man*': a Raiva, emoção da filha, fala para o pai em contexto de desacordo e enfrentamento (legenda 57). Nesse caso, temos os seguintes dados: apagamento na versão do *Divertida Mente* (Brasil); '*cota*' na versão do *Divertida-mente* (Portugal); '*papá*' no *Intensamente* (México) e '*papaíto*' no *Del Revés* (Espanha). A diferença entre a versão latina e a ibérica encontra-se no acréscimo do sufixo de diminutivo '-*ito*' com função irônica, selecionado pela versão espanhola. Dessa forma, constatamos que as traduções de '*old man*' e '*pops*' trouxeram soluções mais livres, criativas, irônicas e lúdicas para a legenda e foi possível abrir mão de opções que seriam mais convencionalizadas e previsíveis.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
57	You want a piece of this, **pops**? Come and get it!	De onde veio isso tem mais? Tá querendo treta? **Ø**	Queres experimentar isto, **cota**? Anda cá buscar!	¿Quieres más de esto, **papá**? ¡Ven a buscarlo!	¿Me estás buscando, **papaíto**?

Quadro 8. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no masculino singular: '*pops*'.

O conflito é um elemento-chave do drama. Nas formas ficcionais dialogadas, o elemento dramático central ocorre com frequência em interações de conflito (Culpeper, 1998, 84), sendo portanto estes momentos-chave de descortesia cruciais, tanto para o desenvolvimento da obra, quanto para a localização identitária de seus locutores, o que transparece claramente na seleção das legendas.

Por fim, a forma 'gatinha' aparece na lembrança da mãe de Riley, como palavra estrangeira no original em inglês, ao evocar o piloto brasileiro de helicóptero que a chama assim, sendo o piloto caracterizado como um galanteador, um sedutor (legenda 68). A forma nominal de tratamento tipicamente brasileira 'gatinha' aparece no original em inglês e permanece a mesma, sem qualquer alteração, em todas as demais versões traduzidas: em português e em espanhol, tanto nas versões europeias quanto nas americanas. Na versão brasileira, é acrescentado o atributo piloto 'carioca' na descrição da mãe, com função localizadora do malandro sedutor no Brasil, como se observa no Quadro 9.

	Inside Out (Estados Unidos)	*Divertida Mente* (Brasil)	*Divertida-mente* (Portugal)	*Intensamente* (México)	*Del Revés* (Espanha)
68	Come fly with me, **gatinha**. [brazilian helicopter pilot]	Vem, vem voar comigo, **gatinha**. [piloto carioca, galanteador]	Vem, vem voar comigo, **gatinha**. [piloto brasileiro de helicópteros]	Ven, vuela conmigo, **gatinha**. [piloto brasileño]	Ven, vuela conmigo, **gatinha**. [piloto brasileño]

Quadro 9. Dados referentes à forma nominal de tratamento para interlocutor no feminino singular: '*gatinha*'.

Verificamos, portanto, a convergência na tradução da legendagem, em todas as versões analisadas, ao manter a forma nominal de tratamento em português do Brasil 'gatinha' no convite que o piloto brasileiro de helicóptero faz à mãe de Riley, resgatado em sua memória: "*Come fly with me*, gatinha". Sendo assim, cabe-nos indagar: por que a forma nominal de tratamento 'gatinha' não foi traduzida em nenhuma versão?[2]

5. Considerações finais

A modo de conclusão, devemos ressaltar que, com relação ao repertório de formas nominais de tratamento encontradas na cena analisada, "A cena do jantar" (*Dinner Scene*), encontramos dois tipos de formas de tratamento nominal: (i) um repertório mais frequente e mais fechado de formas mais convencionalizadas em categorias gramaticalizadas (que se tornam pronomes), como por exemplo o caso de '*you guys*' em inglês, ou 'a gente' no português do Brasil, bem como um repertório de formas lexicalizadas (dessemantizadas), como por exemplo 'gatinha' e (ii) um repertório menos frequente e mais aberto, com escolhas de formas mais criativas, de aspecto lúdico e irônico, como por exemplo os casos de '*pops*' e '*old man*'.

Assim, as funções conversacionais e pragmáticas das formas nominais de tratamento que orientaram a tradução audiovisual, e suas soluções, são (i) seleção do interlocutor, desfazer a ambiguidade entre possíveis interlocutores

2 Na dublagem da animação, a forma nominal de tratamento foi mantida, a partir do original em inglês 'gatinha', em português do Brasil e europeu; em espanhol latino (mexicano) e europeu (castelhano) "*Ven, vuela conmigo, gatinha*". Também foi mantido nas dublagens em catalão, romeno, francês europeu, francês do Quebec e italiano. Nas dublagens em mandarim e árabe, não.

presentes à cena; (ii) intensificação de atos de fala expressivos, no caso desacordos e enfrentamentos; (iii) marcação relacional, ou seja, dependem do tipo de relação que se estabelece ou que se pretende estabelecer com o interlocutor: distância ou proximidade; hierarquia ou igualdade; afeto ou desafeto; familiar ou profissional, e (iv) indexador social, pois indica necessariamente a variedade dialetal (tem uma função de localização, ao identificar claramente de onde é a pessoa que fala, no caso, de onde é o legendador e a produção da legendagem).

Referências bibliográficas

Acuña, Leonor. "Los docentes de ELSE decimos 'español' y no 'castellano'". Charla en el Club de Traductores Literarios de Buenos Aires, 5 de abril de 2010. Disponível em: <https://youtu.be/OFz95-uzKfQ>. Acesso em 01 maio 2017.

Agost, Rosa. *Traducción y doblaje:* palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel, 1999.

Bravo-García, Eva. *El español internacional:* conceptos, contextos y aplicaciones. Madri: Arco/Libros, 2008.

Bravo-García, Eva. "El español internacional: valoración actual y usos específicos". In: Congosto-Martín, Yolanda; Méndez-García de Paredes, Elena (eds.). *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico*: In memoriam Manuel Alvar. Madri: Iberoamericana, 2011. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/40505>. Acesso em 25 julho 2017.

Briz, Antonio. *El español coloquial:* situación y uso. Madri: Arco/Libros, 1996.

Briz, Antonio. *El español coloquial en la conversación:* esbozo de pragmalingüística. Barcelona: Ariel, 1998.

Briz, Antonio. *El español coloquial en la clase de E/LE*. Un recorrido a través de textos. Madri: SGEL, 2002.

Culpeper, Jonathan. "(Im)politeness in dramatic dialogue". In: Culpeper, Jonathan; Short, Mick; Verdonk, Peter (eds.). *Exploring the language of drama.* From text to context. Londres/Nova Yorque: Routledge, 1998, 83-95.

Del Valle, José. "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico". In: Wright, Roger; Ricketts, Peter (orgs.). *Studies on Ibero-Romance linguistics:* dedicated to Ralph Penny. Newark: CUEJU, 2005, 391-416.

_____. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madri: Vervuert/ Iberoamericana, 2007.

Del Valle, José; Gabriel-Stheeman, Luis. "Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica". In: Del Valle, José; Gabriel-Stheeman, Luis (coord.). *La batalla del idioma.* La intelectualidad hispánica ante la lengua. Madri: Vervuert/ Iberoamericana, 2004, 15-34.

Díaz-Cintas, Jorge. *La traducción audiovisual: El subtitulado.* Salamanca: Almar, 2001.

Díaz-Cintas, Jorge; Remael, Aline. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester/ Nova Yorque: St. Jerome, 2010 [2007].

Díaz-Cintas, Jorge. "Audiovisual translation comes of age". In: Chiaro, Delia; Heiss, Christine ; Bucaria, Chiara (eds.). *Between text and image:* updating research in screen translation. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 1-10.

Divertida Mente (*Inside out*). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. [s.l], Walt Disney Pictures/PIXAR, 2015. 1 DVD, color. Áudio: dolby digital 5.1 (português, inglês). Legendas: português, inglês. Menus disponíveis em português, inglês.

Fanjul, Adrián Pablo. "'Policêntrico' e 'pan-hispânico': deslocamentos na vida política da língua espanhola". In: Bagno, Marcos; Lagares, Xoán Carlos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos.* São Paulo: Parábola, 2011, 299-330.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz. "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispânico". In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española, I.* Madri: Espasa-Calpe, 1999, 1399-1423.

Gambier, Yves. "Recent developments and challenges in audiovisual translation research". In: Chiaro, Delia; Heiss, Christine ; Bucaria, Chiara (eds.). *Between text and image:* updating research in screen translation. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 11-33.

Heiss, Christine; Soffritti, Marcello. "Forlixt 1 - The Forlì Corpus of Screen Translation: Exploring microstructures". In: Chiaro, Delia; Heiss, Christine ; Bucaria, Chiara (eds.). *Between text and image:* updating research in screen translation. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 51-62.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. "Modelo de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês". Trad. Fernando Afonso de Almeida; Leticia Rebollo-Couto. In: Rebollo-Couto, Leticia; Lopes, Célia Regina dos Santos (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol*: variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Editora da UFF, 2011, 19-44.

Mayoral-Asensio, Roberto. "Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual". In: Duro-Moreno, Miguel (coord.). *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madri: Cátedra, 2001, 19-46.

Moreno-Cabrera, Juan Carlos. *La dignidad e igualdad de las lenguas:* crítica de la discriminación lingüística. Madri: Alianza, 2000.

Moreno-Cabrera, Juan Carlos. *El nacionalismo lingüístico:* Una ideología destructiva. Madri: Península, 2008.

Moreno-Cabrera, Juan Carlos. *Los dominios del español.* Guía del imperialismo lingüístico panhispánico. Madri: Síntesis, 2015.

Perego, Elisa. "Subtitles and line-breaks: Towards improved readability". In: Chiaro, Delia; Heiss, Christine ; Bucaria, Chiara (eds.). *Between text and*

image: updating research in screen translation. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 211-223.

Quaglio, Paulo. *Television dialogue:* the sitcom *Friends* vs. natural conversation. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

Rebollo-Couto, Leticia. "*Mafalda* y *El laberinto del fauno*: El uso de *vosotros* en las clases de español lengua extranjera en Brasil". In: Rebollo-Couto, Leticia; Lopes, Célia Regina dos Santos (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol:* variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Editora da UFF, 2011, 534-585.

Rebollo-Couto, Leticia; Kulikovski, María Zulma Moriondo. "El voseo argentino y el voseo chileno: diferencias sociolingüísticas y conversacionales a través de diálogos cinematográficos y textos en internet". In: Rebollo-Couto, Leticia; Lopes, Célia Regina dos Santos (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol:* variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Editora da UFF, 2011, 497-531.

Schneider, Klaus P.; Barron, Anne (eds.). *Variational pragmatics:* a focus on regional varieties in pluricentric languages. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

Valentini, Cristina. "Forlixt 1 – The Forlì Corpus of Screen Translation: Exploring macrostructures". In: Chiaro, Delia; Heiss, Christine ; Bucaria, Chiara (eds.). *Between text and image:* updating research in screen translation. Amsterdam: John Benjamins, 2008, 37-50.

O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil

Edilson da Silva Cruz
Denise Trento Rebello de Souza

Recebido em: 01 de abril de 2017
Aceito em: 23 de abril de 2017

Edilson da Silva Cruz
Professor de línguas e Diretor de Escola na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Formado em Letras (Português e Espanhol) e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).
Contato: edilson.cruz@usp.br

Denise Trento Rebello de Souza
Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres.
Contato: dtrento@usp.br

Palavras-chave:
espaço disciplinar do espanhol; campo científico; complexificação.

Resumo: Neste artigo, problematizamos a história do ensino e da pesquisa em língua espanhola no Brasil a partir do conceito de campo em Pierre Bourdieu (1983). Denominamos espaço disciplinar do espanhol (EDE) a esfera de produção de conhecimentos sobre a língua espanhola em âmbito acadêmico e universitário no país e retomamos sua formação histórica, considerando o lugar dessa língua em suas relações com a universidade, a escola e a legislação educacional. Em seguida, descrevemos movimentos recentes que complexificam o EDE, ou seja, aprofundam sua identidade disciplinar no campo dos estudos linguísticos e educativos, a saber: o desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas ao funcionamento linguístico; a presença da política linguística pan-hispânica no país; e a aprovação da Lei 11.161/2005. Isso nos leva a refletir sobre as possibilidades de circulação do conhecimento produzido no EDE em um contexto de retraimento do investimento público em educação, crise da universidade e reforma do ensino.

Keywords: Disciplinary Area of Spanish; scientific field; complexity.

Abstract: In this paper, we problematize the history of teaching and research of Spanish language in Brazil, in the light of the concept of Field by Pierre Bourdieu (1983). We call Disciplinary Area of Spanish (DAS), the sphere of knowledge productions about the Spanish language at the universities in the country, and we review its historical formation, considering the place of this language in its relations with the university, schools and educational laws. Then, we describe the recent movements which make more complex the DAS, that is, which deepen its disciplinary identity in the field of linguistic and educational studies, such as: the development of research lines about the linguistic functioning; the presence of Pan-Hispanic linguistic policy in the country, and the approval of the Law 11.161/2005. This leads us to reflect about the possibilities of circulation of knowledge production of DAS in a context of public investments retraction, universities crisis and teaching reform.

En la playa he encontrado un caracol de oro
macizo y recamado de las perlas más finas
(...)
y oigo un rumor de olas y un incógnito acento
y un profundo oleaje y un misterioso viento...
(El caracol la forma tiene de un corazón.)

(Rubén Darío, "Caracol", 1967)

No poema "Caracol", o poeta nicaraguense Rubén Darío (1867-1916) descreve um insólito encontro à beira-mar com um caracol feito de ouro, cuja forma exterior lembra um coração. Em sua metáfora, identificamos referências mitológicas arquetípicas, rememorando a gênese literária do próprio Ocidente e fazendo ecoar, nas curvas labirínticas do objeto, ondas, vozes, ventos e afetos, em um profundo diálogo cultural. Dessa forma, parece-nos uma metáfora apropriada ao tema deste artigo: nele revisitamos a história do ensino e da pesquisa em espanhol no Brasil e encontramos ressonâncias que nos permitem associar essa área do saber com o conceito de campo, conforme desenvolvido por Pierre Bourdieu (1983). Como o caracol de Darío, uma volta à gênese dessa área de estudos e um passeio por seu percurso histórico nos levam a descobrir ecos de acontecimentos políticos, sociais, econômicos e glotopolíticos, que repercutem e fazem vir à tona os *incógnitos acentos* que marcam a língua espanhola, construída como objeto de estudo científico, e sua relação com o português e o campo educativo brasileiro.

O **espaço disciplinar do espanhol** (EDE), como o caracol de ouro, também se constitui em um espaço de trânsito: conceitos, objetos, pontos de

vista, rotinas e memórias de diferentes subcampos de saber se entrecruzam, dialogam entre si e se reconfiguram, em estado de permanente lapidar identitário. É essa transitoriedade que define o EDE dentro do campo científico, espaço este marcado pela instabilidade de suas proposições e a provisoriedade de suas pretensas verdades.

A volta às origens e o olhar teórico peculiar que aqui propomos são elementos que marcam uma postura crítica, voltada a (re)descobrir formas alternativas de organização e construção da autonomia. É esse o sentido que damos a este artigo, que busca sintetizar um olhar crítico sobre a relação que o EDE estabelece com a sociedade em permanente processo de transformação, especialmente em momentos nos quais *la relación de fuerzas es desfavorable, como en el presente* (Arnoux, 2016[1]).

1. Os caminhos do espanhol no Brasil: do gesto fundador à integração regional

A reconstrução dos momentos-chave da história do ensino e da pesquisa em espanhol no Brasil nos conduz à figura de Antenor Nascentes, professor da Cátedra de Espanhol do Colégio Pedro II (1919), precursor do que seria um **gesto fundador** que inaugura um momento ou uma memória do espanhol no Brasil (Celada e González, 2005): com base em suas obras sobre a relação entre português e espanhol, surge "uma tendência em superestimar a semelhança entre as duas línguas, que levava a não perguntar praticamente nada sobre suas relações" (Fanjul e González, 2014,

1 Citação baseada em fala da autora na Mesa de Abertura do III CIPLOM (Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul), ocorrido em Florianópolis, 2016.

15). Essa tendência, cristalizada na ideia de espanhol como língua fácil, já era dominante quando, em 1942, na Reforma Capanema, promovida no governo de Getúlio Vargas, o alemão seria retirado como disciplina da grade oficial da educação básica e substituído pelo espanhol, que se expandiria aos poucos para "quase todos os cursos da escola secundária, pelo menos como componente da primeira série" (Picanço, 2003, 34). A partir de então, o espanhol passava a circular em âmbito educativo mais amplo, e o gesto fundador se tornaria mais arraigado no imaginário nacional.

Em 1958, o então presidente Juscelino Kubistchek apresentou um projeto de lei ao Congresso que previa a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória em todo o ensino secundário, igualando-a em quantidade de horas ao inglês. Na justificativa do projeto, Kubitschek o associa aos "novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política [externa] adotada pelo governo" (Rodrigues, 2012, 305). No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, interrompeu o processo de tramitação desse projeto de lei, ao retirar as línguas estrangeiras do rol de disciplinas obrigatórias no ensino básico, excluindo-as da textualidade legal e dando início a um processo de desoficializaçãode seu ensino (Rodrigues, 2012, 88).

A LDB de 1961 também iniciou um movimento que provocaria a cisão entre a escola pública e o aprendizado das línguas estrangeiras, abrindo espaço para a proliferação de cursos livres de idiomas. Por sua vez, a LDB promulgada em 1971, embora retomasse a menção às línguas estrangeiras, não previa sua inclusão oficial, mas apenas em caráter excepcional, "em

classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento" (Rodrigues, 2012, 92). Apenas na segunda metade da década de 1970, com a Resolução do MEC 58/1976, possibilitava-se novamente o ensino de línguas estrangeiras na escola. A criação, no Rio de Janeiro, dos primeiros Centros de Estudos de Línguas inauguraria também uma forma de inserção de idiomas estrangeiros na educação básica, que se replicaria depois no Paraná (1982) e em São Paulo (1988), trazendo para o centro do debate o questionamento do lugar hegemônico do inglês, a defesa do plurilinguismo e a possibilidade de que os estudantes escolhessem qual língua gostariam de estudar (Picanço, 2003).

Internacionalmente, o contexto de retomada da democracia no Brasil e em vários países da América do Sul, ainda na década de 1980, começa a favorecer uma aproximação maior entre seus espaços sociais, políticos e acadêmicos, dando lugar a um processo de integração regional (Kulikowski, 2005) que culminará na criação do Mercosul (1991), que une Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai num mercado comum. De fato, essa aproximação ajuda a dar corpo a um mercado em torno do ensino de espanhol no Brasil. Diversos cursos livres de idioma passam a oferecer, ao lado do inglês, o espanhol, reforçando o mito do "Brasil, paraíso do ensino do Espanhol" (Freitas, 2010, 47).

Entre o fim da década de 1980 e início dos anos 1990, outros projetos de lei seriam apresentados ao Congresso Nacional prevendo a inclusão do Espanhol na grade curricular da escola básica. No entanto, mais uma vez, a aprovação da nova LDB em 1996 interromperia sua tramitação. De fato, a

Lei 9.394/96 previa a obrigatoriedade da oferta de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a escolha "a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (art. 26, parágrafo 5º). Na prática, isso tem significado, nesses últimos 20 anos, uma imposição quase unânime e unilateral do inglês como língua estrangeira no currículo e a manutenção da dissociação entre escola e ensino de línguas, o que favorece um mercado privado em torno ao ensino de idiomas, num período histórico em que, contraditoriamente, estes passam a gozar de maior valor enquanto bens simbólicos (Rodrigues, 2012).

Concomitante às transformações de ordem política, econômica e social que vão aproximando o Brasil dos países vizinhos e inserindo-o – não sem conflitos – num processo de integração econômica global, e devido mesmo a essas transformações, o gesto fundador, que marca um momento de se entender e estudar a língua espanhola, baseado em estereótipos que afirmam a suposta facilidade de seu aprendizado, vai sofrer abalos consideráveis. Conforme Celada (2002), há uma mudança na forma como a língua espanhola é percebida por nós, brasileiros. Encontramos, finalmente, uma razão para o estudo do idioma: o espanhol torna-se um passaporte para a globalização, uma língua veicular.

Assim, no início do século XXI, a língua espanhola era vista, por um lado, como língua da integração, projetando possibilidades de desenvolvimento futuro; por outro, estava impedida de ser disciplina obrigatória na escola devido às restrições legais da LDB. Os âmbitos acadêmico e científico,

historicamente dependentes do gesto fundador em sua conformação investigativa, também seriam impactados pelas mudanças econômicas e sociais do período, o que provocaria deslocamentos em suas rotinas e memórias. A reorganização do campo científico nacional, o desenvolvimento dos estudos da linguagem e a criação das associações de professores de espanhol, ainda na década de 1980, apontam para uma área de estudos em movimento, que desembocará, na década seguinte, num conjunto de transformações que vão propiciar-lhe uma maior especificidade disciplinar enquanto área de estudos.

É essa maior especificidade disciplinar que propomos descrever, a partir do conceito de campo e das reflexões sobre o conhecimento científico, conforme desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1983, 2000, 2005). O diálogo teórico empreendido nos leva a denominar de **espaço disciplinar do espanhol** (EDE) esta área de estudos historicamente dinâmica, capaz de se **complexificar** a partir de acontecimentos que nela se refletem. A seguir, desenvolvemos essa conceituação conforme nosso marco teórico.

2. O campo científico e o espaço disciplinar do espanhol (EDE)

O campo científico, enquanto campo de produção cultural, encontra sua especificidade no esforço em produzir determinadas compreensões sobre a realidade, a partir de "métodos comuns de validação de teses e hipóteses", que funcionam como um contrato tácito "inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o trabalho de **objetivação**" (Bourdieu, 2004, 30). Seu capital característico, manifesto em duas espécies distintas

– enquanto poder político institucional e enquanto prestígio social –, é que delimita as relações de poder que o estruturam. Dessa forma, o capital científico de ordem política, por sua natureza institucional, é o que fundamenta a relação entre um campo científico e um campo acadêmico, ou seja, um espaço de relações entre agentes e instituições que se consagram como lugares por excelência da prática científica (Théry, 2013). Nesse espaço institucional, o capital científico de prestígio social se objetiva em posições de poder.

Na ciência, o conhecimento produzido academicamente se apresenta como **disciplinar**, isto é, relativamente autônomo, tendo papel relevante os cientistas e pesquisadores na definição dos problemas a serem enfrentados, a relevância dos objetos, os métodos empregados e os ritmos da pesquisa (Sousa Santos, 2011). Seus agentes partilham dos mesmos objetivos de produção de conhecimento, da mesma formação e da mesma cultura acadêmica dentro de hierarquias bem definidas.

Assim, o campo científico se subdivide em disciplinas, que Bourdieu chamará de **subcampos** (Bourdieu, 2004, 21), isto é, espaços internos ao campo científico que compartilham sua lógica, mas que se autonomizam em torno a determinado processo, instituição, objeto ou conjunto de agentes ou saberes. Esses subcampos organizam-se de maneira irredutível a outros, ao mesmo tempo em que partilham com eles princípios de objetivação que caracterizam o conhecimento propriamente científico. Assim temos as grandes disciplinas, como a Biologia, a Física, a História, a Sociologia, a Linguística etc. Os capitais científicos objetivados no interior

dessas disciplinas se convertem em capitais simbólicos disputados na forma de cargos e funções em instituições de pesquisa, universitárias ou não, a partir das quais definem um conjunto de relações de poder que caracteriza sua prática como política e cognitiva ao mesmo tempo.

Dentro de cada subcampo ou disciplina é que vamos encontrar **espaços disciplinares**, intimamente ligados à cientificidade das disciplinas maiores, mas objetivados como espaços institucionais próprios (em geral, áreas de saber) que se forjam a partir do desenvolvimento de determinados objetos de estudos, os quais, devido a fatores científicos, mas também políticos, sociais e econômicos, podem vir a se tornar relevantes, autonomizando-se, de certa forma, em relação a outros saberes. Do ponto de vista acadêmico, esses espaços disciplinares produzem suas próprias publicações, realizam seus eventos e desenvolvem suas investigações com relativa autonomia, mas sempre em diálogo com o subcampo maior. A Biologia, por exemplo, se subdivide em Botânica, Zoologia, Genética etc., espaços disciplinares que não impedem uma unidade maior da disciplina, mas se autonomizam pela especificidade do estudo de seus objetos, construída historicamente. A partir desse tipo de divisão, um espaço disciplinar tenderá a reproduzir as hierarquias e as distinções de capitais do campo científico, bem como suas formas de interesse, suas disputas, as formas de entrada para seus agentes etc., funcionando no interior de um espaço de saber mais amplo e dialogando com outros campos de produção de conhecimento.

No âmbito deste trabalho, consideramos a existência do EDE no Brasil constituído a partir do conjunto de instituições e agentes universitários

ligados às instituições de ensino, pesquisa e extensão brasileiras, tendo como objeto definidor a língua espanhola a partir de um recorte científico-acadêmico: científico, pois constituído a partir de princípios de objetivação próprios do universo da ciência e assim legitimados; acadêmico, pois objetivado em estruturas de poder que engendram disputas, hierarquias, diálogos e fronteiras, mais ou menos sólidas, em relação a outras áreas de saber.

Delimitar o EDE é um esforço que visa interpretar as relações existentes dentro da área de espanhol a partir do conceito de campo, de Bourdieu. Assim, trata-se de um espaço de relações cujo estado atual responde a um conjunto de lutas em torno a determinados capitais, de maneira relativamente autônoma, de modo a refratar demandas externas, impor restrições à entrada de agentes e responder à necessidade de um trabalho de objetivação acadêmico-científico etc.

Sendo atrelado a um subcampo científico maior, localizamos o EDE no interior do campo dos estudos da linguagem. De fato, as áreas de espanhol das grandes universidades brasileiras estão ligadas diretamente aos departamentos de línguas (modernas, neolatinas, estrangeiras). Além disso, o EDE tem como capital de distinção, em relação a outros espaços disciplinares, a língua espanhola, objeto de conhecimento construído a partir dos princípios de objetivação da Linguística e tomando por base um objeto real, apreendido pelos sentidos, mas que não guarda com este "plena identidade" (Fanjul e González, 2014, 12). De fato, é a existência de línguas históricas enquanto construtos sociais e políticos (Bagno,

2011), que levará a língua espanhola a ser tomada em sua especificidade em relação ao português, de modo que se torna o capital distintivo e objeto de estudos desse espaço disciplinar.

No entanto, sendo esse objeto de conhecimento uma língua estrangeira no ambiente acadêmico nacional, está sujeita a processos de ensino-aprendizagem que a indagam e questionam os papéis que ela cumpre nesses contextos. Com isso, o espaço disciplinar que se funda em torno do espanhol adquire também forte relação com o campo dos estudos educativos, sobretudo seu subcampo voltado ao estudo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como veremos adiante.

Ao situar os estudos acadêmicos em torno do espanhol no Brasil segundo o conceito de campo (Bourdieu), entendemos que essa proposta pode e deve dialogar com a de outros pesquisadores que trilham caminhos conexos. Fanjul (2016, 59), ao analisar o surgimento e desenvolvimento da lista Eledobrasil[2] e seu metadiscurso, busca "*leer, en esas superficies discursivas, huellas de los acelerados cambios que se han producido en el espacio – como veremos, nada fácil de definir – de trabajo profesional alrededor de esa lengua en Brasil*". Esse **espaço de trabalho profissional**, composto por um conjunto de práticas e agentes de distintos campos que atuam "*en relación con la presencia de la lengua española*" no país, é definido como "*una intersección relativamente estable de campos*", marcada por relações de força e disputas internas.

2 Lista de discussão que congrega professores de espanhol de diversos âmbitos de ensino, profissionais da tradução e do mercado editorial, entre outros.

Nossa proposta, portanto, difere da de Fanjul (2016) ao considerar apenas o âmbito de produção científica e acadêmica como parte do EDE. Na verdade, a caracterização **disciplinar** só adquire o sentido que buscamos se nos referimos diretamente a esses campos de produção cultural. No entanto, nos parece razoável dizer que o EDE pode ser considerado como um âmbito dentro dessa intersecção de campos que propõe Fanjul, justamente um âmbito que, segundo suas conclusões, tem se fortalecido nos últimos anos graças a processos externos que nele se refratam, provocando *fuertes desplazamientos* (Fanjul, 2016, 48).

Na linha das mudanças acima aludidas e verificadas por Fanjul (2016), no que diz respeito a um maior peso dos âmbitos acadêmico e educativo sobre o espaço de trabalho profissional em torno do espanhol no Brasil, entendemos que o EDE, de uma perspectiva histórica, conheceu, nas últimas décadas, um processo de **complexificação**, devido a processos sociais mais abrangentes que provocaram mudanças importantes. Por complexificação vamos entender um processo de **aprofundamento da identidade disciplinar** desse espaço, a partir do confronto de suas rotinas, lógicas e memórias com processos sociais mais amplos que impõem novas formas de circulação para a língua espanhola no país, impactando a produção de conhecimento a seu respeito; ou seja, há um conjunto de acontecimentos que promove uma maior vinculação do EDE ao campo científico, especificamente aos subcampos da Educação e dos Estudos da Linguagem. Referimo-nos a três acontecimentos ou momentos distintos: a emergência de um conjunto de estudos sobre o funcionamento linguístico;

a presença de uma política linguística, educacional e comercial pan-hispânica no país; e a aprovação da Lei 11.161/2005 e suas consequências nos âmbitos educativo e universitário. É o que analisaremos a seguir.

3. O funcionamento linguístico e a relação entre espanhol e português brasileiro no EDE

Com base na reflexão de Fanjul e González (2014), é possível perceber de que forma o estreitamento das relações entre o Brasil e os países vizinhos, fruto das transformações históricas acima aludidas, repercutiram no EDE. Até o começo dos anos 1990, não existia "pesquisa *linguística* sobre o espanhol nesse âmbito" (Fanjul, 2012, 47, itálico do autor), ou seja, o EDE carecia de reflexões mais aprofundadas que partissem do arcabouço teórico-metodológico dos estudos da linguagem e tivessem como objetivo compreender o espanhol, de modo a questionar os lugares comuns atribuídos à suposta semelhança e facilidade dessa língua em relação ao português brasileiro. Assim, o incremento no intercâmbio de pesquisadores entre os países do Cone Sul e um maior desenvolvimento do campo dos estudos da linguagem no Brasil alterariam a "economia das relações entre línguas e variedades na região" (Fanjul e González, 2014, 16), lançando novas perspectivas de estudo de ambos os idiomas no Brasil.

O funcionamento linguístico passou a ser um espaço frutífero de desenvolvimento das pesquisas sobre o espanhol, especialmente em sua relação com o português, numa perspectiva comparada. O trabalho de González (1994) foi pioneiro nesse sentido porque propiciou um "deslocamento quanto a objetos e instrumentos para a comparação"

(Fanjul e González, 2014, 17), ao colocar o espanhol em relação "com as variedades da heterogênea língua que efetivamente se fala no Brasil" (18). Por sua vez, o estudo de Groppi (1998), sobre o emprego de pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil, traria ao centro a perspectiva das variedades do espanhol. Já Celada (2002) lança luz sobre as representações do brasileiro sobre a língua espanhola, chamando a atenção para a comparação que muitos estudantes fazem entre o português aprendido na escola e o espanhol que são instados a falar nos cursos de idiomas. Essa relação evoca nosso contato traumático com a escrita, devido ao abismo existente entre uma norma culta difundida pela instituição escolar e o português efetivamente falado no cotidiano. Esse trauma gera representações contraditórias sobre a língua espanhola.

Esses estudos abririam perspectivas teóricas importantes no EDE ao permitir um deslocamento no trabalho de comparação entre línguas, lançando luz sobre o funcionamento linguístico e suas problemáticas metodológicas e glotopolíticas. Diversos estudos posteriores, partindo de diferentes escolas teóricas, assumiriam "a comparação ou contraste de funcionamento" (Fanjul e González, 2014, 21) como princípio metodológico de base e contribuiriam para a mudança nas representações sobre o que são as línguas em contato e as formas possíveis de compará-las.

Além disso, é necessário considerar o caráter complexo desse espaço de reflexão que envolve o funcionamento linguístico, devido à instabilidade dos objetos de conhecimento que põe em relação, a saber, as línguas históricas, construtos sociais que carregam consigo o peso da **hipóstase**,

ou seja, de construções glotopolíticas externas ao campo dos estudos da linguagem, determinadas por "representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo" (Bagno, 2011, 358). Como afirmam Fanjul e González (2014, 14), o funcionamento linguístico tem o poder de "desestabilizar grandemente a representação predominante no campo acadêmico e/ou pedagógico de algum país ou grupo de países" acerca do que é uma ou mais línguas. De fato, considerados os deslocamentos (geopolíticos, econômicos, glotopolíticos, acadêmicos) provocados pelo processo de integração regional no contexto da globalização, é justamente o espaço de reflexão sobre o funcionamento linguístico que vai sofrer um investimento por parte de agentes ligados ao EDE, de modo que isso potencialize mudanças nas representações das línguas, tanto do espanhol quanto do português.

Com efeito, o funcionamento linguístico, enquanto espaço de reflexão sobre línguas no interior do campo dos estudos da linguagem, ao ser convocado pelo EDE, contribui para fortalecer sua identidade linguística, ou seja, sua vinculação com esse campo de produção de conhecimento científico, interagindo com suas rotinas epistemológicas, memórias pedagógicas e institucionais e lógicas de funcionamento, questionando-as. Isso instaura novas possibilidades de construção do objeto de conhecimento que caracteriza o EDE a partir do interior dos estudos da linguagem, e contribui para dotá-lo de maior autonomia científica mediante uma maior vinculação com a lógica de "demonstração, argumentação e refutação" (Bourdieu, 2004, 32) e os princípios de hierarquização que caracterizam um campo científico.

Vale lembrar também que a continuidade dessa linha de investigações, ainda segundo Fanjul e González (2014, 203), tem contribuído com processos de ensino e aprendizagem do espanhol, seja pelo diálogo com a formação de professores e a produção de livros didáticos, seja por meio da confecção de materiais-síntese das pesquisas em âmbito governamental, o que permite que suas conclusões se estendam ao espaço educativo, reforçando também, ainda que indiretamente, a identidade educativa do EDE.

Em síntese, os estudos aqui considerados movimentam, desde a década de 1990, esse espaço disciplinar, geram novas indagações, expandem possibilidades de comparação, convocam diferentes escolas linguísticas, fortalecem suas identidades epistemológicas, ampliam sua autonomia científica e criam redes de relações acadêmicas entre pesquisadores que desembocam em novos projetos e novas possibilidades de desenvolvimento. É nisso que enxergamos um processo de complexificação do EDE.

3.1. O pan-hispanismo e o EDE no Brasil

O segundo movimento que provoca uma complexificação do EDE é a presença de uma política linguística pan-hispânica no Brasil. Um conjunto de instituições espanholas ligadas ao ensino da língua ajuda a dinamizar o espaço de circulação de saberes em torno a ela no país, ao investir no espanhol como produto com base na imagem criada de um "idioma internacional", de "concórdia" e "união" entre os povos (Moreno Fernández, 2005; Del Valle, 2005; Fanjul, 2011).

De fato, a política linguística pan-hispânica tem sua origem na busca por planificar o espanhol e dotá-lo de características capazes de levar a Espanha a se projetar nos mercados internacionais, no contexto da globalização (Del Valle, 2007). Financiada por grandes empresas transnacionais espanholas, essa política tem na Real Academia Española (RAE) a responsável pelo processo de promoção internacional da língua ao forjar uma ideologia linguística que Del Valle (2007) denomina **hispanofonia**, por meio da qual a imagem do espanhol se constrói como responsável pela unidade de uma comunidade de países ligados historicamente pelos processos de colonização, na qual a Espanha ocupa o lugar central. Na hispanofonia, a língua espanhola será associada a três características principais: a **concórdia**, segundo a qual o espanhol é uma "língua de encontros", na qual se diluem os conflitos históricos e se irmanam os povos que a "escolheram" como sua língua; **internacionalismo**, pois tem "vocação" para a expansão, sobretudo a mercados a serem "conquistados" (como Brasil e EUA); e **rentabilidade**, pois será entendida como um recurso econômico de grande potencial. Essas características definem uma língua **pan-hispânica**, destituída de território e identidade nacional, e advogam à Espanha a tutela sobre sua diversidade e unidade (Del Valle, 2005).

Ao longo dos anos, essa política vai se sofisticando, expandindo e tornando-se mais homogênea, embora cada vez mais associada a um discurso da heterogeneidade e da diferença (Del Valle, 2007), e legitimada por instituições como a Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE). Já o Instituto Cervantes (IC), criado em 1992, terá a missão de

difundir o ensino do espanhol como língua estrangeira no mundo com base na ideia de um *español general,* ou seja, uma suposta variedade-padrão do idioma, marcada por uma homogeneidade léxica que garantiria sua unidade (Ponte, 2013, 22). Trata-se de uma "variedade inventada", que tem como objetivo a comercialização do espanhol e sua construção como passaporte para a globalização.

Com efeito, a política pan-hispânica vai se mostrando mais do que linguística, pois amparada na busca por expandir mercados para as empresas transnacionais espanholas. No que se refere ao Brasil, o pan-hispanismo se faz presente de forma mais acentuada desde a década de 1990, quando empresas como Telefônica e Banco Santander passam a deter importantes mercados em suas respectivas áreas de atuação e maior liberdade de investimentos em educação e cultura. Del Valle (2007) cita como principais estímulos ao pan-hispanismo no Brasil as perspectivas abertas pelo Mercosul, a possibilidade de inclusão do espanhol no currículo do ensino básico e a criação de uma comunidade imaginada que congregue os países ibero-americanos, além de determinadas ações estatais que provocam um deslocamento da soberania brasileira em favor das multinacionais espanholas.

A investida maior do pan-hispanismo no Brasil a partir do final da década de 1990 foi acompanhada de grande alarde por parte da imprensa espanhola e dos setores sociais interessados, sempre buscando representar o aumento da demanda pelo ensino de espanhol no Brasil e a necessidade de políticas públicas correspondentes como uma tarefa destinada às empresas

espanholas, mesmo que desvinculadas do campo educativo (Novodvorski, 2008). No que diz respeito à educação básica, o *modus operandi* das IE no Brasil se baseia em uma aproximação com instituições educativas, sobretudo universitárias, a quem oferecem serviços e produtos, e na busca por explorar diretamente as capacidades reguladoras do Estado, seu poder legislador e financiador (Bourdieu, 2005) visando estabelecer parcerias e convênios.

Fanjul (2011, 327), ao analisar "a discursividade que acompanha a atuação 'pan-hispânica' no Brasil e sobre o Brasil", identifica dois argumentos constantemente empregados e que visam justificar sua presença no país: de um lado, uma unilateralidade, ou seja, a afirmação constante de que os brasileiros precisam aprender espanhol sem que se afirme a necessidade de que os espanhóis aprendam português; e, de outro, a urgência em empreender ações nesse sentido, de modo que o país faça frente aos desafios do mundo globalizado. Para o autor, embora o processo de integração regional em curso aponte caminhos alternativos à homogeneização pan-hispânica, é possível que as instituições espanholas consigam obter certa fatia desse espaço, projetado como imenso mercado em potencial.

De modo geral, a presença da política pan-hispânica no Brasil – por meio de suas instituições, agentes, *modus operandi* e redes institucionais – dinamiza o EDE, trazendo para o seu interior a possibilidade de confronto entre os saberes construídos em diferentes espaços e com distintas motivações. Embora do ponto de vista epistemológico possa haver entre o

objeto de conhecimento do EDE, construído cientificamente, e a hipóstase pan-hispânica, um curto-circuito motivado pelas lógicas diferentes que os constituem, é evidente o peso do capital econômico e simbólico das instituições espanholas sobre setores do campo acadêmico brasileiro, não apenas no EDE, mas também no campo do Ensino Superior em geral. Essa presença, que pode adquirir feições de uma cooperação desinteressada, ora favorece redes de defesa do pan-hispanismo, ora explicita o caráter de ingerência associado a seu modo de atuação no país. Seja como for, as instituições espanholas fazem "sair do silêncio os dominantes" (Bourdieu, 1983, 142), movimentando o EDE, provocando novas formas de entendimento sobre seu objeto de conhecimento e alargando suas fronteiras em direção a uma identidade maior no campo dos estudos da linguagem, sobretudo com os estudos glotopolíticos.

3.2. A Lei 11.161/2005 e seus impactos no EDE

Por fim, identificamos na Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Espanhola no Ensino Médio das escolas brasileiras, outro fator de complexificação do EDE, especialmente no que diz respeito a sua identidade no campo dos estudos educativos. Depois de idas e vindas, o projeto de Lei 3.987/2000, do então deputado federal Átila Lira, se converteu na Lei 11.161 em julho de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em agosto, prevendo a oferta obrigatória do espanhol por parte da escola e a matrícula optativa por parte do aluno. Para Rodrigues (2012, 106) a lei significou

um "acontecimento discursivo que altera a rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil". Isso porque a especificação de que uma determinada língua integre o currículo escolar, de forma que sua oferta seja obrigatória e a matrícula optativa ao aluno, significa uma ruptura com o processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras na escola, em curso desde a LDB de 1961. Ao mesmo tempo, a lei tem o potencial de "ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio", pois "obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra, optativa" (138).

Uma vez aprovada, a lei produziria seus efeitos nos âmbitos jurídico, político, econômico e acadêmico, suscitando debates, críticas, rechaços e adesões. Diversos pesquisadores, formadores de professores e agentes do campo acadêmico se manifestariam, apontando as ambiguidades da lei, seja do ponto de vista político, seja do pedagógico (González, 2008, 2010; Callegari, 2008). González (2008, 3180) também indagava "a quem e a que interesses serviu/serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional?". De fato, segundo a própria autora, era de se questionar se os estados, ou o Estado, arcaria com sua implementação ou a entregaria a "organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos" (p. 3181).

Em 2006, foram redigidas e publicadas as *Orientações curriculares nacionais – Língua estrangeira moderna: conhecimentos de Espanhol* (Ocem) a pedido do MEC, sob responsabilidade das professoras Neide Maia González e Gretel Eres Fernández (USP). O documento, que buscava estabelecer diretrizes para o ensino de espanhol conforme a Lei 11.161/2005, prevê um caráter educativo ao ensino da língua para além de suas funções instrumentais e aborda questões referentes às especificidades do ensino de espanhol a brasileiros (variedades do espanhol, proximidade/distância com o português, o lugar do portunhol, o lugar da gramática nas práticas de ensino etc.). Com isso, o documento incorpora um conjunto de conhecimentos produzidos no interior do EDE pelos seus agentes nas últimas décadas no Brasil, tornando-se um importante instrumento de regulação da disciplina e contribuindo para fazer circular o conhecimento produzido a respeito do espanhol pela comunidade acadêmica nacional.

Para além das análises a respeito de sua pertinência, a lei é um fato glotopolítico e, como tal, impacta também nas hierarquias de saber internas ao EDE. Por um lado, como aponta Fanjul (2012), suscita estudos e pesquisas sobre seu processo de implementação no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, formativos e glotopolíticos; por outro, provoca uma interação entre os estudos a respeito do espanhol desenvolvidos nos últimos anos com os estudos voltados aos aspectos educativos e pedagógicos do ensino e da aprendizagem do espanhol. Dessa forma, aprofunda-se a identidade educativa do EDE e, devido à interação com os estudos linguísticos, também se confirma sua natureza fronteiriça, em que saberes

oriundos de diferentes perspectivas científicas se cruzam, debatem entre si, se repelem e se aproximam, de forma contínua. É esse aspecto fronteiriço que vai permitir o surgimento de novos espaços de estudo e reflexão, que geram novos saberes.

Vale dizer, por fim, que a aproximação entre os estudos linguísticos e os educativos pode gerar uma "tensão entre os campos" no que se refere a transferências de conceitos e conhecimentos de um espaço ao outro (Fanjul, 2012, 63). No fundo, a tensão estabelecida tem a ver com a própria delimitação desse espaço disciplinar, cuja característica principal é o diálogo fronteiriço que une a reflexão linguística e a reflexão educacional/pedagógica.

Em síntese, a Lei 11.161/2005 significa a possibilidade de aprofundamento da identidade disciplinar do EDE ao colocar o espanhol em circulação em novos espaços sociais e educativos, obrigando uma reflexão por parte de seus agentes (professores, pesquisadores, formadores de professores) quanto a sua implementação.

4. Considerações finais: o EDE e sua autonomia quando *la relación de fuerzas es desfavorable*

Nas duas últimas décadas, o EDE se consolidou como um campo sólido de construção de saberes sobre a língua espanhola, com eventos significativos, publicações relevantes e intensificação na circulação de conhecimentos e pesquisadores de várias regiões do país. Os estudos linguísticos se consolidaram e se expandiram ao campo da glotopolítica, e

a perspectiva educativa permitiu maior desenvolvimento de investigações sobre a implementação da Lei 11.161/2005.

No entanto, em meio aos conturbados acontecimentos políticos que se sucedem no país pelo menos desde 2015, a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal 13.415/2016) revogou a Lei 11.161/2005, retirando a obrigatoriedade de oferta do espanhol e impondo o inglês como língua estrangeira oficial dessa etapa da educação básica. Diante desse relevante fato glotopolítico, que se constitui no bojo da memória legislativa sobre as línguas estrangeiras no país (Rodrigues, 2012), perguntamo-nos: qual seria seu impacto para o EDE no Brasil?

De fato, a revogação da lei do espanhol altera uma condição que garantiu o processo de complexificação que aqui descrevemos e que consolidara a identidade educativa desse espaço disciplinar. Doravante, um dos efeitos prováveis da Reforma do Ensino Médio é a diminuição do âmbito de circulação da língua espanhola no sistema educativo nacional, o que afeta a possibilidade de novos estudos, pesquisas e descobertas relacionadas ao ensino e aprendizagem dessa língua na educação básica. Como consequência, abre-se espaço para que a dimensão dos estudos linguísticos ocupe o lugar que o âmbito educativo deixa em aberto, com a possibilidade de que o EDE se feche em torno a diálogos acadêmicos desprovidos de maior circulação na sociedade.

Porém, ao confrontar essa possibilidade com outros acontecimentos recentes, como a crise das universidades públicas (estaduais e federais), às voltas com políticas de corte de gastos e privatização, e a aprovação da

Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece 20 anos de congelamento nos gastos federais em saúde e educação, novas apreciações críticas se fazem necessárias. Sendo as universidades públicas os lugares, por excelência, do desenvolvimento das pesquisas que consolidam a identidade linguística do EDE, e sendo essas instituições financiadas pelo poder público, é de se esperar que o cenário descrito provoque a diminuição, não só da pesquisa em torno ao espanhol na educação básica, mas também da própria pesquisa linguística no país, visto ser esta uma área desprovida de vínculos diretos com o projeto mercadológico que vigora hoje nas principais universidades brasileiras.

Para além disso, se consideramos o lugar do EDE no espaço de trabalho profissional em torno da língua espanhola no Brasil, como proposto por Fanjul (2016), a reviravolta política que vive o país tende a fortalecer ali âmbitos ligados ao mercado, diminuindo o peso dos âmbitos educativo e acadêmico. Ou seja, provoca-se um *fuerte desplazamiento*, agora em sentido contrário ao que movimentou estes espaços nas últimas décadas.

Por outro lado, há que se levar em conta que a Lei 11.161/2005, do modo como foi aprovada, não se constituiu em uma demanda do próprio EDE, mas respondeu a fatores externos aos âmbitos educacional e acadêmico. Pode ser até que sua revogação não seja entendida pelos pesquisadores brasileiros da língua espanhola como algo em si negativo, embora a forma como foi feita, a partir de uma medida provisória enviada ao Congresso por um governo de duvidosa legitimidade, sim, tenha merecido repúdio dos agentes que compõem o EDE desde o princípio.

Vários professores e pesquisadores ligados ao EDE reconhecem nessa área de estudos uma propensão histórica à resistência, ou seja, um engajamento coletivo em lutas sociais para além do âmbito dos estudos hispânicos (Cruz, 2016, 227). É provável, portanto, que o próprio EDE encontre formas de manter sua autonomia, em diálogo com os campos de saber que lhe conferem especificidade e de onde provêm sua autoridade científica (Bourdieu, 1976), descobrindo caminhos alternativos para a contestação da ordem social autoritária que tem se imposto no país.

Dado que a autonomia é efeito da crítica, voltar-se à origem do EDE, reconstituir sua formação histórica e enxergar sua complexificação e autonomização pode ser um caminho para reconhecer, em meio à disforme e opaca carcaça do caracol dariniano, possibilidades de articulação dos *rumores* e *incógnitos acentos* que marcam a presença do espanhol no Brasil e seu diálogo com as línguas brasileiras, suas variedades e os diversos campos de saber que as constroem e nelas intervêm.

Referências bibliográficas

Bagno, Marcos. "O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase". In: Bagno, Marcos; Lagares, Xoán (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos.* São Paulo: Parábola, 2011, 355-387.

Bourdieu, Pierre. "Algumas propriedades dos campos". In: *Questões de Sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. 7 ed. Campinas: Papirus, 2005.

Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.

_____. Lei Federal 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, 2006, p. 127-166. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 25 mar. 2017.

_____. Emenda Constitucional n. 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.

_____. Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 25 mar. 2017.

Celada, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2002.

Celada, María Teresa; González, Neide Maia. "El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia". In: Sedycias, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil. Passado, presente e futuro.* São Paulo: Parábola, 2005, 71-96.

Cruz, Edilson da Silva. *O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação, resistência(s).* Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2016.

Del Valle, José. "La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico". In: Wright, R.; Ricketts, P. (orgs.). *Studies on*

Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ro-lphPenny. Newark: CUEJU, 2005, 391-416.

_____. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert/ Iberoamericana, 2007.

Fanjul, Adrián Pablo. "'Policêntrico' e 'pan-hispânico': deslocamentos na vida política da língua espanhola". In: Bagno, Marcos; Lagares, Xoán. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, 299-330.

_____. "Os gêneros desgenerizados: discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil". In: *Bakhtiniana:* Revista de estudos do discurso, v. 7, 2012, 46-67.

_____. "Eledobrasil. Un nombre entre transformaciones". In: Arnoux, Elvira; Lauria, Daniela. *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana.* Buenos Aires: UNIPE, 2016, 59-83. <https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7a2JhUmpGVVhMdTQ/view>. Acesso em 25 mar. 2017.

Fanjul, Adrián Pablo; González, Neide Maia. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados.* São Paulo: Parábola, 2014.

Freitas, Luciana. *Da fábrica à sala de aula*: *vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese de Doutorado. UFRJ: Rio de Janeiro, 2010.

González, Neide Maia. *"Cadê o pronome?" "O gato comeu". Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.* Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

_____. "A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer". In: *Anais do V Congresso brasileiro de Hispanistas.* Belo Horizonte: UFMG, 2008, 3175-3188.

Groppi, Mirta. *Os pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil.* Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

Kulikowski, María Zulma. "La lengua española en Brasil: un futuro promisor". In: Sedycias, João (org.). *O ensino do Espanhol no Brasil*: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, 45-52.

Moreno Fernández, Francisco. "El Español en Brasil". In: Sedycias, João (org.). *O ensino do Espanhol no Brasil:* passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005, 14-34.

Novodvorski, Ariel. "O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica". In: *Anais do VIII ENIL (Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal) e II SIACD (Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso*). São Paulo: FFLCH/USP, 2008.

Picanço, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1941-1990).* Curitiba: UFPR, 2003.

Ponte, A. S. *General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto.* Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

Rodrigues, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

Sousa Santos, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* São Paulo: Cortez, 2011.

Théry, J. "El nacimiento de la universidad". In: *Revista Historia.* National Geographic, outubro 2013. <http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/el-nacimiento-de-la-universidad_7629>. Acesso em 25 mar. 2017.

Contribuições da semântica argumentativa para o delineamento da expressão da anterioridade passada em espanhol

Leandro Silveira de Araujo

Recebido em: 20 de março de 2017
Aceito em: 14 de julho de 2017

Leandro Silveira de Araujo
Professor no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara), instituição em que também se licenciou e bacharelou em Letras (Português e Espanhol). Manteve estágio acadêmico com a Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, e foi bolsista Capes de doutorado-sanduíche no Departamento de Filología Española da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha.
Contato: araujoleandrosilveira@gmail.com

Palavras-chave: perfeito composto; perfeito simples; língua espanhola; semântica argumentativa; operadores argumentativos.

Resumo: Este trabalho apresenta algumas contribuições da semântica argumentativa ao estudo do funcionamento do *perfecto simple* (PPS) e *compuesto* (PPC) na língua espanhola. Com esse propósito, discutimos como essa disciplina concebe a argumentação e a insere no próprio sistema linguístico. Em seguida, encontramos no conceito de Operador Argumentativo forte evidência de que os elementos da língua abrigam um valor que indica a direção argumentativa que se pode construir em um enunciado. A partir desse quadro teórico demonstramos como, em algumas situações, o PPS e o PPC conduzem a diferentes posicionamentos argumentativos, funcionando, portanto, como Operadores Argumentativos. Em complemento, avaliamos a aplicabilidade das propostas de Benveniste (2005) e Weinreich (1968) para o estudo da temporalidade verbal sob a perspectiva da intencionalidade comunicativa, isso para sustentar a hipótese de que o uso de uma ou outra forma pode ser definido por questões argumentativas.

Keywords: compound perfect; simple perfect; Spanish; argumentative semantics; argumentative operators.

Abstract: This paper presents some contributions of argumentative semantics to the study of the functioning of the *perfecto simple* (PPS) and *compuesto* (PPC) in Spanish. With this purpose, we discuss how this discipline conceives the argumentation and inserts it into the linguistic system. Next, we find in the Argumentative Operator concept a strong evidence that the linguistic elements present a value that indicates the argumentative direction that can be constructed in an utterance. From this theoretical framework, we show how, in some situations, the PPS and the PPC lead to different argumentative positions, functioning, therefore, as Argumentative Operators. In addition, we evaluate the applicability of Benveniste (2005) and Weinreich (1968) proposals for the study of verbal temporality from the perspective of communicative intentionality, to support the hypothesis that the use of one form or another can be defined by argumentative issues..

1. A argumentação na língua

Ducrot (1989, 17) identifica na visão tradicional da argumentação uma concepção de língua formada por "um conjunto de frases semanticamente descritas" que, em princípio, não desempenha um papel argumentativo essencial, posto que, para essa abordagem, a intenção argumentativa é explicada, entre outros, pelo momento da enunciação e por princípios lógicos, psicológicos, sociológicos, isto é, por razões sempre externas à língua. Assim, ao observar como um locutor produz um enunciado (A) a fim de justificar outro enunciado (C), a concepção tradicional da argumentação identifica no argumento A uma representação da realidade (F), que é tomada como verdadeira e sob a qual se assentará a verdade e a validade da conclusão C – conforme ilustra a figura 1:

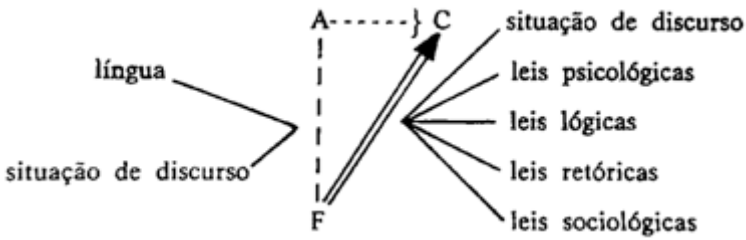


Figura 1. Da concepção tradicional da argumentação.
Fonte: Ducrot (1989, 17).

No entanto, ao observar frases[1] como (1), o autor mostra que a argumentação pode estar "diretamente determinada pela frase, e não

1 Segundo explica Ducrot (1987), a frase é um objeto teórico, não pertencente ao domínio do observável, que se define "como uma estrutura lexical e sintática, e da qual se supõe que ela é

simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula"; ou seja, a argumentação, a partir desse ponto de vista, passa a ser percebida como interna à língua, já que as frases são tidas como argumentativas[2].

(1) Maria estudou um pouco.
(1') Maria estudou pouco (Ducrot, 1989).

Sob a nova perspectiva, a descrição semântica da linguagem passará necessariamente por dois compartimentos de processamento do significado/sentido. O primeiro, referente ao **componente da descrição semântica linguística**, "atribuiria a cada enunciado, independentemente de qualquer contexto, uma certa significação" (Ducrot, 1987, 16). Caberá, por sua vez, ao **componente retórico** processar as informações de ordem psicológica, lógica e sociológica referentes aos diferentes usos da língua em dada comunidade de fala. Assim, estaria pressuposto nessa dicotomia que "as circunstâncias da enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado, somente depois que uma significação tenha sido atribuída ao próprio enunciado, independentemente de qualquer recurso ao contexto" (Ducrot, 1987, 16). Ademais, destacamos que a orientação argumentativa já seria encontrada no primeiro processamento, de ordem estritamente linguística, posto que a argumentação se instaura na língua.

subjacente". O enunciado, por sua vez, é "considerado como a manifestação particular, como a ocorrência hic et nunc de uma frase" (p. 164), e que traz consigo a qualificação da enunciação.

2 Se "o estudo leva à aprovação", então (1) poderá ser aprovada e (1') não será aprovada, por ter estudado menos do que o suficiente.

Subjaz a essa abordagem uma percepção da linguagem concebida como forma de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, pois o homem, em interação, avalia, julga, categoriza e forma juízo de valor. Assim, pelo discurso, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões. Em outros termos,

> Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, intuindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio de representações e imagens recíprocas [...] (Koch, 1984, 21).

Desse modo, observamos a argumentação instaurando-se em todo discurso, possibilitando a continuidade da produção discursiva graças às articulações argumentativas estabelecidas em um texto ou entre mais de um texto (Koch, 1984). Especialmente nesse ponto é possível estabelecer uma relação teórica com o dialogismo bakhtiniano, posto que poderíamos encontrar na argumentatividade presente em todo discurso a força impulsionadora para a manutenção de um "diálogo"[3].

Assim, baseando-nos na estruturação dialógica, ao constituir enunciados, agregamos um caráter responsivo, configurando, por isso, um cenário comunicativo em que todos os enunciados em circulação nas

3 Segundo Bakhtin, na prática humana de interação mediada pela língua, assumimos naturalmente "o diálogo, por sua clareza e simplicidade, [como] a forma clássica da comunicação verbal" (Bakhtin, 1997, 294).

diferentes esferas de ação humana respondem a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, provocam respostas (em enunciados) posteriores. Ou seja, dentro dos pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, o conceito de **diálogo** expande-se para além da ideia de comunicação sincrônica, na qual se verifica, simultaneamente, uma troca constante de respostas. Numa dimensão ampliada, a resposta buscada por um enunciado pode ser dada numa "temporalidade mais extensa". Isso porque os enunciados pertencem a um "diálogo social mais amplo" (Marchezan, 2006, 117), que pode ser sustentado por um entrelaçamento promovido pela orientação argumentativa instaurada na linguagem e pela linguagem – uma vez que "faz parte do sentido de um enunciado pretender indicar a direção da continuação do diálogo" (Cabral, 2011, 15).

Particular à Teoria da Argumentação na Língua, no entanto, é a percepção do caráter argumentativo eminente à estrutura linguística, pois a força argumentativa não é algo que se acrescenta ao significado da frase, mas faz parte do emprego daquela frase no enunciado em que ela ocorre. Nesse sentido é que se afirma:

> O sistema linguístico põe à disposição do falante diferentes arranjos sintáticos para a expressão de relações semânticas, lógicas e argumentativas. Por mais requintado e complexo que seja seu pensamento, ele deverá procurar, no repertório de sua língua, os mecanismos sintáticos que lhe permitam exprimi-lo (Carone, 1993, 77).

Salientamos que a língua dispõe de orientações argumentativas naturais de seu funcionamento; contudo, é na enunciação que ela encontra a força argumentativa que aponta o sentido que se deseja construir no discurso. Assim, consideramos esse potencial como um ato ilocucional, que "associa uma força à enunciação, considerando a língua como um meio para se atingir um fim", sendo esse o meio pelo qual "não apenas se diz algo, mas também se faz algo" (Cabral, 2011, 24). A síntese dessa breve discussão deve mostrar que, se para a Retórica a argumentação encontra-se fundamentalmente na organização do discurso e na escolha dos argumentos, na Teoria da Argumentação na Língua "a argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas; ela está na língua, embora possa servir de instrumento para a argumentação retórica" (Cabral, 2011,15).

1.1 Operadores argumentativos

Os Operadores Argumentativos (OA) são os mecanismos "da gramática de uma língua que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam" (Koch, 1992, 30). Para Ducrot (1989), a identificação desses operadores se dá pela definição da função argumentativa que ele possui em comparação com outro elemento – como em um par mínimo oracional. Assim, será considerado um OA o morfema X que em uma frase P tem três condições preenchidas:

i. Pode-se construir a partir de P uma frase P' pela introdução de X em P. O que descrevo "P' = P+X". Mas deve-se entender que a introdução de X pode fazer-se não somente por adição, mas também por uma substituição acompanhada eventualmente de certas modificações sintáticas [...].

ii. Em uma situação de discurso determinada, um enunciado de P e um enunciado de P' têm valores argumentativos nitidamente diferentes: não se pode argumentar da mesma maneira a partir de um e a partir do outro.

iii. Esta diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações fornecidas na situação de discurso considerada, pelos enunciados P e P' [...] (Ducrot, 1989, 18-19).

A aplicação dessas condições ao par mínimo de frases (1), mostra-nos que "pouco" é um OA em relação à frase P "Maria estudou um pouco", haja vista que se satisfazem os três critérios propostos por Ducrot (1989), ou seja, a partir da substituição de "um pouco" (1) por "pouco", é possível construir uma nova frase (1'), que, por sua vez, possibilitará outra direção argumentativa, posto que numa tese de que o "estudo leva à aprovação", "pouco" (1') indica a possível reprovação de Maria, ao passo que "um pouco" (1), aponta para uma aprovação mais provável que em (1'). Por fim, sabe-se ainda que "esta diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual" (Ducrot, 1989, 19).

Quando aplicado ao estudo da anterioridade em espanhol, julgamos encontrar nesse referencial teórico uma importante ferramenta para proceder à análise das formas simples (PPS – *hice*) e composta (PPC – *he*

hecho) do *pretérito perfecto* em frases como (2) –ambas tomadas da canção "Unicornio", do músico cubano Silvio Rodríguez (1982). Partimos da hipótese de que o PPS pode apontar uma direção argumentativa diferente da orientação apresentada por PPC, quando em um mesmo âmbito temporal.

(2) Mi unicornio azul ayer se me ***perdió****.*

(2') Mi unicornio azul se me ***ha perdido*** *ayer.*

Para além da pequena alteração de posição do marcador temporal (*ayer*), julgamos encontrar nas duas frases um par mínimo que permite a aplicação das condições descritas por Ducrot (1989) como fundamentais para identificação de um Operador Argumentativo. Não obstante, antes de apresentarmos – na seção 4 – a discussão referente à aplicabilidade das três características do OA, passemos por uma rápida avaliação sobre o funcionamento das formas do *pretérito perfecto* na língua espanhola.

2. O sistema temporal espanhol: o caso do *pretérito perfecto compuesto* e *simple*

Conforme descreve a norma-padrão, cada umas das formas do *pretérito* possui um uso próprio e categórico, que as diferencia fundamentalmente pela concepção temporal que possuem. Assim, por um lado, encontramos a forma do PPS (*tocó, protagonizó, habló*) expressando canonicamente o sentindo de **passado absoluto**:

> *(3) La niña que ayer* **tocó** *con él "Get Back" y* **protagonizó** *uno de los momentos más lindos del recital,* **habló** *con varios medios [...]*[4].

Segundo Bello e Cuervo (1954), esse valor significa a anterioridade do atributo ao ato de fala. Em outras palavras, trata-se da expressão de um fato anterior à origem (Rojo, 1974), que é o próprio momento de enunciação. No entanto, uma observação do sistema espanhol nos mostra que há outros valores temporais que, de algum modo, también expressam uma anterioridade ao ato de fala. A fim de definir os traços do **passado absoluto**, atentemo-nos ao esboço da expressão da temporalidade verbal no espanhol, proposto por Rojo (1974, 1990):

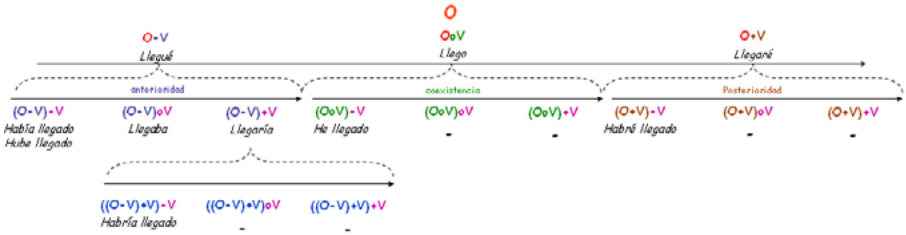


Figura 2. Da expressão da temporalidade verbal no espanhol.
Fonte: Rojo (1974, 1990).

4 Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal argentino La Nación, de 18/05/2016. Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/1899897-leila-lacaze-sobre-cantar-con-paul-mccartney-me-dio-muchos-nervios>. Acesso em 18 maio 2016.

Observemos que se representa a forma *llegué* por **O-V**[5]. Dado que nos indica que a relação de anterioridade ao momento de enunciação (**O**) é construída a partir de uma relação direta com **O** – daí decorre o caráter absoluto que possui o PPS quando expressando o valor **passado absoluto**. Ainda analisando o comportamento dessa forma, porém já com vistas à observação do PPC, Cartagena (1999) explica-nos que o PPS, da mesma maneira que as demais formas de valor temporal **absoluto**, delineia, a partir do ponto zero, um **segmento temporal primário**. Assim,

> [...] *el presente marca la coexistencia [ámbito primario de coexistencia], el paralelismo del hablar con un punto del tiempo real, respecto del cual las formas de pretérito perfecto simple y de futuro indican anterioridad [ámbito primario de retrospectividad] y posterioridad [ámbito primario de prospectividad], respectivamente*"[6] (Cartagena, 1999, 2937).

Notemos que a atribuição do sentido de **passado absoluto** ao PPS deve-se a que essa forma verbal assume como referência a envoltura temporal que abarca aquilo que já não faz parte do presente, mas que pertence ao **âmbito primário de retrospectividade** (**APre**). O enunciado (4) mostra-nos um situação inserida nessa concepção temporal:

5 "**O**" significa "ponto zero", o momento que serve como referência para a estruturação de todo o sistema temporal da língua. Segundo Benveniste (2005), esse seria o momento de enunciação. "**V**", por sua vez, significa "vetor", isto é, o momento do próprio evento, o qual, por seu turno, se estrutura, em relação ao ponto zero (**O**), como **anterior** (**–**), **concomitante** (**o**) ou **posterior** (**+**).

6 <Tradução nossa> "[...] o presente marca a coexistência [âmbito primário de coexistência], o paralelismo do falar com um ponto do tempo real, em relação ao qual as formas do *pretérito perfecto simple* e de *futuro* indicam anterioridade [âmbito primário de retrospectividade] e posterioridade [âmbito primário de prospectividade], respectivamente" (Cartagena, 1999, 2937).

(4) [...] *ayer hablé con los periodistas* [...]7.

É pertinente comentarmos o papel dos marcadores temporais em ressaltar o sentido aportado pela forma verbal. Isso porque ao dizer "*ayer*", indica-se a abrangência **APre**. Em outras palavras, ao usar esse marcador, destaca-se que a situação descrita já não faz parte do **âmbito de coexistência** – "hoje". É nesse sentido que Alarcos Llorach (1972, 25) aponta o uso do PPS com os advérbios que indicam que a ação se produz num período de tempo no qual não está incluído o momento presente da fala. Esta breve descrição do valor de **passado absoluto** tende a adquirir maior clareza a partir do estudo do PPC – forma a que se associa canonicamente o valor de **antepresente**:

(5) [...] *este año se han tirado trescientos millones de litros de agroquímicos en esta sola campaña*[8].

Nesse sentido, Cartagena (1999, 2939) mostra-nos que as formas compostas por *haber* + *particípio* apresentam um comportamento semelhante às formas simples **absolutas***,* pois criam fragmentos temporais **secundários** de perspectiva retrospectiva em cada um dos âmbitos primários instaurados pelas formas simples. Ou seja, as estruturas compostas não guardam relação direta com o momento de enunciação, mas com as referências instauradas pelas formas simples. Assim, "[...] *he hecho, hube*

7 Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/ Argentina (13/06/2010).

8 Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/ Argentina (13/06/2010).

hecho, *habré hecho* indicam anterioridade [...] em relação ao ponto central de cada âmbito temporal gerado pelas formas simples, apareçam, ou não, expressamente aludidas nos textos"[9].

Diante dessa síntese de funcionamento do sistema verbal da língua espanhola, conseguimos averiguar como se instaura o **antepresente** no PPC: um valor **relativo** de anterioridade (em um âmbito secundário) ao **presente**, que lhe serve de referência dentro do âmbito primário. Reparemos que tanto o evento descrito quanto a referência no **presente** estão contidas no **âmbito primário de coexistência** (**APco**) ao momento de fala.

Esse sentido fica melhor apreciado por meio da reprodução da figura 3, na qual se expõe parte das formas verbais do indicativo. Em destaque, o PPC (*he hecho*) representa a expressão de uma anterioridade (no âmbito secundário), que está contida no **APco**[10].

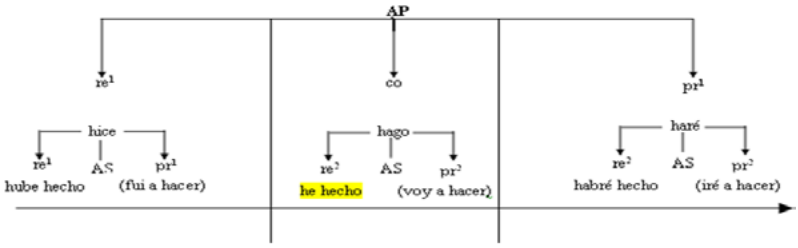


Figura 3. Da temporalidade nas formas verbais do indicativo.
Fonte: Cartagena (1999, 2938).

9 "[...] *He hecho, hube hecho, habré hecho indican [...] anterioridad, pero en relación con el punto central de cada ámbito temporal generado por las formas simples, aparezca este o no expresamente aludido en los textos"* (Cartagena, 1999, 2939).

10 Na figura 2, AP quer dizer Âmbito Primário; AS, Âmbito Secundário e RE, CO e PR, respectivamente, REtrospectividade, COexistência e PRospectividade.

Desse modo, diferentemente da forma do PPS (*hice*), canonicamente responsável pela expressão de situações **pretéritas** envolvidas por um **APre**, com o PPC (*he hecho*), apresenta-se canonicamente um evento passado envolvido por uma percepção de **presente** (**APco**) e que, por isso, guarda uma relação temporal de coexistência com o momento da fala (**antepresente**). Diante dessa descrição, Cartagena (1999) resume o uso do PPC com esse valor afirmando que sua função é

> indicar que uma ação se realiza antes de um ponto zero que nos serve de referência para medir o tempo, mas dentro do âmbito que tem como centro a coexistência ou a simultaneidade de tal ponto com o momento de fala[11].

A fim de melhor entender o valor de **antepresente**, muitos autores valem-se da observação de elementos linguísticos recorrentes no contexto de uso da forma composta. Assim, apontam o uso do PPC de **antepresente** com os advérbios que indicam que a ação se deu em um período de tempo no qual se encontra compreendido o momento presente do que fala ou escreve, tal como "hoje", "agora", "estes dias", "esta manhã", "este mês", "atualmente", "na minha vida" etc. (Alarcos Llorach, 1972, 24).

Observemos que com qualquer uma dessas expressões conseguimos envolver em um mesmo âmbito temporal (**APco**) tanto a situação descrita como o momento de fala. A síntese da descrição gramatical do PPS e

11 "[...] indicar que una acción se realiza antes del punto cero que nos sirve de referencia para medir el tiempo, pero dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad del dicho punto con el momento del habla" (CARTAGENA, 1999, 2941).

do PPC nos indica regras categóricas no uso de cada uma das formas, isso porque, conforme nos explicam esses materiais, a cada uma das formas se associa um valor próprio: **passado absoluto** e **antepresente**, respectivamente. Em outras palavras, se a situação pretérita ocorre em uma concepção temporal que já não é a mesma do ato de fala, observa-se a expressão do valor de **passado absoluto** (**V-O**) – PPS. Por sua vez, se a situação passada é **relativa** e envolta pela mesma concepção temporal que abarca o momento de enunciação, tem-se a expressão do **antepresente** (**(VoO)-V**) – PPC.

No entanto, devido à pequena nuança de significação que diferencia o comportamento de ambos os pretéritos, parece ser provável que as formas que canonicamente foram descritas como portadoras dos respectivos valores se entrecruzem e passem a expressar o valor da outra. Além disso, é necessário tomar consciência da existência de mais sentidos associados ao PPC e ao PPS[12]. De fato, a observação empírica da expressão desses valores tem acusado um estado bastante heterogêneo do uso das formas compostas e simples do *pretérito perfecto* sob as mais diversas perspectivas de análise da variação (diacrônica, diafásica, diastrática, diatópica).

Nessa direção, como tem demonstrado uma série de estudos descritivos – sobretudo com um caráter diatópico –, o uso efetivo das formas do *pretérito perfecto* nas variedades do espanhol nem sempre se comporta de

12 A título de exemplo, o estudo dos valores atribuídos ao PPC nas variedades dialetais da Argentina (Araujo, 2013) mostrou a existência de pelo menos sete valores associados à forma composta: antepresente, passado imediato, resultado, experiencial, persistência, passado absoluto e antepretérito.

forma tão categórica como retrata parte da norma-padrão. De tal modo que, conforme a variedade diatópica analisada, as formas do *pretérito perfecto* podem funcionar como variantes na expressão de um dos valores de passado que discutimos. Nessa direção, é possível observar em algumas variedades dialetais da Argentina a neutralização das particularidades das formas do *pretérito perfecto*. Na variedade patagônica, por exemplo, encontram-se ambas as formas verbais expressando o valor de **antepresente** – canonicamente associado ao PPC.

(6) *Hoy se han escuchado algunas voces de los representantes de las asociaciones de taxista que bueno han dejado... [...].*

(7) *El hincha de Huracán posó por esta mañana de hoy*[13].

Na mesma direção, os enunciados abaixo mostram que as duas formas também são coocorrentes na expressão do **passado absoluto** (*ayer*), na variedade central da Argentina:

(8) [...] *ayer hablé con los periodistas.*

(9) *Ayer ha habido algo diferente en la escena política argentina*[14].

Não obstante, antes de qualquer afirmação que assegure as aparentes variações mencionadas, devemos refletir sobre uma nova postura investigativa do *pretérito perfecto*. Orientados por essa nova perspectiva, passou-se a inserir no quadro de análise questões de ordem aspectual e

13 Enunciados (6) e (7) retirados de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Visión, de Comodoro Rivadavia/Argentina (10/06/2010).

14 Enunciados (8) e (9) retirados de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/Argentina (13/06/2010).

pragmático-discursiva. Graças a essa abordagem, é possível proceder melhor ao estudo do uso de ambas as formas, delimitando situações em que, de fato, elas compõem regra(s) variável(is) e situações em que atuam como operadores argumentativos, diferenciando, portanto, o uso de uma forma da outra. A fim de melhor ponderarmos sobre a aplicabilidade do conceito de Operador Argumentativo ao estudo das formas do *pretérito perfecto* em espanhol, consideremos brevemente os estudos de Benveniste (2005) e Weinreich (1968) sobre o funcionamento discursivo das formas temporais. Esperamos, ademais, encontrar nesses postulados base suficiente para analisar em que medida podemos diferenciar o uso das formas em um mesmo contexto temporal e discursivo.

3. O tempo sob a orientação da intencionalidade comunicativa: uma especial atenção à expressão da anterioridade passada

Ao analisar o sistema temporal da língua francesa, Benveniste (2005) afirma que as informações de valor temporal e aspectual não são suficientes para uma completa apreciação do uso das formas verbais. Isso porque, para o autor, os tempos verbais:

> [...] não se empregam como os membros de um sistema único; distribuem-se em dois sistemas distintos e complementares. Cada um deles compreende apenas uma parte dos tempos do verbo; todos dois estão em uso concorrente e permanecem disponíveis para cada locutor. Esses dois sistemas manifestam dois planos de enunciação diferentes, que distinguiremos como o da história e o do discurso (Benveniste, 2005, 261-262).

O primeiro plano, da **história**, caracteriza-se pela narrativa dos acontecimentos pretéritos, apresentando objetivamente fatos passados, sem qualquer intervenção do locutor e excluindo, por conseguinte, toda forma linguística tida como autobiográfica. Nas palavras do autor: "os acontecimentos são apresentados como se produziram, à medida que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui; os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos" (Benveniste, 2005, 267). Na língua francesa, esse sistema comportaria três tempos: o aoristo (*passé simple*), o imperfeito e o mais-que-perfeito.

O plano do **discurso**, por sua vez, é encontrado em "toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro". Notamos, portanto, um maior grau de subjetividade nessa perspectiva, posto que se empregam todas as formas pessoais do verbo e se marca a relação de pessoa ao longo de todo o texto. Caracterização que se observa em "correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim, todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa" (Benveniste, 2005, 267).

Nessa perspectiva, aceitam-se todos os tempos verbais, com exceção do aoristo – forma própria do plano da enunciação **histórica**. O perfeito, no entanto, surge como uma forma correferente ao aoristo no plano do **discurso**, com a particularidade de estabelecer

> um laço vivo entre o acontecimento passado e o presente no qual a sua evocação se dá. É o tempo daquele que relata os fatos como testemunha, como participante; é, pois, também o tempo que escolherá todo aquele que quiser fazer repercutir até nós o acontecimento referido e ligá-lo ao presente (Benveniste, 2005, 268).

Para Benveniste (2005), o perfeito pertence ao sistema linguístico do discurso porque sua referência temporal encontra-se no momento de enunciação, ao passo que o aoristo tem sua referência temporal estabelecida no momento em que se dá o acontecimento, caracterizando esse tempo no plano da história. Conforme vimos na breve descrição que fizemos sobre o funcionamento do PPC e PPS no espanhol, parece ser possível estabelecer uma relação com a proposta de Benveniste (2005), isso porque o PPC, ao expressar canonicamente o valor de **antepresente**, estabelece uma referencia temporal de anterioridade relativa ao momento da enunciação, ao passo que o PPS perde essa relação de dependência, expressando de modo absoluto a anterioridade da situação descrita. Desse modo, esperamos encontrar – ao menos em alguns usos – o PPC operando no plano do **discurso** e o PPS, no plano da **história**.

Weinreich (1968) também julga encontrar todos os tempos da língua estruturando-se sob a lógica de dois sistemas temporais: o do **mundo narrado** e o do **mundo comentado**. As formas da primeira perspectiva são encontradas no romance e em todo tipo de narração – exceto nas partes dialogadas que eventualmente possam ser intercaladas. Por sua vez, as formas verbais do **mundo comentado** predominam na lírica, drama, diálogo,

jornalismo, ensaio literário, exposição científica, deliberações, monólogos, descrições, cartas, comentários, sermões, discussões, entre outros.

Nota-se no **mundo narrado** a intenção de informar ao ouvinte que dada comunicação é um relato. Assim, numa atitude "distensa", o locutor "se distancia do seu discurso, não se compromete com relação ao dito: simplesmente relata fatos, sem interferência direta" (Koch, 1992, 51). Por outro lado, no **mundo comentado** "o locutor responsabiliza-se, compromete-se com aquilo que enuncia, isto é, há uma adesão máxima do locutor ao seu enunciado, o que cria uma 'tensão' entre os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso" (Koch, 1992, 51).

Em síntese, para Weinreich (1968), existe tanto o tempo para comentar como o tempo para narrar, e o sistema da língua dispõe de formas temporais gramaticalizadas para cada um desses tempos. Mais uma vez, encontramos nessa diferenciação de atitudes comunicativas uma base para sustentar uma possível diferenciação no uso do PPS e do PPC, isso porque, conforme observou o autor em diferentes línguas e como desejamos apontar no sistema temporal espanhol, o PPS pertence ao sistema verbal do **mundo narrado**, já que possibilita uma leitura objetiva e distensa dos fatos descritos, isto é, com um certo distanciamento por parte do narrador, que apenas relata, sem se comprometer com o apresentado. Já com o PPC, o enunciador instaura a leitura do **mundo comentado** à medida que apresenta uma atitude de maior proximidade à situação descrita, responsabilizando-se pelo apresentado e marcando maior familiaridade com ela.

A fim de esclarecer como as formas do PPS e do PPC surgem no discurso para instaurar um ou outro posicionamento comunicativo descrito por Benveniste (2005) e Weinreich (1968), observaremos seus usos em alguns enunciados. Desse modo, esperamos também apontar como essas formas poderiam ser vistas como um Operador Argumentativo.

4. O *PRETÉRITO PERFECTO* ESPANHOL: A RELAÇÃO ENTRE SUAS FORMAS E O POSICIONAMENTO COMUNICATIVO QUE INSTAURAM

Nesta seção, analisamos três enunciados em que o PPS e o PPC instauram-se num mesmo contexto temporal de anterioridade (tempo), fazendo referencia a situações passadas pontuais e terminadas (aspecto). Soma-se às características em comum a narrativa construída em primeira pessoa ou em estreita relação com ela. O material analisado consiste em (i) um fragmento de uma canção (Rodríguez, 1982) marcada por uma linguagem poética em que, como tal, os elementos têm seus sentidos aguçados, (ii) um fragmento de um filme (El Crimen, 2002) coproduzido entre México, Argentina e outros países e, por fim, (iii) dois fragmentos retirados de entrevistas radiofônicas argentinas (Araujo, 2017).

O primeiro fragmento, previamente introduzido na primeira seção por meio dos enunciados de (2), recupera uma canção de Silvio Rodríguez (1982). Nessa narrativa, expõe-se o pranto de um alguém que perde o único e precioso bem que possui: um unicórnio – símbolo da esperança. Num lamento inconsolável, narra a relação que tinha com o animal, a forma de seu desaparecimento e sua disposição em pagar o que for para tê-lo de volta.

Pertinente aos objetivos de nosso trabalho, no entanto, é a construção de toda narrativa com o uso da forma do PPS (*perdió, dejé, desapareció, fue, extravió, hicimos*) para fazer referência a situações passadas. Não obstante, salta aos olhares mais atentos a ocorrência da forma *ha perdido*, no PPC, também fazendo menção a uma ação pretérita. É evidente que todos os fatos descritos ocorrem num mesmo âmbito temporal passado: *ayer*.

> *(10) Mi unicornio azul ayer se me* ***perdió***
> *Pastando lo* ***dejé*** *y* ***desapareció*** *[...]*
> *No sé si se me* ***fue****, no sé si se* ***extravió*** *[...]*
> *Mi unicornio y yo* ***hicimos*** *amistad [...]*
> *Mi unicornio azul se me* ***ha perdido*** *ayer, se* ***fue*** *(Rodríguez, 1982).*

Julgamos encontrar nas propostas de Benveniste (2005) e Weinreich (1968) uma forte sustentação teórica para a justificação da pontual aparição da forma composta no fragmento (10). Isso porque, conforme brevemente apresentado, está na base da organização do sistema temporal duplo (**plano da história** *vs.* **plano do discurso**; **mundo narrado** *vs.* **mundo comentado**) a percepção de uma intencionalidade comunicativa que acomoda as formas verbais em um ou outro plano, conforme se estabelece ou não uma conexão direta entre a enunciação e as situações.

Assim, por um lado (**plano da história/mundo narrado**), cria-se uma percepção temporal distante e independente do enunciador e do momento em que se encontra; característica que permite a apresentação dos acontecimento por si mesmos, isto é, de modo mais objetivo. Por outro lado, no **plano do discurso/mundo comentado**, recupera-se uma

percepção temporal mais subjetiva dos fatos, marcada por uma forte relação com o enunciador, quem se apresenta, no ato de fala, como um alguém afetado, de alguma maneira, pela situação retratada.

Especificamente em (10), observa-se um narrador que estabelece certo grau de distanciamento dos acontecimentos passados, ao valer-se do PPS (*perdió, dejé, desapareció, fue, extravió, hicimos*) – forma que pertence ao **plano da história** ou ao **mundo narrado**. É a partir dessa perspectiva que a história do unicórnio e sua relação com o narrador são apresentadas ao interlocutor. Não obstante, ao fim do texto, o narrador move-se para o **plano do discurso/mundo comentado** ao valer-se do PPC (*ha perdido*) e, assim, provoca um efeito de sentido, haja vista que com essa forma se marca uma maior adesão ao fato descrito, mostrando, por isso, que a perda do animal (símbolo da esperança) ainda é sentida no momento de referência dessa nova perspectiva: a própria enunciação.

Desse modo, parece que a seleção do PPS ou do PPC pode também estar relacionada às intenções argumentativas que organizam o próprio funcionamento da língua (Ducrot, 1989). Isso porque, conforme introduzimos por meio dos "pares-mínimos" oracionais (2) e na análise de seus contextos de uso (10), há compartilhamento do momento objetivo em que a perda descrita ocorreu (*ayer*); no entanto, as ocorrências diferem por serem observadas a partir de diferentes planos temporais, cujos interesses conversacionais são também particulares, como já apontamos. Isso posto, parece ser esse o caso do uso da forma composta atuando como

um **Operador Argumentativo**, uma vez que cumpre os três critérios apresentados por Ducrot (1989), isto é:

i. Pode-se construir a partir de P uma frase P', pela introdução de X em P. Em outros termos:
(P) Mi unicornio azul ayer se me perdió
(P') Mi unicornio azul se me ha perdido ayer
X = ha perdido

ii. P e P' têm valores argumentativos diferentes em dada situação do discurso, tal como asseguramos na análise do contexto de uso das frases em (10), pois (P) instaura o **plano da história/mundo narrado, enquanto (P'), o plano do discurso/mundo comentado.**

iii. A diferença argumentativa não deriva de uma diferença factual entre as informações fornecidas na situação de discurso considerada, mas da intencionalidade argumentativa, posto que efetivamente os acontecimentos descritos ocorrem na mesma envoltura temporal ayer e apontam para o mesmo fato do mundo: a perda do unicórnio.

Uma vez caracterizado o PPC como um operador argumentativo pelo tipo de relação que estabelece, em alguns contextos, com a forma simples, passemos a avaliar dois outros textos em que PPC se diferencia do PPS pela intenção argumentativa que a forma composta recupera. O segundo fragmento analisado é retirado da produção cinematográfica mexicana intitulada *El crimen del padre Amaro* – uma adaptação da clássica obra do romancista português Eça de Queirós. No enunciado em questão, o padre Amaro, num discurso flagelativo, confessa seu delito: haver-se deitado com uma virgem.

> *(11) Confieso que **he pecado**, padre. Ave María purísima. **He mentido**. **He pecado** de soberbia. **Abusé** de la confianza de gentes que me **abrieron** su casa. Como Herodes, **corté** cabezas de inocentes. **Ofendí** a Dios. **He pecado** de lujuria. ¡**Forniqué** con una virgen, que era una niña! (01h23'28"- 01h22'50") (El Crimen, 2002).*

Conforme se nota, tem-se novamente um discurso em primeira pessoa, no qual o locutor vale-se, ora do PPS (*abusé, abrieron, corté, ofendí, forniqué*), ora do PPC (*he pecado, he mentido*) a fim de construir diferentes efeitos de sentido. Ao valer-se da forma simples, instaura-se o **plano da história/mundo narrado**, o que, como já sabemos, implica observar os fatos mais objetivamente, isto é, como encerrados no passado. Assim, o locutor conduz seu interlocutor à observação de uma fato histórico até então oculto e convida-o a emitir seu próprio julgamento.

Por sua vez, ao transitar no início e no final de sua fala pelo **plano do discurso/mundo comentado** – por meio do uso da forma composta – o locutor estabelece uma relação entre o fato consumado no passado e o estado atual decorrente de seu erro; instaurando, assim, uma perspectiva mais subjetiva, em que a enunciação é tomada como referência e que, por isso, os fatos passados alcançam o presente. De modo prático, diferente da descrição feita do pecado por meio do PPS, ao lançar mão do PPC o enunciador não só afirma haver pecado ou mentido, mas se define no ato de fala como um pecador ou um mentiroso. Assim, o que em espanhol expressa-se por meio de uma forma de anterioridade passada (*he pecado*, *he mentido*), em português seria mais bem expresso por uma construção com o

verbo *ser* no presente do indicativo, seguido de um particípio (sou pecador, sou mentiroso) – conforme sugerem Fonseca (2006) e Bruno (2015).

Parece-nos mais uma vez evidente que, apesar de se tratar de duas formas destinadas à expressão de acontecimentos temporalmente coincidentes (passado concluso), elas instauram diferentes efeitos de sentido. Assim, o PPC opera argumentativamente, permitindo que o locutor estabeleça uma forte ligação entre os fatos e a enunciação, onde o EU se encontra afetado, de algum modo, pela situação passada descrita. Por sua vez, o PPS permite uma quebra na relação subjetiva entre o evento descrito e o enunciador. Nos termos da Teoria da Argumentação na Língua, percebemos que, além da referência ao tempo passado, ambas as formas verbais apontam direcionamentos argumentativos próprios, funcionando, portanto, como operadores argumentativos.

Por fim, o terceiro caso aqui analisado apresenta enunciados retirados de entrevistas radiofônicas de duas importantes cidades argentinas (Buenos Aires e San Miguel de Tucumán). Novamente, observamos o PPC coocorrendo com o PPS num contexto temporal comum e num discurso de primeira pessoa:

(12) [...] *yo prácticamente me* ***he criado*** *en el Teatro Avenida, luego* ***dirigí*** *espectáculo de café con sed y de niños* [...][15].

(13) [...] *ustedes saben cuando yo me* ***hice*** *cargo del PAMI, hace aproximadamente un año y medio, un año y medio* ***hice*** *efectivamente, yo*

15 Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Palermo, de Buenos Aires/Argentina (29/09/2010).

> *he recibido el padrón de seis mil afiliados y a la fecha tenemos un padrón de ciento treinta mil afiliados*[16].

Percebe-se em (12) que a forma composta (*he criado*) salienta a familiariade que tem o locutor com o Teatro Avenida, o que lhe resulta na possibilidade de dirigir muitas obras naquele espaço. Observamos que essa familiaridade é ainda sentida no momento de enunciação, mas que a direção dos espetáculos é retratada como algo ordinário, objetivamente terminada e pertencente ao **plano da história**, mesmo podendo se repetir no futuro. Por último, em (13) nota-se explicitamente que todos os acontecimento descritos ocorrem num **passado absoluto** ("*hace aproximadamente un ano y medio, un año y medio*"). Contudo, ao considerar a perspectiva da intencionalidade comunicativa que possui o locutor, nota-se novamente o PPS fazendo a descrição objetiva de uma situação passada (*hice cargo*), que é interrompida pela perspectiva de relevância presente criada pelas formas temporais do **mundo comentado/plano do discurso**. Assim, marca-se a importância para o enunciador de ressaltar a relevância que tem dado fato frente aos demais. Isso porque se deseja marcar no instante da enunciação o contraste entre o que era e o que se tem atualmente – um número muito maior de afiliados.

Em comum, observamos mais uma vez as duas formas do *pretérito perfecto* expressando situações passadas coincidentes experimentadas pelo próprio enunciador. Contudo, específico ao uso de cada uma delas é o

16 Enunciados (8) e (9) retirados de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV7, de Córdoba/Argentina (30/11/2010).

direcionamento argumentativo produzido pela escolha de uma ou outra forma. Isto é, ao estabelecer uma relação subjetiva com o presente (no **mundo comentado/plano do discurso**), encontramos o uso do PPC. Do contrário, ao descrever as situações como objetivamente de passado (**mundo comentado/plano do discurso**), encontramos a forma simples. Em outros termos, também nos enunciados (12) e (13) o PPC e o PPS funcionam como operadores argumentativos.

Por fim, é importante observar que os dados analisados compõem apenas fragmentos de um *corpus* muito diversificado e pouco descrito quanto às suas características e especificidades linguísticas, extralinguísticas e discursivas, de tal modo que a análise aqui realizada apenas aponta para potenciais usos de formas do *pretérito perfecto*, convidando-nos a estender nossa investigação de forma mais sistemática sobre um *corpus* previamente estendido e bem descrito.

Considerações finais

Em suma, parece bastante oportuna a leitura que nos permite a teoria temporal desenvolvida por Benveniste (2005) e por Weinreich (1968) quando aplicada ao estudo das formas do *pretérito perfecto* espanhol. Isso porque, contrariando o que afirmam muitos trabalhos sobre a variação no uso dessas formas, podemos encontrá-las coocorrendo em um mesmo contexto, instaurando, no entanto, perspectivas temporais particulares às intenções comunicativas que possui o enunciador. Em especial, essas formas parecem funcionar como Operadores Argumentativos nos termos

de Ducrot (1989), posto que, ao menos nos casos tratados, o PPC reflete uma intencionalidade argumentativa diferente da que apresenta o PPS.

Finalmente, parece-nos que as formas verbais também podem evidenciar como a argumentatividade está inserida no próprio sistema linguístico, uma vez que a seleção de uma ou outra forma pode implicar diferentes posicionamentos argumentativos, isto é, intencionalidades comunicativas. Não obstante, é importante salientar que nem sempre a relação criada entre as formas do *pretérito perfecto* podem ser descritas pelos parâmetros propostos por esse estudo, já que o comportamento dessas formas na língua espanhola pode alterar-se diacronicamente, diatopicamente, diafasicamente e diastrasticamente. Tanto é assim que afirma Paiva Boléo (1936, 38) que "de todas as línguas românicas, a espanhola é aquela em que se torna mais difícil estabelecer com precisão a diferença de emprego e de sentido de um e outro tempo".

Referências bibliográficas

Alarcos Llorach, Emilio. "Perfecto simple y compuesto". In: _____. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1972, 13-49.

Araujo, Leandro Silveira de. *O pretérito em espanhol: usos e valores do perfecto compuesto nas regiões dialetais argentinas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

_____. "O gênero entrevista radiofônica em comunidades hispânicas: um aporte da Análise Textual Automática". In: *Domínios de linguagem*, 11, Uberlândia 2017, 289-312. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/ view/36254 >. Acesso em 10 maio 2017.

Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Bello, Andrés; Cuervo, R. J. *Gramática de la lengua castellana*. 4. ed. Buenos Aires: ESA, 1954.

Benveniste, Émile. *Problemas de linguística geral*. 5. ed. Trad. Maria da Gloria Novak; Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes. 2005. v 1.

Bruno, Fátima Aparecida Teves Cabral. "A oposição pretérito indefinido/pretérito perfecto: uma perspectiva explicativa pelas categorias tempo e aspecto". In: Tonelli, Juliana Reichert Assunção; Bruno, Fátima Aparecida Teves Cabral. *Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: prática, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, 337-349.

Cabral, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2011.

Carone, Flávia de Barros. Subordinação e coordenação – confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1993.

Cartagena, N. "Los tiempos compuestos". In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999, 3, 2933-2975.

Ducrot, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

_____. "Argumentação e topoi argumentativos". In: Guimarães, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, 13-38.

El Crimen del Padre Amaro. Direção: Carlos Carrera. Produção: de Daniel Birman Ripstein; Alfredo Ripstein. Roteiro de Vicente Leñero. Intérpretes: Gael García Bernal; Ana Claudia Talancón; Sancho Gracia; Angélica Aragón; Luisa Huertas; Ernesto Gómez Cruz; Gastón Melo; Damián Alcázar; Andrés Montiel. Ciudad de México: Alameda Filmes, 2002. 1 DVD (118 min), son., color.

Fonseca, Maria Cristina Micelli. *A semântica argumentativa e a pragmática na compreensão das oposições present perfect x past simple do inglês e pretérito perfecto*

x pretérito indefinido do espanhol. Tese de doutorado. FFLCH/USP, São Paulo: 2006.

Koch, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 1992.

Marchezan, Renata Coelho. "Diálogo". In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006, 115-131.

Paiva Boléo, Manuel de. *O perfeito e o pretérito em português em confronto com as outras línguas românicas: estudo de caráter sintático-estilístico.* Coimbra: Biblioteca da Universidade de Coimbra, 1936.

Rodríguez, Silvio. "Unicornio". In: _____. *Unicornio.* Habana: EGREM, 1982, faixa 10.

Rojo, Guillermo. *"La temporalidad verbal en español". Verba: Anuario Gallego de Filología*, 1, 1974, 69-149.

_____. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". In: Bosque, Ignacio (org.). *Tiempo y aspecto en español.* Madrid: Cátedra, 1990, 17-43.

Weinrich, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje.* Trad. Federico Latorre. Madrid: Gredos, 1968.

Horacio Quiroga no Brasil: os "efeitos da língua"[1]

Wilson Alves-Bezerra

Recebido em: 20 de março de 2017
Aceito em: 14 de julho de 2017

Wilson Alves-Bezerra
Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atua na graduação e no mestrado. Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Literatura Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP), onde também se graduou. Sua tradução de Pele e osso, de Luis Gusmán, foi finalista do Prêmio Jabuti 2010, na categoria Melhor tradução literária espanhol-português.
Contato: wilson.alves.bezerra@gmail.com

1 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no 15º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em 26 de julho de 2013, na cidade de Recife/PE - Brasil. O presente artigo situa-se, por um lado, no campo mais amplo de minhas pesquisas sobre a obra de Horacio Quiroga, como o livro Reverberações da Fronteira em Horacio Quiroga (Humanitas/Fapesp, 2008) e, por outro, nos meus estudos sobre o portunhol (principalmente (Alves-Bezerra, 2005, 2008a, 2008b, 2016). Sobre a elaboração em torno ao portunhol, remeto os interessados a estes meus trabalhos anteriores, embora faça algumas referências teóricas a ele neste trabalho.

Palavras-chave: Horacio Quiroga; Monteiro Lobato; vanguardas; Realismo; portunhol.

Resumo: Este artigo analisa a única visita que o escritor uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937) fez ao Brasil, em 1922. Considerando a importância daquele ano para a literatura brasileira — pois é nele que acontece a Semana de Arte Moderna —, reconstrói-se o contexto e os diálogos literários que o escritor estabelece no Brasil: seu principal interlocutor é Monteiro Lobato (1882-1948), o então diretor da *Revista do Brasil* e responsável pela introdução da obra de Quiroga no país. Recuperam-se e analisam-se as cartas inéditas trocadas entre os dois escritores e, para além dos diálogos e do credo literário de Quiroga e Lobato, busca-se avaliar a tensão entre a estética vanguardista e a realista que estava em jogo no debate intelectual de então.

Keywords: Horacio Quiroga; Monteiro Lobato; avant-garde movements; Realism; portunhol.

Abstract: This article analyzes the only time the Uruguayan writer Horacio Quiroga (1878-1937) visited Brazil, in 1922. Considering the importance of that year for the Brazilian literature - for it is when the Modern Art Week took place - it reconstructs the context and literary dialogues the writer established in Brazil: his main interlocutor was Monteiro Lobato (1882-1948), the then director of the Jornal do Brasil, responsible for introducing Quiroga's work there. The unpublished letters exchanged between the two writers are recovered and analyzed. In addition to the dialogues and literary beliefs of Quiroga and Lobato, we intend to evaluate the tension between avant-garde and realistic aesthetics which was at stake in the intellectual debate back then.

O contista uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937) era escritor maduro e popular na Buenos Aires dos anos vinte: reconhecido por sua obra narrativa, já publicara dois livros que o consagraram: *Cuentos de amor de locura y de muerte* (1917) e *Los desterrados* (1926). Entretanto – ou talvez por isso mesmo – encontrava resistência à sua obra de parte dos jovens escritores portenhos ditos de vanguarda: não queriam saber dele os imberbes Jorge Luis Borges (1899-1986), Adolfo Bioy Casares (1914-1999) e Oliverio Girondo (1891-1967), que se empenharam em desautorizá-lo desde os epitáfios satíricos da revista *Martín Fierro* (1924-8) até os diários íntimos da maturidade (*cf.* Bioy Casares, 2001, 2011). E muito embora Quiroga tivesse relações com o Brasil, no caso das vanguardas brasileiras acontecia algo semelhante: um silêncio revelador. Quiroga esteve no Brasil nas últimas semanas de 1922 e, apesar da publicação de resenhas e traduções de sua obra nas páginas da *Revista do Brasil,* houve pouco diálogo com o meio intelectual brasileiro, para além do contato pessoal com Monteiro Lobato (1882-1948), com quem trocou uma dezena de cartas.

O escritor que poderia ter estreitado laços entre a literatura brasileira e a argentina, para além da produção vanguardista, era Mário de Andrade (1893-1945). Pobre que era, diferentemente de Jorge Luis Borges, Oliverio Girondo, Oswald de Andrade e Adolfo Bioy Casares, não visitou a Europa, mas viu a Europa chegar a ele, através de alguns presentes fundamentais do amigo Paulo Prado, como as obras de Sigmund Freud em língua francesa. E Mário de Andrade, que viu a Europa nos livros, viu também a América Latina, e nela viu a Argentina, com seus jovens autores – Borges e Girondo

– e registrou sua grata surpresa na crônica "Clara Argentina", publicada no jornal *A Manhã*, em 26 de outubro de 1926 (*cf.* Artundo, 2001, cap. 3) e, posteriormente, numa série de quatro artigos intitulada "Literatura modernista argentina", publicada nas edições dominicais do *Diário Nacional*, entre os dias 22 de abril e 20 de maio de 1928 (*cf.* Antelo, 1986). Entretanto, Mário não viu a velha-guarda, não vendo, portanto, Leopoldo Lugones e Horacio Quiroga. Possivelmente um cacoete geracional, como já aventado em outro trabalho (Alves-Bezerra, 2004), muito embora sejam evidentes os traços vanguardistas de parte da obra de Quiroga[2].

Quem reconheceu a obra de Horacio Quiroga entre os brasileiros foi justamente Monteiro Lobato, que por sua vez já tinha sido reconhecido pelo poeta argentino Nicolás Olivari (1900-1966) como o precursor da vanguarda nacional:

> O iniciador da revolução foi Monteiro Lobato. Seu livro *Urupés* foi o grito do Ipiranga da literatura brasileira. Criou com seus processos verbais – híspidos, cáusticos, chocantes – em violenta contradição com a melíflua doçura da velha prosa francesa, o nosso credo artístico, que no fundo,

2 Sobre as relações entre Brasil e Argentina nos anos 20 – englobando as figuras de Horacio Quiroga, Monteiro Lobato e Mário de Andrade – cabe uma menção à fundadora disciplina ministrada na FFLCH/USP, em 2000, por Patricia Artundo, que viria a defender no ano seguinte, na USP, sua tese de doutoramento *Mário de Andrade y la Argentina*. Frutos daquela disciplina foram os dois artigos publicados em diálogo, na *Revista USP*, em 2004, ampliando debates daquele curso: o de Maria Paula Gurgel Ribeiro, "Sobre diálogos literários: Monteiro Lobato, Manuel Gálvez e Horacio Quiroga", e o meu próprio, "As nacionalidades latino-americanas: a Argentina vista à luz dos olhos de Mário de Andrade e pelas sombras de Horacio Quiroga". O presente artigo é, portanto, mais um desenvolvimento do diálogo daqueles anos, à luz do acervo de cartas entre Horacio Quiroga e Monteiro Lobato, atualmente acessíveis no arquivo do CEDAE/Unicamp.

> inconscientemente, é o regionalismo. [...] Era, pois, isso: o início da grande batalha que nós – modernistas – faríamos em seguida. (Olivari, 1925 *apud* Schwartz & Lorenzo Alcalá, 1992, 250)

Perceber a continuidade entre o prosador contumaz da virada do século e a poesia vanguardista dos anos vinte é algo digno de nota no artigo de Olivari. Mário de Andrade não teve percepção semelhante em relação à Argentina. Quiroga tampouco percebeu Mário de Andrade que, à época, era, sobretudo, poeta.

Quiroga, que viveu grande parte de sua vida próximo ao Brasil, que criou personagens brasileiros em contos como "Un peón" e "Los desterrados", chegou a conhecer o litoral brasileiro, urbanizado, apenas em 1922, como parte de uma missão diplomática, no âmbito dos festejos pelo centenário da independência brasileira. É de se notar que sua viagem aconteceu ao longo do mês de setembro, poucos meses após a semana de Arte Moderna, ocorrida entre os dias 11 e 18 de fevereiro.

Quando ainda se preparava para aportar em terras brasileiras, Quiroga escreveu ao amigo epistolar Lobato e lhe reafirmou, mais que o interesse, a necessidade de ler *Os Sertões,* de Euclides da Cunha, como atividade preparatória para a visita ao Brasil. Dizia o escritor uruguaio-argentino:

> *En carta a Garay le hago notar lo imprescindible que me es conocer "*Os Sertões*", ya que iré a Río en setiembre. Si Vd. puede ayudarme a su vez en esta tarea de conocer tal libro,* ***le quedaré*** **muito obrigado.**[3]

3 Quiroga, Horacio. "Carta a Lobato", 3 de agosto de 1922. Acervo CEDAE/Unicamp, grifos meus.

Nota-se que a geografia brasileira é ainda um mistério para Horacio Quiroga. A pouca relação entre os sertões brasileiros e o Rio de Janeiro não importaram ao escritor, que considerava um imperativo conhecer tal obra antes de explorar o território. E se por um lado é o grande escritor realista Euclides da Cunha a quem Quiroga elege para ser seu guia, por outro lado, na epístola já se insinua ludicamente a língua portuguesa, num registro afetivo: "*le quedaré* muito obrigado". Cabe assinalar que a oposição entre um fundo realista e mimético – expressado no gosto pelo autor de *Os Sertões* – e a forma de apropriação gozosa do idioma nacional dão a mostra da dualidade característica da obra narrativa de Horacio Quiroga: uma profissão de fé que não encontra cabida em sua escritura, que a exacerba.

Quiroga reconhece-se em Lobato e chega a elogiá-lo e compará-lo a si mesmo em certo momento, considerando que ambos seriam bons autores realistas: "*Claro que es muy evidente la analogía entre Vd. yo*. (...) *Buenos hijos de Kipling, al fin y al cabo*."[4]. O uruguaio sabia-se diante de um colega de ofício, com quem compartilharia as narrativas curtas, os contos dirigidos ao público infantil, o afã por publicar para além das fronteiras nacionais, o desejo de traduzir e ser traduzido, o imperativo – enfim – de difundir a literatura pela palavra impressa em toda sorte de língua e país.

Quiroga, entretanto, foi cego para Mário de Andrade, com quem paradoxalmente compartilhava o gosto pela oralidade e por sua reconstrução literária. Interessaram-lhe, além de *Os Sertões,* os livros do amigo a quem queria logo conhecer pessoalmente: leu *Urupês* – já elogiado por Olivari – e

4 Quiroga, Horacio. "Carta a Lobato", 6 de outubro de 1921. Acervo CEDAE/Unicamp.

Negrinha; propôs traduzir e publicar em revistas portenhas alguns contos do volume.

Monteiro Lobato não apresentou Mário de Andrade a Quiroga. O que seria possível, se considerarmos que Lobato era o polemista e o agitador cultural responsável por diversas mediações culturais no Brasil dos anos vinte (*cf.* Ribeiro, 2008): editor e diretor da *Revista do Brasil,* foi o responsável pela publicação de uma resenha de autoria de Franco da Rocha, a qual introduzia a obra e a reflexão de Sigmund Freud, a qual influenciaria não pouco na cultura brasileira ainda nos anos vinte; mesmo antes disso já havia escrito, em *O Estado de S. Paulo*, artigo discutindo a obra da artista vanguardista brasileira Anita Malfatti – "Paranoia ou mistificação" – em 1917; as próprias páginas da *Revista do Brasil* sempre estiveram abertas aos modernistas: Mário de Andrade publicou o artigo "Debussy e o impressionismo", em 1921; Lobato assinou uma resenha sobre *Os condenados*, de Oswald de Andrade. Isto é, Lobato reconhecia individualmente os jovens artistas da vanguarda brasileira, mas não os estimava a ponto de apresentá-los ao novo amigo rio-platense.

No caso dos dois, tratou-se de uma amizade entre dois escritores, não numa relação mais ampla, que incluísse outros pares. Lobato foi generoso com o barbudo uruguaio, radicado na Argentina, que falava de cobras, e que seria por ele recebido e saudado em uma sessão das jabaquaradas – um evento promovido por ele para recepcionar convidados – com o devido brinde com soro antiofídico num impagável discurso de boas vindas; cerimônia à qual Quiroga compareceu com a condição de não proferir

uma só palavra. Lobato também publicou resenhas sobre *Cuentos de la Selva*, *Anaconda* e *El Salvaje* na *Revista do Brasil*. Publicou inclusive uma tradução de Lila Escobar de Camargo da *nouvelle Una estación de amor*, de autoria de Quiroga e ainda planejava lançar no Brasil todo o volume dos *Cuentos de amor de locura y de muerte*.

Corroborando o que foi dito acima, o próprio modo de ler que Lobato aplicou a Quiroga desconsiderava a psicanálise de Freud e a distorção pictórica de Malfatti – chaves pelas quais seria possível ingressar em seus contos de modo mais afeito ao gosto vanguardista – e contentou-se com o alinhamento oitocentista, que seria tornado popular em uma frase lapidar do professor e crítico uruguaio Ángel Rama, que chegou a afirmar que a obra de Quiroga procurava "ser mera tradução acabada da vida". Tanto foi assim que Lobato, ao elogiar publicamente Quiroga, proferiu as seguintes palavras:

> A arte de Quiroga é este espelho [*bisanté*, que não colabora na reflexão da imagem e a dá puríssima]. Respeita religiosamente o que é o que ele vê, o que ele sente. Não mente, não desnatura, não enfeita, não afeia. Daí a cotação cada vez maior em que ela é tida no continente. (Lobato, [1922] 1968, 96)

O "não desnaturar", o ser como espelho fiel, eis o que é Quiroga para Lobato. Não que fosse pouco tal poética realista, mas a obra fronteira do amigo Horacio comporta – e clama até – por outras leituras que possam, no limiar do século vinte e um, captar sua dualidade. Baste-nos um

exemplo. Não foram poucos – na verdade foram muitos – a criticar o conto "Las moscas", da etapa final do escritor, por ser, nas palavras de Noé Jitrik, mostra da decadência do autor, quando, segundo Emir Rodríguez Monegal, "*aunque ya escribe algunos cuentos más, Quiroga ya está de espaldas al arte*" (Rodríguez Monegal, 1967, 17). Tudo isso porque o relato em questão não obedecia aos cânones realistas com os quais habitualmente se aborda a obra do escritor.

Não é de se admirar que tenham dito que o Poe latino-americano teria perdido a mão firme. Ele, que tão bem descrevera, em "A la deriva" (1912) o percurso de Paulino, picado por uma cobra, Rio Paraná abaixo, ao encontro de suas memórias e de sua morte, agora se perdia entre lugares e pontos de vista confusos ao narrar a história disparatada de um homem moribundo que delirava.

Ora, para além da estética realista, é o legado vanguardista ou freudiano que está presente nesse conto de Quiroga, tenha ele o lido ou não, e também os mecanismos livre-associativos lá estão, a pautar a sucessão irracional de cenários, tempos e personagens, e a estilhaçar o foco narrativo. Qualquer amante da estética realista deveria mesmo qualificar de confuso tal conto, mas igualmente qualquer leitor de Joyce – e não me refiro ao *Finnegans Wake*, mas apenas ao *Ulysses* – se veria instado a reconhecer ali um escritor para quem o século dezenove já teria acabado há tempos.

Pois Horacio Quiroga, que já havia trazido para os rincões sulistas do continente latino-americano a fina flor da contística mundial do século dezenove – Maupassant, Kipling, Tchékhov, Poe –, mudara de rumo.

Pois ele, que introduzira Poe nos semanários de Buenos Aires – em "El almohadón de plumas" – e aproximara o incauto leitor da longínqua região de Misiones, com "La miel silvestre" e "En la noche" –, Kipling às crianças em seus muitos *Cuentos de la selva* e nas *Cartas de um cazador*; e Tchékhov a San Ignacio – nos contos de *Los desterrados* -; passara então a incorporar, talvez pelo cinema (*cf.* Davi Arrigucci Jr, 1973, 78), os recursos da simultaneidade na narrativa, alinhando-se às estéticas vanguardistas daquelas décadas.

A pergunta que nos cabe discutir é a seguinte: quais os limites e o alcance deste flerte entre Quiroga e uma estética de vanguarda? O primeiro limite que se impõe – que para nós deve significar pouco – é a crítica quase unânime, ao longo de décadas, de que ele era escritor realista. Ele mesmo é corresponsável por essa imagem, ao propagandear que o conto deve ser "*como la vida misma*". Monegal, Jitrik e, em certa medida, Rocca coincidem neste ponto de vista. O próprio Quiroga e o amigo Lobato, idem. Pois, como é óbvio, ele militou em tais fileiras.

Mas há um atenuante, que deveria levar-nos a recuar diante da suposta estética realista do autor: o traço igualmente óbvio do magistério de Poe – o "maldito louco" que tanto o obcecou. O narrador uruguaio sempre esteve disponível ao desviante: seja o que ele chamou "loucura" no título de seu livro de 1917, ou à experiência da morte e do delírio em seu livro final, sugestivamente chamado de *Más allá* (1935).

O leitor que não tenha aprendido com Poe, haverá de ter descoberto na obra de um teórico como Todorov (1970) ou de um escritor como

Cortázar, que a literatura que buscar o desvio o encontrará na forma. A posição do narrador é fundamental para isso – eis aí a predileção, no fantástico dito clássico (desde Maupassant, Poe e, entre nós, Quiroga), pelo uso da primeira pessoa, com sua narração vacilante e parcial. Ora, mas isso tem sido considerado, pelos adeptos do realismo, como uma fantasmagoria passadista de Quiroga – a expressão é de Monegal.

Pois Todorov, em certo momento de seu *Introdução à literatura fantástica*, fala que a psicanálise teria aniquilado a literatura fantástica, porque o capeta, a maldição não cumpririam mais sua função metafórica na literatura, de substituir uma patologia psíquica, uma repressão sexual, ou algo do estilo. Embora a afirmação do autor seja de interesse, sabe-se que o fantástico não morreu. Cortázar diz com todas as letras, em entrevista ao jornalista uruguaio Bermejo (2002), que as maldições da Malásia já não servem mais para o leitor do século vinte, que seria preciso lançar mão de medos que fossem mais verossímeis, cotidianos inclusive. Ora, ele realiza tal procedimento em contos como "Casa tomada", em que aqueles que invadiram a mansão dos irmãos não têm rosto, como deve ser, adquirindo as dimensões das piores fantasias do leitor. Se Todorov aportou uma limitação que a psicanálise haveria trazido ao fantástico, Cortázar mostrou caminhos. Que o fantástico não se esgote no século dezenove é evidente, e a contística de Quiroga já indicava alguns destes caminhos: O *yaciyateré* na selva missioneira – no conto homônimo –, o peão brasileiro que desaparece da obra sem deixar vestígios além da bota emborcada no

alto da árvore – em "Un peón" –, o paralisante mel silvestre que primeiro apareceu em um sonho – em "La miel silvestre" – entre muitos outros.

Portanto, apesar de Quiroga ter tido, entre seus admiradores contemporâneos, como Lobato, homens que fizeram o elogio do realismo, e inclusive os jovens que o rechaçaram – como Borges e Bioy Casares, por nele verem um mero imitador de Kipling – apesar de tudo isso, sua escritura superou em muito aqueles cânones. Ninguém como Quiroga, nos primeiros tempos, viu e falou tanto sobre cinema na Argentina, por exemplo. E o cinema, sabe-se, propiciou aos escritores novas e diversas formas de narrar.

Há que se situar o legado de Quiroga a partir do seu diálogo com a arte do início do século vinte, e não o aceitar apenas como o antípoda diminuído pelas vanguardas; há que se reconhecer como a vanguarda é, em sua obra, ponto de chegada, não de partida. Daí um conto rechaçado por muitos, como o já citado "Las moscas", dever ser relido à luz dos procedimentos da vanguarda, para ser devidamente reconhecido em sua proposta estética.

A correspondência de Quiroga com Lobato, da qual atualmente conhecem-se 18 cartas do uruguaio, dá indicações, como vimos, dessa preferência crítica de ambos pela defesa do realismo. Entretanto, nela pode-se ler o quanto a dimensão do significante interessou a Quiroga. A língua portuguesa surge, na correspondência entre ambos, como algo revelador. Na primeira carta a Lobato, datada de 1921 e tornada pública pelo escritor brasileiro na *Revista do Brasil*, o uruguaio afirma "*entiendo y aún podría hablar el portugués*", mas afirma preferir ler Lobato nas traduções

argentinas de Benjamín de Garay (? – 1943). A atitude reverente tanto ao colega brasileiro quanto à sua língua encontra eco na formalidade da carta.

Mas a atitude positiva e a disponibilidade de Quiroga a ambos só irá crescer. Se logo após sua volta do Brasil, o uruguaio refere-se – em 13 de outubro de 1922 – ao colega brasileiro como "*hermano viejo*", em 14 de junho de 1923 a amizade culminará em uma pequena carta cheia de consequências para se pensar na escritura quiroguiana. Trata-se de missiva dirigida ao "Meu grande irmao Lobato", toda ela escrita em portunhol.

Entendo aqui "portunhol" no sentido que já lhe atribuí em trabalhos anteriores (Alves-Bezerra, 2005, 2008a, 2008b), isto é, como sistematicidade sem sistema, uma amálgama de fragmentos de línguas que promove um funcionamento linguístico passível de literatura. Assim, o portunhol funciona como um *continuum* entre os dois idiomas que o originam, uma errância jamais submetida às normas de uma outra língua. Um território de possibilidades.

O que é fundamental ter em conta é que, a partir de tal perspectiva, o sujeito falante coloca-se como central na produção de tais enunciados; ao falar em portunhol estamos muito mais no campo das produções singulares de um sujeito (seja ele escritor, aluno de línguas ou migrante) do que propriamente de uma discussão acerca de uma língua. Cabe ainda destacar que, como espero mostrar adiante, a incidência da língua portuguesa sobre a carta de Quiroga, uma espécie de reminiscência da experiência da viagem ao Brasil no ano anterior, logo terá papel decisivo sobre sua escritura literária, nela figurando a condição do migrante em ao menos dois de seus contos. Vejamos inicialmente a carta, na íntegra:

"Junio 14 – 1923

Meu grande irmao Lobato:

Eu vo a escriver a vossé en esa bella e tropical lengua irmá, para que vossé pueda gostar dos grandes adelantos feitos por o infrascripto. Aymé, irmao! Fosse você tam sequer Rosaliníssima entào que lee, e a minha elocuencia – até que a grammatica – fosse muito mais engracada do que parecerá a vossa mercede. En fim, lá va.

Nao recivé os livros que vossé me anonciou por carta. Nao fique vossé tan cossoador como a prima Lisboa, que prometeu, prometeu... e nao mandóu sus versos hindúes. Eu mando agora a vossé a HISTORIA D'UM AMOR TURBIO; um exemplar para vossé, e otro para a prima Lila, rogándole a o irmáo faça chegar a ella o exemplar que le está dedicado. Nada sei de issa menina. Tal vez está zangada comigo. Por qué? Os eternos misterios femininos.

Os journaes informan-me do que Garay está doente. E viene-me o recuerdo de uma otra vez que o mesmo amigo estuvo doentinho, e cuya terapéutica vossé me contou. Salude e diga a o caro amigo que en otro correio enviaré-le um exemplar do amor turbio.

Como quiera, irmao, paréceme que esto falando todavía n 'aquela mesa do paseio público, con as anaconditas de Camargo. Efeito da língua...

Vossé quere facer uma grande fortuna, e conseguirá-lo (!) mais nao dexe, de quando em quando, de pensar en fabricar uma grande casa, con cuartos para huéspedes, afim de que o misero irmao que lhe escreve, poda ir a hospedarse dez días na excelsa finca de vossé. E a conta da litteratura.

Por que nao recevo mais a REVISTA DO BRASIL?

E um grande abrazo, irmao,

H. Quiroga.

Quiroga reconhece o "efeito da língua" sobre sua escrita, e ao mesmo tempo remete-se ao encontro com o amigo brasileiro. Pois todos estes elementos, do humor quase infantil que o jogo com a linguagem permite, às reminiscências da viagem, tudo isso retornará, exatos dois anos depois, no conto "Los desterrados", publicado em 1925. Em trabalho anterior (Alves-Bezerra, 2005), chamei a atenção para o fato de como o portunhol desempenhava um papel fundamental na constituição dos personagens, e permitia indicar o seu estado anímico, distando muito de ser meramente uma transcrição documental da fala dos estrangeiros.

Ora, é de se notar como na gênese daquele conto está a carta a Lobato, na qual há uma importante relação entre o sujeito e a linguagem, ao lado das experiências literárias anteriores, como o conto "Un peón" (1918), na qual já havia um personagem brasileiro, Olivera, que desaparecia insolitamente. Naquele conto, porém, o portunhol aparecia de modo incidental, sem o derramamento lírico de "Los desterrados", que já se dá a ver na carta supracitada.

Nos contos do autor em que o portunhol aparece, nota-se a "contribuição milionária de todos os erros" de que falava Oswald de Andrade, sob a forma da reveladora errância entre línguas, que abre uma via mais na construção dos estados-limite de seus personagens. Se há uma experiência moderna com a linguagem e a oralidade, ao longo dos anos vinte, Horacio Quiroga participa dela, entre guarani, português e espanhol. Se há experiências múltiplas com o foco narrativo, "Las moscas", como já visto, é exemplo de superação do realismo linear. Se há cosmopolitismo eufórico

na literatura urbana modernista, os contos de *Los desterrados* apresentam um contraponto rural e delirante, com seus belgas, franceses e poloneses embriagados, entre as ruínas do Império Jesuítico. Se Girondo vai ao mundo para escrever seus *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía*, Quiroga vê o mundo na selva, num *day after* carente de qualquer esperança. Devo desenvolver, em trabalho posterior, a comparação entre a linguagem desta carta de Quiroga e seu conto "Los desterrados", para explicitar melhor este ponto. Tal objetivo, porém, escapa aos limites deste artigo. Aqui busquei, principalmente, inverter o olhar comumente atribuído à obra de Quiroga: busca-se nele, em geral, a culminação do projeto literário contístico do século 19; tenho argumentado, justamente, como há, também, e sem prejuízo ao seu oitocentismo constituinte, um aspecto de desbravador das trilhas vanguardistas, principalmente no aspecto relativo aos desvãos da linguagem. Eis sua singularidade, uma experiência moderna dos últimos anos de sua produção, calcada nos pressupostos nos quais erigiu sua obra. Os signos da modernidade no espaço da selva. Sem euforia, sem esperanças, dando espaço aos transbordamentos da desrazão e da linguagem.

Referências bibliográficas

Alves-Bezerra, Wilson. "As nacionalidades latino-americanas: a Argentina vista à luz dos olhos de Mário de Andrade e pelas sombras de Horacio Quiroga". In: *Revista da USP*, 2004, 64, 175-180.

_____. "O portunhol dos desterrados de Horacio Quiroga: política e subjetividade na representação literária de uma língua de fronteira". In: *Estudos Lingüísticos*, 2005a, XXXIV, 1015-1020. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/ edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-

estudos-2005-pdfs/o-portunhol-dos-desterrados-166.pdf>. Acesso em 27 mar. 2015.

_____. *Reverberações da fronteira em Horacio Quiroga.* São Paulo: Humanitas/ Fapesp, 2008a.

_____. "Portunhol para além das fronteiras: reflexões sobre a inespecificidade do termo". In: *Revista Brasileira de Letras*, 2008b, 5, São Carlos: UFSCar, 115-121.

_____. "O portunhol na poesia: territórios e deslocamentos". In: Leal, Izabela; Fernandes, José Guilherme; Trusen, Sylvia (orgs.). *Tradição e tradução: entre trânsitos e saberes.* Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016, 110-135.

Antelo, Raúl. *Na ilha de Marapatá (Mário de Andrade lê os hispano-americanos)*. São Paulo: Hucitec; MinC; Pró Memória; Instituto Nacional do Livro, 1986.

Arrigucci Jr., Davi. *O escorpião encalacrado: A poética da destruição em Julio Cortázar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1973].

Artundo, Patricia. "Clara Argentina". In: *Mário de Andrade y la Argentina.* Tese de doutorado. FFLCH-USP, São Paulo: 2001.

_____. *Mário de Andrade e a Argentina. Um país e sua produção cultural como espaço de reflexão.* São Paulo: Edusp/Fapesp, 2004.

Bermejo, Ernesto González. *Conversas com Cortázar*. Trad. Luiz C. Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Bioy Casares, Adolfo. *Descanso de caminantes*. Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

_____. *Borges*. Barcelona: Destino, 2011.

Quiroga, Horacio. *Todos los cuentos*. 2 ed. Madri; Paris; México; Buenos Aires; São Paulo; Rio de Janeiro; Lima: Allca XX/Edusp, 1996.

Ribeiro, Maria Paula Gurgel. *Monteiro Lobato e a Argentina: mediações culturais*. Tese de doutorado. FFLCH/USP, São Paulo: 2008.

_____. "Sobre diálogos literários: Monteiro Lobato, Manuel Gálvez e Horacio Quiroga", *Revista USP*, 2004, 64, 181-189.

Schwartz, Jorge; Lorenzo Alcalá, May. *Vanguardas argentinas anos 20* (Trad. Maria Angélica Keller de Almeida). São Paulo: Iluminuras, 1992.

Lobato, José Bento Monteiro. *Negrinha*. São Paulo: Companhia Graphico Editora Monteiro Lobato, 1920.

_____. "Saudação a Horacio Quiroga". In: *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1968 [1922], 95-7.

Rocca, Pablo. *Horacio Quiroga. El escritor y el mito*. Montevidéu: Ediciones de la Banda Oriental, 1996.

Rodríguez Monegal. *Genio y figura de Horacio Quiroga*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1967.

Todorov, Tzevtan. *Introducción a la literatura fantástica.* Trad. Silvia Delpy. México, D.F: Premia, 1981.

Formas da memória nos *queros* andinos

Alfredo Cordiviola

Alfredo Cordiviola
Professor titular do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisador 1D do CNPq. Doutor em Estudos Hispânicos e Latino-Americanos pela University of Nottingham, Reino Unido (1998). Seus últimos livros publicados foram O império dos antagonismos. Escrita e imagem no ocaso da dominação espanhola (2010) e Espectros da geografia colonial. Uma topologia da ocidentalização da América (2014).
Contato: alfredo.cordiviola@gmail.com

Recebido em: 28 de dezembro de 2016
Aceito em: 24 de abril de 2017

Palavras-chave: *queros*; memória; época colonial.

Resumo: Os *queros* eram utilizados para beber chicha e formalizar pactos em cerimônias rituais pelas elites indígenas andinas na época colonial. Queros haviam sido fabricados durante séculos, muito antes que os incas dominassem a região, e continuaram sendo feitos depois de estabelecidas a dominação espanhola e a evangelização compulsória. Nos tempos do Tahuantinsuyo, a superfície dos *queros* estava coberta de incisões e formas geométricas; no vice-reino do Peru adquiriram profusas imagens figurativas. Neste trabalho, analisamos a evolução dessas formas e os diversos modos em que esses vasos cerimoniais eram utilizados para evocar os passados andinos.

Keywords: *queros*; memory; colonial times

Abstract:In colonial times, *queros* were used to drink *chicha* and to formalize pacts in ritual ceremonies by the indigenous Andean elites. They had been manufactured for centuries, long before the Incas dominated the region, and continued to be made after Spanish domination and compulsory evangelization had been established. During the Inca empire, the surface of the *queros* was covered just with incisions and geometric forms; in the viceroyalty of Peru they were covered instead with figurative images. In this work we analyze the evolution of these forms and the different ways in which these ceremonial vessels were used to evoke the Andean pasts.

As conhecidas genealogias dos Incas, em que são representadas em sucessão às efígies dos antigos governantes do Tahuantinsuyu, são um claro exemplo de registro histórico que opera como memento e resguardo do conhecimento dos fatos passados. Representadas especialmente no século XVIII, as genealogias fornecem assim um modo de interpretação visual do devir andino, facilmente compreensível e articulado por uma lógica temporal clara e manifesta. Para os públicos mais diversos (europeus, funcionários imperiais, curacas, etc), as linhas sucessórias ofereciam um resumo ilustrativo que podia adquirir múltiplos e díspares usos, de ornamentar uma sala a referir o pertencimento a uma linhagem ilustre. Mas no Peru colonial, além deste tipo de pinturas, ou de esculturas ou gravuras, havia outras formas de conservar e rememorar o passado que não eram tão acessíveis, nem se adequavam tão imediatamente aos parâmetros estéticos e interpretativos vigentes no Ocidente desde a Renascença. Uma dessas formas eram os *quipus*, com seus fios, suas cores e seus nós. Ancoradas em práticas comunitárias, baseadas em pressupostos, saberes e interações próprios das tradições andinas, podiam ser, portanto, ilegíveis, ou até invisíveis, para aqueles que não pertenciam a elas ou não dominavam as suas lógicas de representação.

Outra dessas formas eram os *queros* (grafados também como *qeros*, *qqeros* ou *keros*), os vasos rituais de antiga presença nas culturas pré-hispânicas dos Andes. Feitos de barro, cerâmica, prata, madeira, ouro, os vasos foram utilizados durante séculos, de Tihuanaco até a costa norte do Peru, antes de serem adotados pelos incas como instrumentos cerimoniais. Utilizados

em pares, de acordo com o princípio de dualidade que rege a cosmovisão andina, serviam como oferendas valiosas, expressão de reciprocidade e vias de ratificação de alianças e acordos.

Eram objetos materiais que permitiam a circulação da bebida sagrada e objetos simbólicos que manifestavam e afiançavam as continuidades históricas e a coesão entre as partes envolvidas, além de intervir também nos ritos funerários e nas festividades agrícolas. De uso extensivo em todo o império, podiam ser elaborados em cerâmica, pedra ou metal (neste caso, quando feitos em ouro ou prata, eram destinados para a nobreza e conhecidos como *aquillas*) embora a maior parte dos *queros* incas fosse de madeira. Estavam revestidos com incisões geométricas que evocavam rombos, quadrados, retângulos, traços contínuos e quebrados. As geometrias revelavam as sínteses de toda figuração, que prorrompia em gesticulações e entendimentos coletivos através da combinação rítmica e sucessiva das linhas. Essas figuras geométricas também se manifestavam nos *tocapus*, formas visuais de origem pré-incaica compostas por listras em repetições seriadas, tecidas em indumentária e tapizes ou pintadas e esculpidas em monumentos e objetos. Elaborados principalmente na região de Cusco pelos *querocamayocs*, os especialistas no manejo das madeiras e dos símbolos, alguns vasos cerimoniais incas apresentavam silhuetas de animais gravadas na sua superfície, mas em geral, evitavam a figuração, enfatizando a representação daquilo que, em termos ocidentais, poderia ser considerado como abstrações.

Figura 1. Quero inca.
Fonte: Museo de Arte de Lima.

Longe de perder significação ou de cair no esquecimento a partir da dominação espanhola, os *queros*, como os *tocapus*, continuaram sendo elaborados e desenhados até a independência. Em um estudo precursor publicado nos anos sessenta, John H. Rowe propôs uma classificação cronológica da produção de *queros*, baseada nos aspectos técnicos e nos motivos que caracterizariam cada etapa. De acordo com essa classificação, ao longo do tempo os *queros* passam de ter superfícies planas, sem muitos detalhes, a apresentar incisões e desenhos geométricos; posteriormente essas incisões são cobertas com pigmentos coloridos até o surgimento dos

vasos pintados, com superfícies completamente policromas e, às vezes, com incrustações. Essa evolução se estende da época inca até o período colonial tardio, em quatro etapas que Rowe denomina "Inca" (pré-hispânico), "*Transitional Style*" (por volta dos 1530), "*Formal Style*" (das últimas décadas do XVI até os 1630) e "*Free Style*" (dos 1630 até as primeiras décadas do século XIX) (Rowe, 1964). Por sua parte, Teresa Gisbert estabelece uma classificação ligeiramente diferente, que compreende também quatro etapas: "geométrico-inciso", "virreinal arcaico", "virreinal tardio" e "republicano" (Gisbert, 2012, 92). Certamente, estas etapas assinalam antes de tudo prevalências e não devem ser entendidas como capítulos fechados em si, mas como fluxo de mudanças, superposições e acréscimos. Nesses fluxos, talvez uma das alterações mais significativas tenha acontecido nos anos iniciais da conquista, como aponta Rowe ao estudar um par de *queros* achados em 1934 em um túmulo de Ollantaytambo.

Os *queros* tinham sido elaborados provavelmente na década de 1530. Nesse momento, Manco Inca, após haver sitiado Cusco sem poder reconquistar a cidade, havia transformado Ollantaytambo em fortaleza e centro de operações, que depois teria de abandonar para se refugiar finalmente em Vilcabamba. Os *queros* encontrados ali, hoje no Museo Inka em Cusco, apresentam pequenas figuras de jaguar avermelhadas, com marcas pretas e contornos amarelos. São os únicos *queros* de procedência inca pintados, característica que se transformaria em norma no período colonial. A figura do jaguar está gravada na madeira e a cavidade é preenchida pelos pigmentos. Esta forma de representação, verdadeiramente transicional,

é diferente tanto dos modos incas quanto dos modos coloniais, mas já preanuncia um cultivo da imagem pictórica que poderia ser entendido como uma réplica liminar (não como uma cópia: como uma resposta) perante as formas visuais que a incipiente ocidentalização já disseminava pela região. Como afirma Thomas Cummins, "*the Ollantaytambo queros suggest the beginning of a slippage among Inca modes of visual expression, media, and genres – a slippage that probably was instigated by the appearance of the Spaniards, their military power, and their images*" (Cummins, 2002, 127).

A policromia será assim uma marca distintiva dos *queros* no período colonial e o vetor principal na passagem das formas predominantemente abstratas à preponderância das imagens pictóricas. A presença destas imagens altera também as configurações semióticas dos *queros*, cujas superfícies passam em geral a estar constituídas por três partes bem diferenciadas: a inferior, decorada com motivos florais; a superior, onde aparecem as imagens principais, e a central, revestida com tocapus (Timberlake, 2008). Outros, no entanto, estavam compostos por duas partes ou continuavam sendo uniformemente geométricos. Podiam variar de tamanho, embora, por sua função, nunca eram tão grandes que não pudessem ser tomados com as mãos. A maioria tinha uma estrutura cônica, com os lados côncavos, mas havia também outros com figuras esculpidas nas bordas ou com formatos de cabeças humanas ou de animais. Todas essas diversidades obedeciam aos usos e destinos que eram atribuídos aos vasos e adquiriam significados conforme as circunstâncias particulares em que estes fossem empregados.

Figura 2. Par de *queros* coloniais, com suas três zonas diferenciadas. Séculos XVI/XVII. Fonte: The Metropolitan Museum of Art, New York.

As figuras coloridas que aparecem na superfície dos *queros* não devem ser vistas, portanto, como mero elemento ornamental, nem apenas como mais uma prova de uma irreversível colonização do imaginário andino. Pelo contrário, a incorporação da pictografia possibilita a condensação de uma grande gama de figurações que preservavam e difundiam memórias dos passados. Memórias de caráter mítico e histórico que continuavam circulando (como antes, embora codificadas de outro modo) nos contextos comunitários através dos seus usos cotidianos e cerimoniais. Essas imagens, entretanto, não se limitavam a representar, ou seja, não eram simplesmente "imagens", nem estavam meramente "no lugar dos" acontecimentos

passados, mas se constituíam também como ativos agentes transmissores através dos quais a história se tornava imediata e presente.

A presença dessas figuras nos *queros*, como o progressivo cultivo do retrato para evocar as genealogias dos Incas, significa uma apropriação das lógicas visuais ocidentais, mas também, segundo conjectura Carolyn Dean, poderia ser vista como uma consequência da guerra contra as idolatrias promovida pelas autoridades. Nas tradições andinas, as múmias dos antepassados conservavam a atualidade da história (sem necessidade de "representar" a história, já que representação implica ausência). A destruição desses restos venerados, entendidos e condenados como ídolos pagãos, poderia haver levado a investir a imagem pictórica com as atribuições antes reservadas para as múmias. O retrato, então, não seria apenas um retrato, tal como entendido na arte ocidental. A figura seria assim, como eram as múmias, passado transubstanciado, e não apenas um instrumento de evocação, como na imaginária ocidental. Como afirma Dean sobre a divergente percepção dos retratos dos Incas conforme as tradições europeias e andinas,

> *Representation produces presence through substitution, while embodiment creates presence through transubstantiation. One viewer treats the painting like the absent ruler while the other viewer understands the painting to host the essence of the absent ruler and so be the ruler.* (...) *Thus, we must wonder whether it is possible – even likely- that the Inka understood portraiture as a new means of presentation, of keeping their own royal ancestors around and*

> *physically present, not as substitutes or evocations of their absent ancestors, but as embodiments of them* (Dean, 2014, 309).

Não seria impróprio supor, entretanto, que os retratos e as figuras dos *queros* tenham sido invocados como entidades corporizadas e **também** como representações, numa gradação impossível de determinar, que os *queros* tornavam ainda mais incerta e complexa, dados seus usos e circulação em contextos fortemente ritualizados[1]. De toda forma, não surpreende que os *queros* tenham sido vistos com suspeição pelas autoridades civis e eclesiásticas da colônia. Mesmo sem ter como captar todas as possíveis presenças contidas nos traços, mesmo sem compreender como esses objetos de madeira podiam ativar reminiscências e promover articulações no tecido social indígena, sabiam que nos *queros* confluíam as evocações de tempos e convicções díspares, que se tornavam claras e distintas à medida que os vasos se esvaziavam, circulando. Os *queros* eram vistos como perigosos não somente pelo conteúdo que traficavam – a chicha da perdição e dos desvios – mas por sua forma, por suas cores e, enfim, por sua existência. Quando o extirpador de idolatrias Cristóbal de Albornoz – "santo hombre" e "brabo jues", segundo a definição do seu companheiro de investigações, Guaman Poma de Ayala – faz o exaustivo levantamento de cada uma das "guacas" em que sobreviviam ocultas as velhas crenças, não deixa de alertar sobre a nociva condição dos "basos antiguos". Perseguidor dos insurrectos

1 A modo de hipótese, poderíamos supor que os retratos tendem cada vez mais à representação, como parece estar claro na série elaborada no século XVIII que hoje se encontra no Brooklyn Museum. Não necessariamente isso se aplica às policromias presentes nos *queros*.

dançantes do *Taki Onqo*, visitador implacável em procura de desarraigar as apostasias que se multiplicavam pelas províncias, braço executor das políticas alentadas pelos Concílios Limenses, Albornoz escreve um meticuloso informe, para que se possa reconhecer primeiro, e aniquilar depois, toda manifestação dos cultos antigos. *Instrucción para descubrir todas las guacas del Piru y sus camayos y haziendas* (1584) ensina a detectar idolatrias e faz uma listagem dos locais e dos elementos em que pudessem estar ocultas as superstições. Por exemplo, nos *queros*:

> *Asimismo a(se) de tirar y destruir todos los basos antiguos que tienen con figuras y mandar que no hagan ningunos en la dicha forma porque se les representa en todas las fiestas que hacen todo lo antiguo y para eso los tienen* (Albornoz, 1989, 172).

Albornoz sabia que os vasos, os tocapus e figuras que portavam, não eram exemplos de artes decorativas nem simples amostras da engenhosidade indígena. Os *queros* eram muito mais do que isso, algo que parecia estar além da interpretação ou além da interpretação certeira. Mesmo depois de tanto tempo e de tantos aconteceres, guardavam muitos segredos e, por isso, eram também emblemas de uma diferença que devia ser apagada e esquecida. É o que revela a Ordenança emitida pelo vice-rei Toledo:

> (...) *y por cuanto dichos naturales también adoran algún género de aves y animales, y para dicho efecto los pintan e labran en los mates que hacen para beber de palo y de plata, y en las puertas de sus casas* (...) *ordeno y mando que los que hallaréis los hagáis traer* (Gisbert, 2012, 90).

Essa ordem seria dada várias vezes nos séculos seguintes por outros predicadores e burocratas imperiais, até chegar às proibições de todo vestígio de cultura inca decretadas em 1781, após a aniquilação das grandes sublevações lideradas por José Gabriel Condorcanqui. Os *queros*, porém, continuaram sendo fabricados e utilizados, antes e depois dos levantamentos indígenas da era bourbônica.

Como as geometrias dos tecidos andinos e as repetições seriais dos tocapus, os *queros* permanecem na vida cotidiana e nos imaginários coloniais como elemento de um sistema comunicativo baseado em convenções e saberes implícitos e em pressupostos filosóficos e metafísicos que evadiam (e negociavam com) as imposições estabelecidas pela ocidentalização. O uso dos *queros* está inserido no marco das práticas sociais atreladas às ferramentas cognitivas e às percepções andinas que informam sobre as formas do universo, as dimensões temporais e as categorias espaciais. Evidentemente, essas ferramentas e essas percepções não eram nem podiam ser as mesmas que imperavam antes da conquista e constituíam formas atualizadas de lidar com as demandas particulares de cada momento histórico. Os *queros* são, de fato, um dos elementos que permitem apreciar como se manifestam, na época colonial, as continuidades e as rupturas em relação aos tempos pré-hispânicos. Os vasos de madeira mantêm o formato dos tempos incas, evocam traços e desenhos de culturas anteriores (Tihuanaco, Wari), utilizam técnicas antes ausentes (pintura nas inserções e superfícies policromas), impõem modos de representação extraídos da arte ocidental (imagens pictóricas) e adotam convenções transculturais (as

três partes com ilustrações miméticas e os tocapus na banda central). Todas essas características evidenciam que os queros continuaram sendo objetos práticos e simbólicos relevantes e atuais para as sociedades andinas e não um tributo nostálgico às formas perdidas do passado.

George Kubler, ao estudar em 1961 a persistência e a extinção das tradições culturais pré-colombianas no período colonial, menciona os vasos como exemplo de "explante". Seguindo a metáfora do órgão ou tecido que foi retirado do seu corpo original, mas, em vez de morrer, permanece vivo e se desenvolve no seio de um contexto diverso e posterior, Kubler resgata os *queros*, juntamente com a *Nueva corónica* de Guaman, como as duas grandes fontes documentais pictóricas do passado andino. Contrariamente a um transplante, em que um elemento isolado é inserido na matriz colonial (por exemplo, no México, a obsidiana no centro de uma cruz, como símbolo mexica da energia vital) os "explantes" continuam evoluindo e adquirindo novos sentidos, insertos, como os *queros*, nas dinâmicas da interação colonial. Como afirma Kubler,

> *Though colonial conventions of representation are predominant, the subject matter is indigenous, so that the class as a whole, of which the manufacture endured far into the nineteenth century, can be regarded as an explanted survival of native themes in colonial forms* (Kubler, 1964, 27).

As imagens pictóricas são as provas mais evidentes desta transformação, quando, a partir das últimas décadas do século XVI, as linhas retas e os motivos geométricos cedem lugar às cenas coloridas imbuídas dos poderes

descritivos das tradições europeias. Essa apropriação não é produto de uma cópia, nem da aplicação oportuna de certas propriedades formais recebidas, nem de uma súbita mudança nas preferências estéticas andinas. Entre o puma dos *queros* de Ollantaytambo e os elaborados panoramas narrativos que recobrem os vasos dos Setecentos, o que se revela são os modos históricos de compreender as lógicas da representação imagética e as estratégias de intervenção ativa que pautam e atravessam essa compreensão. Evidentemente, esses processos se dão sob (e não por fora das) imposições do regime colonial e supõem uma aceitação (antes do que uma transgressão) das convenções instauradas pelas perspectivas e verossimilhança europeias. Os *queros* não estavam à margem desse "mundo al revés" que Guaman denunciava no Peru; pelo contrário, são produtos desse mundo, estão inseridos integralmente na história colonial andina, e é justamente através dessa inserção que elaboram suas representações do passado e suas evocações memorialísticas. É justamente por causa dessa capacidade de rememoração que eram considerados perigosos. Como nas texturas das túnicas (os *unkus*) e nos rituais festivos que aludiam a batalhas de outrora, nos queros a história se manifestava. É o que Albornoz alertava, ao condenar os "*basos antiguos*": "*porque se les representa en todas las fiestas que hacen todo lo antiguo y para eso los tienen*".

"*Se les representa todo lo antiguo*", escreve Albornoz na primeira metade dos 1580. Era o momento em que os *queros* pintados com imagens figurativas já tinham começado a se multiplicar pelos Andes. Cummins (2002, 137) observa que no *Vocabulario de la lengua general del Peru* publicado por

Frei Domingo de Santo Tomás em 1560 não aparecem os *queros* pintados, enquanto que em 1608 constam várias referências a eles no *Vocabulário de la lengua general de todo el Peru llamada lengua Qqichua o del Inca*, reunido por Frei Diego González Holguín.[2] Da mesma forma, há numerosas alusões aos *queros* pintados na *Nueva Corónica*, enquanto que o Inca Garcilaso, que partira do Cusco em 1561, não os menciona nos *Comentários Reales*. Albornoz desconfiava da geometria e das imagens, porque através delas se ativavam as memórias, as narrativas orais, os gestos e símbolos passados, que se patenteavam no presente de cada circunstância e de cada celebração. As herméticas geometrias e as legíveis imagens estabeleciam diálogos que diferiam de acordo com os eventuais interlocutores e de acordo com o modo em que se relacionassem com outros elementos presentes. Que poder emanava dos *queros*? Como eram interpretados? Que tipo de passado era revelado nas suas incisões e figuras? Como operava essa revelação? Que utilidade teriam essas lembranças? Que consequências poderiam chegar a ter? Se estas perguntas tivessem apenas uma resposta, se pudessem ser respondidas da mesma forma em cada província, em cada convívio e em cada cerimônia, provavelmente nem Albornoz nem o vice-rei Toledo teriam visto nos *queros* uma ameaça para a cristianização e a ordem imperial.

2 Holguín (1952, 204) lista os seguintes significados:
Quero. Vaso de madera.
Titinchascca qquero, o *titihuan morochascca*. Vaso tachonado con plomo.
Quero cuscusca, o *llimpisca*, o *quero quescascca*. Pintado de colores.
Chumpi quero. Pintado, o acintas, o a vetas travesadas.
Llimpiscca quero. Vaso teñido todo de colores.

Talvez o modo mais elementar de começar a responder essas perguntas consista em observar as imagens que recobrem as partes superiores de alguns *queros* coloniais. Como já foi dito, há muitos exemplos que obedecem a um padrão tripartido, conforme o qual, acima das flores do campo inferior e dos tocapus ou figuras geométricas que ocupavam o centro, o vaso se completava com uma barra coberta de imagens pintadas, que por toda sua circunferência se estendiam até as bordas. Outros estavam divididos em duas partes. Em todos os casos, as imagens pictóricas ocupavam a parte superior dos vasos. Em muitos casos incluíam um arco-íris, associado com a prosperidade, os bons augúrios e emblema da autoridade do Inca e seus descendentes. Nessa parte superior aparecem retratados alguns temas recorrentes, dos quais mais de uma dúzia já foram identificados (Flores Ochoa *et al.*, 1998). Os temas evocam os passados, mas também registram aspectos da época em que foram produzidos.

O mito de Manco Cápac e Mama Ocllo, enviados divinos que surgem das águas do lago Titicaca e se dirigem ao norte com a missão de fundar a que seria depois capital do Império e umbigo do mundo, aparece em *queros* conservados em Berlin, Arequipa e em Cusco. Presente nas páginas dos cronistas, o mito era a versão oficial que explicara a origem dos incas e a legitimação do Tahuantinsuyu; os dois personagens aparecem navegando nas embarcações de totora que ainda são usadas na região; emissários da divindade e da fertilidade, avançam amparados pelas imagens masculina e feminina do sol e do milho.

Outra mitologia representada nos *queros* alude à remota invasão dos chancas, inimigos nômades da puna que teriam sitiado o vale de Cusco no reinado de Viracocha e que foram vencidos quando o defensor da cidade, Pachacuti, transformou as pedras em soldados que conseguiram repelir os invasores. Os queros exibem guerreiros em atitude de combate, rodeados por aves (o condor e o colibri) que identificam cada uma das partes em conflito. Outros guerreiros, triunfantes, portam as cabeças decapitadas dos chancas, enquanto uma lhama, que representa os pastores vencidos, é sacrificada. A vitória militar propicia as grandes transformações que seriam operadas por Pachacuti, considerado o fundador do Império.

Cenas de batalha são frequentes nos *queros*, associadas com as campanhas bélicas de ocupação da região das florestas, o Antisuyo. O território dos antis, com seus limites incertos e todas suas riquezas, nunca anexado por completo ao império, foi objeto de sucessivas expedições enviadas de Cusco, como a levada a cabo nas últimas décadas do século XV. Nos *queros* aparecem os antis cobertos com peles de jaguar, com seus rostos pintados, cabelos compridos, arcos e flechas, rodeados de pássaros, macacos e densa vegetação. Contrastam com os incas, com seus cabelos curtos e insígnias de guerra e escudos de madeira, atribuídos como indícios de uma civilização mais avançada. Em alguns casos, *queros* ilustrados com confrontos entre incas e antis tinham as formas peculiares de uma cabeça humana ou de um jaguar. Cabeças decapitadas e jaguares vencidos se transformavam em vasos rituais, que confirmavam a superioridade inca e restauravam o equilíbrio no império. Ferozes e bárbaros, os antis pertenciam a um

ecossistema muito diferente, de características quase opostas (e, portanto, também complementares) das que definiam as zonas altas. Eram as terras da fertilidade e das chuvas, mas também dos perigos e da morte.

Os queros registram esse fascínio e esse temor que a região provocava no imaginário inca. Evocam fatos acontecidos (mas não um fato em particular, que possa ser datado), mas também, como Cummins indica, aludem a batalhas rituais que se celebravam periodicamente para favorecer as colheitas, revalidar a ordem comunitária e propiciar a iniciação dos jovens guerreiros (Cummins, 2002, 250). Essas batalhas rituais continuaram sendo praticadas na colônia, e representadas nos queros coloniais que eram provavelmente utilizados nessas cerimônias. A história não era, então, apenas uma imagem, nem uma representação apenas visual de fatos pretéritos; a história era uma recomposição, dentro da qual a imagem pictórica era um dos tantos elementos significantes que se encaixavam nas lógicas rituais do tempo presente. Assim, informações históricas e políticas, memórias coletivas, comportamentos e funções sociais herdados se condensavam nas polissêmicas superfícies dos queros, que por sua vez projetavam, através dos seus usos e intercâmbios, outras transações simbólicas que adquiriam inteligibilidade em contextos rituais, tanto sagrados quanto seculares. As evocações do passado permitiam marcar posicionamentos, formular aspirações, intervir no espaço e no tempo através de gestos, oralidades, convenções e imagens em que estavam entrelaçadas as tradições andinas e as europeias –reinventadas e continuadas sob o horizonte imperativo da ocidentalização.

Isso se aplica também aos *queros* que ofereciam registros das atividades produtivas das sociedades andinas, tanto as existentes antes da conquista quanto as introduzidas na época colonial. O cultivo de milho, batata, pimenta, tunas; a criação de lhamas e alpacas e as cenas de caça que evidenciavam práticas pré-hispânicas são incorporadas aos *queros*, da mesma forma que são representadas atividades decorrentes da economia rural e da vida urbana coloniais, como a marcação de gado, o transporte da coca, as tarefas dos tropeiros, os bailes e as touradas (Flores Ochoa *et al.*, 1998, 191-255). Por outro lado, os *queros* encontram formas de mentar o tempo que não se restringem a este tipo de registro mais "realista" e que não remetem diretamente a episódios mitificados da história dos incas. É o que acontece nos vasos que apresentam animais mitológicos extraídos do repertório iconográfico renascentista, adaptados conforme as percepções e entendimentos locais.

Esses queros ilustrados com sereias, centauros e dragões revelam certo afã decorativo, certo cosmopolitismo periférico que replica temas validados por uma longa e profusa imaginação europeia. Também é evidente, no entanto, que nessa leitura das fantasias greco-romanas, medievais, renascentistas e barrocas há um trabalho que não se limita a ser mera imitação, porque incorpora elementos e formas devedoras das tradições andinas. Os bestiários, as fontes literárias e as gravuras que circulavam entre as elites letradas e os artistas indígenas são assim "lidos" a partir de perspectivas e materialidades que interpretam e reinterpretam não apenas as mitologias vindas do outro lado do oceano, mas também as próprias. Para citar um

exemplo, um *quero* do século XVIII, hoje no Museo Municipal de La Paz, exibe dois centauros e duas sereias. Em faces opostas, os centauros são vistos de perfil, com seus corpos de cavalo, seus torsos nus e uma saia solta como a dos soldados romanos. Armados com arco, apontam suas flechas para o céu; suas figuras, acompanhadas por flores e plantas de pimenta, estão demarcadas por um arco-íris que surge da boca de um felino, forma muito comum utilizada para delimitar as cenas da parte superior dos queros. Nas outras faces restantes, duas sereias de dupla cauda, também enquadradas pelo mesmo arco-íris que percorre a superfície, pelas flores e as pimentas, são contempladas por um pássaro, enquanto seguram na sua mão charangos, que ainda não emitem nenhuma nota.

Que tipo de música executariam esses instrumentos? Contra que tipo de inimigo estavam lutando esses centauros? Sereias costumam aparecer nas fachadas das igrejas coloniais andinas, em La Paz, Potosí, Arequipa e Puno, entre outras. Também estão presentes em retábulos, pinturas e prataria e no "*Mapa mundi del Reino de las Indias*" que Guamán Poma de Ayala inclui na sua *Nueva corónica*. Carregam charangos, penas, flores. Teresa Gisbert e outros especialistas têm estudado os modos em que essas representações estavam associadas às lendas do Quesintuu e Umantuu, os seres aquáticos do lago Titicaca, "*dos hermanas con quien pecó Tunupa, según se cuenta em las fábulas de los índios*", como informa o jesuíta Ludovico Bertonio em 1612 no *Vocabulario de la lengua aymara* (Revilla Orias, 2012). Tunupa, emissário do fogo celestial, antiga divindade do Qollasuyo, era lembrado como um velho, de pele branca, coberto com uma túnica, que, vindo de

longe, anunciava uma nova ordem para o mundo. Visto como intruso, foi jogado no lago pelos habitantes da região. Como fariam os jesuítas no Brasil, essa aparição seria associada por jesuítas e agostinhos que evangelizavam na área com a figura de Santo Tomás, o pregador que teria cumprido o mandato de evangelizar os povos nos confins da terra. Antes de Bertonio, o mito era mencionado nas páginas dos cronistas do século anterior como Cieza de León, Betanzos, Sarmiento de Gamboa e José de Acosta. Por outro lado, como Bertonio adverte, Tunupa também era considerado embusteiro e, nessa condição, como o pecador que teve seus encontros nas águas do lago com duas entidades femininas. Sua figura também está vinculada com a de Equeco, outra entidade do lago, o lugar da criação onde se articulam, como afirma Medinacelli, "*metáforas poderosas como la del dios del fuego unido sexualmente con dos seres míticos acuáticos, que implican además la idea de placer y juego*" (Medinacelli, 2012, 159). Ecos de Tihuanaco, dos Urus, dos Aimarás e do Incário se entrelaçam na história do deus do fogo que transita pelo lago habitado por mulheres-peixe, sobre a qual se imprime a mediterrânea figura das sereias ocidentais.

Não é este um caso isolado. Muitas sereias cantam suas sedutoras e enigmáticas músicas nas madeiras e pedras andinas. Uma trama de reminiscências semelhante envolve as aparições dos dragões, associados com os mitos da serpente Amaru, a temível criatura do Antisuyo que emite fogo e tem cabeça de felino. Imagem que retorna nos *queros*, os dragões são figuras centrais no cofre de madeira policroma do século XVIII, que se encontra no Museo Casa de Murillo em La Paz. São três, acompanham ao

Inca e a um cacique que vestem *unkus* adornados com tocapus; ameaçados soldados espanhóis tentam se defender, espreitados também por serpentes, pássaros e árvores da floresta. O cofre poderia aludir ao sonho do retorno messiânico dos incas, representado através da ação fulminante de estranhas criaturas de fusão, procedentes das mitologias europeias e andinas, mas já definitivamente transfiguradas nas instâncias da imaginação colonial.

Incas que assumem a postura dos arcanjos das telas coloniais, princesas incas representadas no estilo de Tihuanaco, Incas decapitando Antis, dragões-serpente em batalha, sereias com charango são amostras das alquimias visuais e temporais realizadas nas superfícies dos *queros*. São também evidências e resultados de complexas operações criativas que transcendem toda intenção meramente decorativa. Operações que derivam de observações enviesadas, analogias parciais, firmes persistências e traduções impossíveis; que conservam transformando, pois não estão restritas a copiar os prestigiosos motivos importados, nem somente a camuflar deidades antigas sob as formas aceitas ou reconhecíveis pelos poderes dominantes.

Os *queros*, como as pinturas em que curacas com atributos de poder inca são representados como herdeiros naturais da nobreza andina, fazem parte de uma "guerra iconográfica" que postula a recuperação das tradições passadas como um modo de legitimar o lugar das elites indígenas na sociedade colonial. Nesse aspecto, suas formas de representação seriam significativas para os indianismos dos séculos XIX e XX, que se inspiram nesse imaginário da nobreza andina colonial, antes do que nas tradições pré-

hispânicas, para rediscutir o lugar do indígena na modernidade (Stastny, 1990). Os *queros,* porém, não são somente uma ferramenta militante em prol da reafirmação de direitos simbólicos e políticos adquiridos ou por adquirir. Altamente evocativos e ubíquos, despertam reminiscências e refazem narrativas ouvidas e imaginadas. Veiculam saberes e gestos antigos e presentes, partilhados e pressentidos, cifrados e indecifráveis. São encruzilhadas de assimilações e disseminações de memórias em fragmentos, que, entre invenções e extravios, retornam para manifestar uma história sempre presente, sempre perdida.

Referências bibliográficas

Albornoz, Cristóbal. "Instrucción para describir todas las guacas del Perú y sus camayos y haziendas". In: Molina, Cristóbal de; Albornoz Cristóbal. *Fábulas y mitos de los incas.* Edición de Henrique Urbano y Pierre Duviols. Madrid: Historia 16, 1989.

Cummins, Thomas. *Toast with the Inca. Andean abstraction and colonial images on quero vessels*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

Dean, Carolyn. "Reviewing representation: the subject-object in pre-hispanic and colonial inka visual culture". In: *Colonial Latin American Review*, v. 3, n. 3, 2014, 298-319.

Flores Ochoa, Jorge; Kuon Arce, Elizabeth; Samanez Argumedo, Roberto. *Qeros. Arte Inka em vasos ceremoniales*. Lima: Banco de Crédito del Perú, 1998.

Gisbert, Teresa. *El paraíso de los pájaros parlantes. La imagen del otro en la cultura andina*. 3. ed. La Paz: Plural Editores, 2012.

González Holguín, Diego. *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua Qquichua o del Inca*. Edición y Prólogo de Raúl Porras Barrenechea. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1952.

Kubler, George. "On the Colonial Extinction of the Motifs of Pre-Columbian Art". In: Lothrop, Samuel *et al*. Second printing. *Essays in Pre-Columbian art and archeology*. Cambridge: Harvard University Press, 1964, 14-34.

Medinacelli G., Ximena. "Bertonio y el mito de Tunupa". In: *Revista Ciencia y Cultura*, 28, La Paz, junio 2012, 133-151.

Revilla Orias, Paola. "Quesintuu e Umantuu: Sirenas y memoria andina". In: *Runa*, XXIII, 2, 2012, 133-155.

Rowe, John Howland. "The chronology of Inca wooden cups". In: Lothrop, Samuel *et al*. *Essays in Pre-Columbian art and archeology*. Second printing. Cambridge: Harvard University Press, 1964, 317-341.

Stastny, Francisco. "El arte de la nobleza inca y la identidad andina". In: Lavin, Irving (ed.). *World art. Themes of unity in diversity. Acts of the XXVI the International Congress of the History of Art*. Penn State University Press, 3, 1990, 731-738.

Timberlake, Marie. "Tocapu in a Colonial Frame: Andean Space and the Semiotics of Painted Colonial Tocapu". In: González Carvajal, Paola; Bray, Tamara (orgs.). *Lenguajes visuales de los Incas*. Oxford: Hadrian Books, 2008, 177-193.

A dublagem como modalidade de tradução em um mundo globalizado.

AGOST, Rosa.
Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes.

Barcelona: Ariel, 1999, 159 p.

Isabella Calafate de Barros
Júlia Cheble Puertas

Recebido em: 02 de maio de 2017
Aceito em: 13 de agosto de 2017

Isabella Calafate de Barros
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Letras - Português/Espanhol pela mesma universidade. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola.
Contato: isabellacalafate@live.com

Júlia Cheble Puertas
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Letras - Português/Espanhol pela mesma universidade. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola.
Contato: juliacpuertas@gmail.com

O livro *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, de Rosa Agost (1999), tem uma orientação didática e é uma leitura muito interessante para os que querem estudar ou trabalhar com tradução audiovisual ou com dublagem, mais especificamente, já que apresenta definições, classificações e descrições que parecem ser chave para o tema em questão. A obra está dividida em duas partes. Na primeira, com quatro capítulos, a autora faz uma aproximação ao texto audiovisual e às características básicas da dublagem e de outras modalidades de tradução audiovisual. Nessa primeira parte, também é apresentada uma contextualização histórica sobre a dublagem. Na segunda parte, com dois capítulos, Agost (1999) se centra em estudos da tradução para a dublagem, levando em consideração diferentes gêneros.

Para esta resenha, seguimos o modelo anglo-saxônico de texto escrito acadêmico dividido em três partes: uma parte de síntese, uma parte de análise e uma parte de problematização ou perguntas sobre as questões tratadas no texto. Resenhas que assumem esse modelo não são resenhas exaustivas, mas sim construídas com uma seleção e síntese de três pontos (nesse caso, relacionados à dublagem), um momento de discussão e, por fim, algumas problematizações ou questões em aberto. Optamos pela síntese particularmente detalhada, capítulo por capítulo, seguida da síntese de alguns conceitos selecionados para a análise e problematização.

Segundo Agost (1999), os textos audiovisuais se combinam em quatro códigos diferentes: o escrito, o oral, o musical e o visual. Após especificar os códigos dos textos audiovisuais, a autora distingue quatro modalidades básicas da tradução audiovisual: a dublagem, a legendagem,

as vozes sobrepostas e a interpretação simultânea. O foco do trabalho está na dublagem, e uma justificativa para tal escolha é o fato de que a tradição espanhola no campo da dublagem é muito forte, sendo, de fato, a modalidade com maior aceitação na Espanha, mesmo que seja um campo de pesquisa que ainda carecia de muitos estudos.

Parece-nos interessante destacar que um dos objetivos desta obra é desmitificar algumas premissas que existem em relação à tradução e diminuir o preconceito que existe em torno da dublagem, frequentemente vista como uma "má tradução" ou algo falso, já que elimina a versão original, pelo menos no que diz respeito ao código oral. Para seu estudo e, posteriormente, sua publicação, a autora utilizou exemplos de textos que foram dublados a uma ou duas línguas, sendo textos de filmes, séries, desenhos animados, documentários e anúncios publicitários. O fato de ter utilizado diferentes tipos de gêneros ilustra bem a abrangência da tradução no âmbito da dublagem.

No capítulo 1, intitulado "*Modalidades de traducción audiovisual*", a autora passa pelas quatro modalidades da tradução audiovisual, já mencionadas anteriormente: legendagem, dublagem, vozes sobrepostas e interpretação simultânea. A tradução audiovisual, em cada uma de suas quatro modalidades, tem características próprias e, por isso, exige do profissional dessa área conhecimentos específicos, não só em questão de conteúdo, mas também em relação às questões técnicas, já que são bem delimitadas e condicionam o processo tradutório.

Primeiramente, a dublagem, que é a modalidade na qual se centra a obra de Agost (1999), caracteriza-se, de acordo com a autora, pela substituição do código oral original por um traduzido. Essa substituição sonora deve seguir algumas condições, como o sincronismo entre os movimentos articulatórios visíveis e os sons que o público escuta na dublagem, chamado de sincronismo visual. Um segundo aspecto que a autora aponta é o sincronismo de conteúdo, ou seja, o sincronismo entre a nova versão do texto e o argumento original, no caso de um filme, por exemplo. Entra em jogo também o sincronismo de caracterização (ou acústico), isto é, a harmonia entre a voz do ator que dubla e a gesticulação do ator que interpreta o texto originalmente. De acordo com a autora, o cinema, por exemplo, exige um grau de sincronismo maior que a televisão, devido ao tamanho da tela do cinema e à qualidade dos produtos que exibe.

Já a legendagem, de acordo com Agost (1999), consiste na inserção de legendas na língua de chegada na tela em que é exibido um texto audiovisual em sua versão original, fazendo com que as legendas coincidam, aproximadamente, com as intervenções dos atores, no caso de um filme. Segundo a autora, a maior dificuldade do tradutor de legendas é a necessidade de sintetizar na tela o que os atores dizem, já que cada legenda tem um limite de linhas e caracteres. Além disso, a legenda tem que respeitar um sincronismo relacionado ao tempo em que permanece na imagem, ou seja, a legenda tem que entrar e sair ao mesmo tempo em que o autor da tela começa e para de falar. Como aponta Díaz Cintas (2001), em sua obra *El subtitulado*, "*los subtitulados han de estar sincronizados con*

la imagen y los diálogos, deben ofrecer un recuento semántico adecuado de los mismos y permanecer en pantalla el tiempo suficiente para que los espectadores puedan leerlos" (Díaz Cintas, 2001, 23), o que coloca dificuldades específicas para o trabalho do tradutor de legendas.

Outra dificuldade relacionada à legendagem, abordada tanto por Agost (1999) quanto por Díaz Cintas (2001), é o fato de haver mudança de registro oral para escrito, como podemos observar na seguinte citação da autora:

> *El objetivo final es que los subtítulos aporten al espectador la información necesaria para poder seguir la película sin ninguna dificultad. El traductor de subtítulos también deberá hacer un esfuerzo por reflejar el lenguaje oral en un modo de discurso escrito para ser leído* (Agost, 1999, 19).

Segundo Agost (1999) e Díaz Cintas (2001), a dublagem e a legendagem são as modalidades de tradução audiovisual mais conhecidas e utilizadas. Por isso, estabelecer uma comparação entre as características dessas modalidades é algo muito importante. Em Díaz Cintas (2001), o autor apresenta um quadro comparativo entre a dublagem e a legendagem, que reproduzimos abaixo.

Quadro 1. Comparação entre as modalidades de dublagem e legendagem (Díaz Cintas, 2001, 49-50)

DOBLAJE	SUBTITULADO
Caro	Barato
Pérdida del diálogo original	Respeta la integridad del diálogo original
Más laborioso y lento	Relativamente rápido

DOBLAJE	SUBTITULADO
Pretende ser un producto doméstico	Fomenta el aprendizaje de idiomas
Las voces de los actores de doblaje pueden ser repetitivas	Mantiene las voces originales
Mejor para (semi)analfabetos y niños	Mejor para sordos e inmigrantes
Respeta la imagen del original	Contamina la imagen
Menos reducción del texto original	Mayor reducción del texto original
Permite la solapación de diálogos	No permite la solapación de diálogos
Espectador puede centrarse en la imagen	Dispersión de la atención: imagen + texto escrito + pista sonora original
Permite mayor manipulación del diálogo	Difícil de manipular
Canaliza más calcos lingüísticos del original	Canaliza menos calcos lingüísticos
El espectador puede seguir la historia incluso si se distrae de la imagen	El espectador se pierde si se distrae y no lee
Subordinado a la sincronía labial	Subordinado a las limitaciones de espacio y tiempo
Un único código lingüístico	Dos códigos lingüísticos diferentes y al mismo tiempo, lo cual puede desorientar
Se mantiene en la oralidad	Paso de un texto oral a un texto escrito
Permite una mayor ilusión cinematográfica	Puede restar ilusión cinematográfica

A comparação apresentada no Quadro 1 nos parece interessante porque, além de enumerar resumidamente características principais dessas duas modalidades, oferece, a partir dessas características, não apenas uma comparação entre características técnicas, como a duplicação de diálogos,

por exemplo, mas também uma comparação entre aspectos comerciais, como a diferença de custo financeiro, o que torna esse quadro de utilidade tanto para as pessoas interessadas no estudo da dublagem quanto no da legendagem.

Voltando ao texto de Agost (1999), as informações referentes às outras modalidades de tradução audiovisual são bastante esclarecedoras, do ponto de vista técnico. As vozes sobrepostas, modalidade também chamada de *voice-over,* consistem na emissão simultânea da trilha sonora em que está gravado o diálogo original e da trilha em que foi gravada a versão traduzida. A intervenção dublada é emitida quando o telespectador já pode ouvir algumas palavras do original. Para que fique inteligível, o volume da trilha sonora do texto original é diminuído, de forma que se escute o mesmo em segundo plano. Por fim, a última modalidade apresentada é a interpretação simultânea, que tem menor destaque no texto em comparação às outras três modalidades. A interpretação simultânea consiste na coexistência de dois códigos orais, mas nesse caso a tradução é direta e simultânea. Durante a projeção de um filme, por exemplo, pode haver um tradutor/intérprete presente na sala de cinema, que, com a ajuda de um microfone, efetua a tradução a partir do roteiro do filme, já visto anteriormente.

No capítulo 2, "*El texto audiovisual y la traducción*", Agost (1999) trata do texto audiovisual e também apresenta uma proposta de classificação de tais textos em gêneros audiovisuais. No que diz respeito ao texto audiovisual de uma maneira geral, de acordo com a autora, a sua função comunicativa pode ser entreter, informar, convencer e, em alguns casos,

tentar modificar a conduta do público. Desse modo, segundo a autora, os textos audiovisuais se caracterizam por intencionalidades diversas, dentre as quais predomina a exposição, especialmente a narração (filmes) e a instrução (anúncios).

Agost (1999) propõe um critério de classificação que englobe todos os textos audiovisuais e, não apenas os mais tradicionais, como os cinematográficos e os informativos. No que se refere à classificação dos textos audiovisuais, considera que a categoria mais importante é o gênero, ou seja, a dimensão semiótica, o foco contextual, integrado à dimensão pragmática. A autora classifica esses textos – sem dividi-los em textos do meio televisivo ou do meio cinematográfico – em gêneros dramáticos, informativos, publicitários e de entretenimento. A partir da divisão desses gêneros, Agost (1999) nos apresenta alguns fatores que condicionam a decisão de dublar um texto audiovisual (fatores técnicos, econômicos, políticos, a função do produto e o destinatário). Afinal, todos os gêneros citados acima são suscetíveis de dublagem?

Segundo Agost (1999), com relação ao gênero dramático, os textos narrativos – ou seja, qualquer tipo de filme, série ou desenho animado – podem ser dublados. É importante ter em mente que, apesar de todos esses textos serem passíveis de dublagem, há características particulares de cada um que precisam ser consideradas no momento da dublagem. Com relação aos gêneros informativos, a autora afirma que não são todos os textos que vão precisar de tradução, de dublagem, pois isso depende muito da demanda que um programa ou um documentário, por exemplo,

tenha em outro país. Já o gênero publicitário, de acordo com a autora, é suscetível de dublagem, tendo em vista que a principal razão para isso é a internacionalização da economia e a numerosa presença de multinacionais pelo mundo. Finalmente, o gênero de entretenimento é um gênero em que os textos também são passíveis de dublagem, porém isso não significa que a dublagem sempre será feita. Algo muito recorrente com esse tipo de gênero são as adaptações, como, por exemplo, quando programas famosos são vendidos, no mesmo formato, a outros países, para que estes produzam a sua própria versão.

Intitulado "*Evolución y situación actual del doblaje*", o capítulo 3 se centra especificamente na dublagem. Agost (1999) relata a história e a evolução dessa modalidade, desde o seu início, com o advento do cinema sonoro, e, posteriormente, aborda como pode ser considerada uma forma de sistema ideológico. Segundo a autora, o primeiro filme sonoro foi o musical norte-americano *The Jazz Singer* (*O cantor de jazz*, 1927), encomendado a Alan Crosland. No filme, predominavam as cenas cantadas, mas também já havia cenas faladas. Esse acontecimento gerou diferentes reações. Muitos pensavam que o cinema, antes considerado uma arte sem fronteiras, iria desaparecer com a introdução do componente sonoro. Outro problema levantado com o cinema sonoro foi o da diversidade de línguas. Apesar dessas questões, o cinema se instalou definitivamente em Hollywood e começaram a ser produzidos filmes para o exterior.

As grandes produtoras tentaram resolver os problemas linguísticos com versões multilíngues e também com atores poliglotas que interpretavam os

diálogos em outras línguas. Porém, essas alternativas eram muito caras e o público acabava preferindo as versões americanas com os atores famosos. Por esse motivo, Edwin Hopkins, nos anos 30, criou uma nova técnica: a sincronização. Essa técnica fez com que as versões multilíngues acabassem. Com o objetivo de diminuir o custo das produções cinematográficas, Jakob Karol teve a ideia de substituir o texto original gravado por textos traduzidos em outras línguas. Além disso, Hopkins idealizou uma técnica denominada dublagem, que correspondia a uma pós-sincronização.

Agost (1999), ainda nesse capítulo, fala de países *dobladores* (dubladores) e *subtituladores* (legendadores), mas o que seria isso? Tradicionalmente, segundo a autora, países como Espanha, França, Alemanha e Itália decidiram utilizar majoritariamente a dubla O capítulo 4, "*Las fases del doblaje*", apresenta ao leitor as características da dublagem através da enumeração e descrição das fases desse processo. Antes de se deter nas etapas da dublagem, a autora recupera os tipos de sincronismo que já havia apresentado anteriormente: o de conteúdo, o visual e o de caracterização ou acústico. De acordo com a autora, a dublagem é um processo complexo que se caracteriza pela necessidade de sincronia entre as vozes dos dubladores e as imagens do texto audiovisual. Além disso, o sincronismo afeta não só a relação que existe entre a palavra e a imagem, mas também afeta o conteúdo do texto traduzido e até a interpretação dos dubladores.

Para descrever o processo de dublagem, Agost (1999) considera o caso da Espanha e enumera as seguintes fases: (1) tradução; (2) adaptação ou ajuste; (3) produção; (4) direção; e (5) *mezclas*, podendo ter, inclusive, uma sexta

etapa conhecida como *checken*, no caso de produções cinematográficas. É importante ter em vista que esse processo pode apresentar variações de acordo com o país em que se dubla. Há casos em que o tradutor, além de ser responsável pela tradução, de fato, também é responsável pelo ajuste, por exemplo. Na opinião de Agost (1999), inclusive, esse seria o processo ideal de tradução. Segundo a autora, quando o tradutor pode intervir no ajuste do texto e se ocupa também de questões como o sincronismo visual, garante-se maior fidelidade da dublagem em relação ao produto original, o que é fundamental no processo de tradução.

No que se refere ao processo, as fases de tradução, ajuste e direção são as mais relevantes. A etapa de tradução é a passagem do texto original para o texto na língua de chegada, quando é de fundamental importância o sincronismo de conteúdo. Uma vez finalizada a tradução, o próximo passo é o ajuste ou adaptação. Nessa fase, o adaptador lida com o sincronismo visual e de caracterização e, para isso, altera palavras e modifica a sua ordem, o que permite uma melhor interpretação do ator que irá dublar as falas. Depois do ajuste, vem a direção, quando um diretor de dublagem primeiramente passa o filme original com a tradução do roteiro em vista e, em seguida, faz um esquema do filme, elabora um programa de trabalho, seleciona os atores e faz as convocatórias. Posteriormente, ocupando-se do sincronismo de caracterização, o diretor orienta a interpretação fonética e artística, e se encarrega de seguir e verificar a dicção, a projeção da voz, os gestos sonoros de qualquer tipo, a compreensão do diálogo e os ambientes.

No capítulo 5, intitulado "*Caracterización de los géneros del doblaje*", descrevem-se os aspectos fundamentais dos diferentes gêneros da dublagem. A autora desenvolve sua proposta inicial de classificação dos textos audiovisuais em dramáticos, informativos, publicitários e de entretenimento. Nesta resenha, vamos focar no gênero dramático e na divisão proposta para esse gênero em: a) tradução de filmes e telefilmes; b) tradução de séries; c) tradução de desenhos animados.

No que tange à tradução de filmes e telefilmes, os elementos que mais interessam aos tradutores são os aspectos relacionados ao roteiro e à relação existente entre a palavra e a imagem. Segundo Agost (1999), os produtos cinematográficos costumam ter um *status* mais elevado que os produtos televisivos, já que são produtos que têm um lugar especial de emissão, um orçamento muito alto de produção e contam, muitas vezes, com atores e atrizes bastante reconhecidos. Desse modo, a autora afirma que, no geral, o cinema adquiriu um grande prestígio em relação à televisão.

Com relação à tradução de séries, Agost (1999) aponta esse tipo de produto audiovisual como um dos subgêneros dramáticos mais presentes na televisão e de bastante importância. Segundo a autora, o fato de que as séries são, de certa forma, curtas, têm as mesmas personagens e são exibidas diariamente ou semanalmente, tem implicações na sua dublagem. Geralmente, quando a série é mais longa, o texto costuma ser traduzido por vários tradutores, o que faz com que seja muito difícil que todas as estratégias de tradução se mantenham numa mesma linha. Ainda de acordo com a autora, a tradução de séries exigiria, por parte do tradutor, a

observação de estratégias de tradução globais da série e, assim, preocupação com continuidade, para manter o mesmo padrão no decorrer dos capítulos.

Por fim, sobre a tradução de desenhos animados, Agost (1999) afirma que a maioria deles são dublados, mesmo nos países que são mais propensos à legendagem. Isso ocorre por um motivo muito óbvio: a maioria dos desenhos animados se destina ao público infantil, que, em muitos casos, ainda não sabe ler, tem dificuldades para seguir um ritmo rápido de leitura ou então não consegue fazer uma leitura continuada e atenta durante muito tempo. Outra informação importante é que as personagens dos desenhos animados não falam de fato, isto é, são dubladas já na versão original. Por essa razão, o sincronismo visual, por exemplo, acaba não sendo tão problemático, e o tradutor deve direcionar sua atenção à isocronia (a longitude da frase) e ao tempo de abertura e fechamento da boca da personagem.

O último capítulo da obra, capítulo 6, "*Traducciones y doblajes*", apresenta uma caracterização mais completa da tradução para dublagem, valendo-se de um modelo de análise e de um *corpus* variado de textos. Para justificar esse capítulo, a autora fala da importância de analisar a dublagem não só no produto final, mas também em seu processo, ou seja, na tradução do texto propriamente dita.

Como nesta resenha focalizamos as questões teóricas apresentadas no livro, não nos deteremos nas análises propostas pela autora. Cabe esclarecer, no entanto, que tais análises são feitas a partir de três aproximações diferentes: semiótica – que é dividida em elementos culturais, aspectos ideológicos e intertextualidade –; pragmática – dividida em máximas

conversacionais, intencionalidade e foco contextual –; comunicativa – dividida em campo temático, modo (código linguístico e visual), variedades de usuário (variação temporal, linguística, geográfica, social) e presença de diferentes línguas.

No percurso que acabamos de fazer pelos capítulos do livro *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, vemos a relevância da obra de Agost (1999) para os estudos da tradução ainda hoje, principalmente para os estudos de dublagem. Apresentado o conjunto da obra, passemos à síntese conceitual, seguida de uma breve análise crítica e do levantamento de questões que a leitura desse livro nos suscitou.

A partir da leitura da obra de Agost (1999), gostaríamos de selecionar, a modo de síntese, alguns aspectos da tradução audiovisual relacionados à dublagem que consideramos particularmente relevantes. Segundo Agost (1999), a dublagem, uma das modalidades de tradução audiovisual propostas por Hurtado (1994)[1], consiste na substituição do código oral original por um código oral traduzido. Retomando Martín (1994)[2] e Ávila (1997)[3], a autora divide o processo de dublagem em cinco etapas (*traducción*; *adaptación/ajuste*; *producción*; *dirección*; *mezclas*), sendo as fases de tradução, ajuste e direção as que mais se relacionam com o processo de

1 Hurtado Albir, Amparo. "Modalidades y tipos de traducción". In: *Vasos comunicantes*, 4, 1994, 19-27.

2 Martín Villa, Laurentino. "Estudio de las diferentes fases del proceso de doblaje". In: *Transvases culturales*: Literatura, cine, traducción, 1, 1994, 323-330. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10810/10048>.

3 Ávila, Alejandro. *El doblaje*. Madri: Cátedra, 1997.

tradução. De acordo com a autora, no caso de produções cinematográficas, há, inclusive, uma última fase denominada *checken*, cujo objetivo é verificar minuciosamente o sincronismo da dublagem do produto. Ao contrário da dublagem de filmes produzidos para a televisão, a dublagem de filmes que pertencem à indústria cinematográfica parece exigir mais qualidade e cuidado com a tradução, dado o maior prestígio decorrente de sua exclusividade (um lugar especial de emissão, um orçamento muito alto para a sua produção, etc) e devido também à tela em que se exibe o produto, que é mais ampla e pode deixar em evidência problemas de sincronismo que talvez a tela da televisão não tornasse perceptíveis.

O processo de tradução para dublagem é condicionado pelo sincronismo, que, conforme Agost (1999), pode ser de conteúdo, visual ou de caracterização (acústico), como vimos. O sincronismo de conteúdo é aquele referente ao argumento do produto audiovisual e, desse modo, é de responsabilidade do tradutor, já que ele é o profissional que se ocupa de traduzir os diálogos do filme, por exemplo. Já o sincronismo visual, que cabe ao encarregado dos ajustes da tradução, requer compatibilidade entre os movimentos articulatórios da fala e os sons que o público escuta na dublagem. Por fim, o sincronismo de caracterização ou acústico é o que confere harmonia entre a voz, o aspecto e a gesticulação do ator que atua no filme com a voz do dublador, e é tarefa do diretor de dublagem.

Outro ponto que nos parece importante enfatizar é a diferença entre a dublagem e a legendagem, sendo esta última uma modalidade de tradução audiovisual caracterizada pela sobreposição do texto escrito traduzido

sobre o código visual. Segundo Agost (1999), a preferência por um desses processos de tradução em detrimento do outro se dá, principalmente, por questões históricas e ideológicas. A autora aponta que, depois da Segunda Guerra Mundial, com o crescente imperialismo norte-americano, há uma divisão entre países dubladores e legendadores, na qual países que viviam ditaduras ou apresentavam fortes atitudes nacionalistas rechaçavam os filmes norte-americanos com o som original e os dublavam, como uma forma de censura. Além disso, os países trazem do passado também questões identitárias que afetam a aceitação da dublagem, como, por exemplo, no caso de Suíça e Bélgica, que não consomem filmes dublados na França, ou como no caso da televisão valenciana, que não exibe programas dublados em catalão na Catalunha. A autora, então, conclui que uma situação do presente, no que se refere à preferência pela dublagem ou legendagem, tem raízes no passado, e fala da dublagem como um instrumento nacionalista e de centralização, na Espanha, posto que a escolha por essa modalidade de tradução tinha os objetivos de se apropriar, de certa forma, da produção estrangeira e eliminar influências externas.

Do ponto de vista da análise crítica, chamou nossa atenção a preocupação de Agost (1999) com que a tradução de um texto audiovisual (no caso do livro resenhado, a dublagem) seja o mais fiel possível ao original. Ora, como bem aponta Cintrão (2006), ao retomar Aubert (1994)4, a tradução é um ato comunicativo que envolve uma complexidade muito grande, no

4 Aubert, Francis Henrik. *As (in)fidelidades da tradução*: servidões e autonomia do tradutor. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

qual intervêm diferentes subjetividades, uma dimensão temporal, dois códigos linguísticos em relações de "equivalência" complexas, que vão além do linguístico, já que abarcam questões culturais também, por exemplo, etc. Há, inclusive, um caso ilustrativo dessa complexidade, retirado de Cintrão (2006), que é o da tradução de um acróstico inserido num livro didático, com função de exercício de revisão das informações de certa unidade didática. Em vista da limitação do espaço, do conteúdo abordado na unidade em que se inseria o acróstico e da hierarquia de prioridades na tradução, a palavra "*jefe*" foi "traduzida" como "Jordão", e isso, de maneira alguma, implicou numa tradução "infiel" ou mal feita, mas sim bem pensada, em função de sua finalidade. Sendo assim, é importante problematizar a noção de "fidelidade" que Agost (1999) considera, ao pensar em um processo de dublagem "ideal".

No que tange às questões ideológicas e identitárias por trás da dublagem em certos países, é interessante refletir sobre o caso da dublagem para o francês, comentado pela autora: "*Las películas de Quebec se doblan al francés de Francia, pero no al revés*" (Agost, 1999, 45). Isto é, a dublagem dos filmes de Quebec é feita na variedade do francês tida como hegemônica na França, a variedade parisiense, enquanto que os filmes na França jamais são dublados na variedade de Quebec. Isso está diretamente relacionado ao que discute Muhr (2012) sobre a teoria das línguas pluricêntricas, com o francês sendo considerado uma das línguas mais centralizadas, isto é, línguas que promovem uma forte centralização em torno de uma variedade de maior prestígio, o que leva à ideia de que há normas uniformes, e até

a um complexo de superioridade de uma variedade em relação a "outras" existentes, de acordo com o autor. Esse complexo de superioridade faz com que a região da variedade dominante (a parisiense) veja a si mesma como "guardiã da norma", enquanto que as variedades não dominantes são interpretadas como desvios, sem relevância alguma.

A respeito da organização do livro, Agost (1999) o divide como foi aqui apresentado, em seis capítulos dispostos em duas partes, quatro capítulos na primeira e dois na segunda. A primeira, por um lado, se atém à tradução audiovisual, aos textos e gêneros audiovisuais de uma maneira geral, e está voltada, principalmente, para as características básicas da dublagem, desde sua evolução até as fases desse processo de tradução. Já a segunda parte volta a abordar os gêneros audiovisuais, considerando aqueles que são dublados e questões que devem ser levadas em conta em sua tradução, tendo em vista a análise de algumas dublagens. A organização dos capítulos poderia ser, de certa forma, mais linear, talvez partindo das modalidades de tradução audiovisual, passando à dublagem, sua história e fases de produção, e, depois, chegando aos textos e gêneros audiovisuais, para, posteriormente, comentar certas questões através dos exemplos da análise. Provavelmente devido à organização dos capítulos, algumas informações se repetem ao longo do livro, como é o caso dos tipos de sincronismos, por exemplo. Ainda que apresente dados de diversos países, a obra está mais centrada em questões de dublagem na Espanha e em um panorama da tradição desse país.

Apesar dessas questões, o livro *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes* oferece um bom panorama sobre o processo de dublagem dos textos audiovisuais, começando pela tradução audiovisual como um todo, passando pela classificação dos textos audiovisuais e chegando às questões específicas da dublagem.

Algumas perguntas nos inquietaram durante a leitura e deixamos aqui o seu registro, para problematizar o tema tratado na obra: Seria a dublagem uma "má tradução"? Por que a dublagem ainda é vista com o preconceito que Rosa Agost se propôs desmistificar nesse livro de 1999? Podemos ainda, em um mundo globalizado, falar de países *dobladores* e *subtituladores*? O que é ser o mais fiel possível ao texto audiovisual original? Pode-se falar em fidelidade em termos gerais, sem considerar as subjetividades que cada tradução requer? Para finalizar, como professoras de espanhol no Brasil, levantamos ainda uma última questão, já que vemos os textos audiovisuais como um material com muito potencial para o ensino de língua estrangeira: Considerando o mundo globalizado em que vivemos e o alcance que têm os diversos materiais audiovisuais, não seria a sua tradução justamente um meio para a descentralização das línguas tidas como centralizadas?

Referências bibliográficas

Agost, Rosa. *Traducción y doblaje:* palabras, voces e imágenes. Barcelona: Ariel, 1999.

Cintrão, Heloísa Pezza. *Colocar lupas, transcriar mapas. Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em níveis iniciais de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado. FFLCH/USP, São Paulo: 2006.

Díaz Cintas, Jorge. *El subtitulado*. Salamanca: Ediciones Almar, 2001.

Muhr, Rudolf. "Linguistic dominance and non-dominancein pluricentric languages: A typology". In: _____ (ed.). *Non-dominant varieties of pluricentric languages. Getting the picture (In memory of Michael Clyne).* Viena et. al.: Peter Lang, 2012, 23-48.

À moda de Cuba

PADURA, Leonardo.
Passado perfeito.
Trad. Paulina Wacht; Ari Roitman.
2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016,
141 p.

Wellington Augusto Silva

Recebido em: 06 de janeiro de 2017
Aceito em: 09 de julho de 2017

Wellington Augusto Silva
Professor de Literatura Brasileira do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Teoria Literária, bacharel e licenciado em Letras pela UFRJ. Dedica-se ao estudo de narrativas ficcionais contemporâneas.
Contato: silva.wa@gmail.com

Uma nova edição dos primeiros romances do escritor cubano Leonardo Padura chegou aos leitores brasileiros por meio da Boitempo Editorial, em novembro de 2016, integrando a tetralogia "Estações Havana", que já fora traduzida para a língua portuguesa, há tempos, no Brasil e em Portugal. Entretanto, certa novidade é alcançada, frente às antigas edições, pelo box recém-lançado (com o belo projeto gráfico), pelo menos por dois motivos. Além do extremo cuidado visual, marca da editora Ivana Jinkings, a recente edição dos romances de Padura pode dar sequência ao interesse do leitor brasileiro, para quem o nome do cubano restringia-se, até então, apenas a *O homem que amava os cachorros*. É inegável que este fenômeno editorial – fato surpreendente para um livro de ficção de 600 páginas, no Brasil –, ampliou não apenas o nome, como também o reconhecimento do artista entre o público letrado daqui. E parte da "popularidade" literária da epopeia de Leon Trótski e do exílio de Ramón Mercader em Cuba se transmite para o simpático e colorido box "Estações Havana", que reúne, além de *Passado perfeito*, os romances *Ventos de quaresma*, *Máscaras* e *Paisagem de outono*. Contudo, dependerá de mais alguns anos para sabermos se as aventuras de Mario Conde, o herói-detetive *habanero* de Padura, que protagoniza a tetralogia, introduzirá mais uma geração de leitores de boas histórias policiais.

Sabe-se que o gênero policial encontrou terras férteis em todo o continente americano. De tal sorte que há um conhecido veio latino-americano influenciado por essa forma literária, tão inventivo que é e foi capaz de reelaborar as convenções do clássico europeu. Entre hispanos,

lembremo-nos rapidamente dos muito diferentes entre si, Bioy Casares, Ricardo Piglia ou Roberto Bolaño. Já entre brasileiros, existe um extenso séquito formado pelo consagrado Rubem Fonseca, difícil de ser enumerado.

Do ponto de vista da crítica, há grande oscilação de avaliações do gênero. Ora tratado como mero produto da cultura de massa, literatura de entretenimento, ora como portador de valor estético, como literatura sem adjetivações. Dita desse modo simplificado, a oposição não dá conta de inúmeras criações artísticas em que, invariavelmente, a figura do detetive, ao empregar meios variados de investigação, parte da observação do real e busca, como que num trabalho ficcional, construir uma narrativa verossímil para o enredo que a vítima (o cliente, o chefe de polícia etc.) lhe denuncia. Com base em poucas pistas, também o escritor oferece a seu leitor a oportunidade de este mesmo ser, através da leitura, um pouco detetive. Seja por procedimentos formais elaborados, seja pela exposição de raciocínios lógicos, a estrutura dos enredos de romances do gênero, por mais inventivas que sejam as obras, contará com o leitor (médio ou experimentado) ávido por desvendar o mistério. É bem verdade que algumas das melhores obras dos escritores latino-americanos citados, subvertendo a forma tradicional, não se interessam em revelar crimes ou criminosos (penso, por exemplo, em *A pista de gelo*, um belo e instigante livro de Bolaño).

Com *O homem que amava os cachorros*, Leonardo Padura entrou definitivamente no rol daqueles que transformaram as estruturas do romance policial clássico, como que buscando sua própria linguagem ao

narrar um evento cujas ressonâncias foram (são?) mundiais. Talvez não seja exagero afirmar que, neste livro, o escritor narra, sob um ponto de vista independente, uma matéria que, passadas décadas, ainda é capaz de despertar paixões entre os estreitos círculos de esquerda.

A leitura prévia pelo público brasileiro do sucesso *O homem que amava os cachorros* redimensiona o romance *Passado perfeito*, do então jovem escritor. O romance em tela é evidente obra de estreia, do artista buscando nexos da matéria histórica cubana, a impregnar a forma do romance policial. Destaquemos a abertura deste livro, em que Padura, experimentando no gênero, flertando com o *noir*, ao mesmo tempo demonstra ser um escritor construindo estilisticamente uma sintaxe, ela própria tentando abarcar a totalidade das cenas narrativas: do exterior ao interior da cena; da claridade da manhã à consciência do cérebro, ressequido pelos maus-tratos do álcool.

> Não precisava nem pensar muito para entender que o mais difícil ia ser abrir os olhos. Aceitar nas pupilas a claridade da manhã que resplandecia nos vidros das janelas e pintava o quarto com sua iluminação gloriosa e então saber que o ato essencial de levantar as pálpebras é admitir que dentro do crânio habita uma massa escorregadia, disposta a empreender um balé doloroso ante o menor movimento de seu corpo (2016, 11).

Vejamos um pouco mais de perto o romance que inaugura as quatro estações *habaneras* da tetralogia de Padura. *Passado perfeito* foi escrito entre 1990 e 1991, portanto após a queda do muro de Berlim, à luz da dissolução da União Soviética e sob o que em Cuba se chamou de "Período

Especial", o longo "inverno" de sua Revolução. A referência ao contexto histórico interessa não para enquadrar a obra, mas para lhe verificar o tom, anunciado já nas primeiras linhas. O romance apresenta Mario Conde, o protagonista, da seguinte maneira, um tanto quanto desabonadora: "Na penumbra remota viu a própria imagem de penitente culpado, ajoelhado diante da privada, descarregando ondas de um vômito ambarino e amargo que parecia interminável" (2016, 11). Vê-se que o tipo criado por Padura está a léguas de distância das propagandas edificantes, que marcaram o famigerado realismo socialista.

É verdade que um detetive, entre marginal e herói, a cumprir ordens de desvendar um desaparecimento, expedidas diretamente pelo major Antonio Rangel, o Velho, chefe da Central de Polícia, não é lá muita novidade no gênero. Entretanto, vê-se o escritor Leonardo Padura, contemporâneo do próprio Mario Conde, com seus trinta e tantos anos, experimentando estilo e linguagem próprios. Note-se, na citação anterior, a herética sintaxe que alia consciência ante as dificuldades com a cambaleante ressaca de rum da noitada.

A trama é bem adequada aos cânones do gênero. O tenente Mario Conde e o sargento Manuel Palacios estão incumbidos de descobrir as causas do desaparecimento, na noite de Ano Novo, de uma figura de destaque do Ministério da Indústria, o diretor da Empresa Atacadista de Importações e Exportações, e estrela em ascensão, Rafael Morín Rodrigues. Para quem se lembra, o referido ministério adquiriu grande relevância para Cuba desde os primeiros anos da Revolução, com Ernesto Guevara à frente.

A importância estratégica da pasta para a Ilha se justifica também pelo bloqueio econômico imposto pelos EUA, até o século XXI.

A partir da convocação do Velho, o enredo ganha vertigem, ao trançar o passado juvenil de Mario e Rafael, contemporâneos do curso Pré-Universitário, com o presente de investigação, na Cuba dos anos 1990. A memória do detetive realça uma espécie de jogo de espelhos, em cuja criação a fábula de Padura se especializa. Serão localizados vários elementos duplos, diversas ironias e muitos polos que se alternam, para onde quer que se olhe, no mundo de *Passado perfeito*. Exemplo disso são os espelhos invertidos das inúmeras frustrações do estudante Mario e a altivez de Rafael; a aspiração a escritor intimista do primeiro e o destaque de presidente da Federação de Estudantes do segundo; o amigo de toda a vida, Carlos, o Magro da juventude, agora morbidamente obeso. Estão contidas nessas fórmulas até mesmo as paixões e traições. O jovem estudante Mario nutre amores secretos por Tamara, que, por sua vez, se casará com o futuro diretor da empresa nacional. A mesma mulher, que dispensara o aspirante a artista, precisará dos serviços do agora detetive por conta da traição conjugal do funcionário prodígio, Rafael Morín.

Ressalte-se, e com bastante ênfase, o embate íntegro dos policiais de Padura com os crimes ocorridos na província. Na sua literatura, não há espaço para propaganda acrítica do regime, afinal seu romance policial se nutre de crimes, de condutas nem um pouco edificantes dos indivíduos. Contudo, a crítica nos parece mais sutil e menos exasperada do que em outros escritores compatriotas dissidentes. Veja-se o exemplo narrado pelo

Capitão Jorrín, colega de departamento de Conde: "Você sabe o que estou investigando agora? A morte de uma criança de treze anos, tenente. (...) Foi morto ontem de manhã, na esquina da própria casa, para roubarem sua bicicleta. Foi morto a golpes, por mais de uma pessoa" (2016, 58). Para o leitor brasileiro, acostumado a narrativas que, de tão brutais, parecem tangenciar uma sádica sedução pela barbárie, não há muita estranheza no caso investigado pelo capitão. Entretanto, toda a sordidez, capaz de chocar Jorrín, não esconde o fato de que a sociedade cubana, com todos os defeitos, ainda assim é capaz de produzir seres um pouco mais humanos. Fiquemos com a declaração indignada do velho capitão: "Este trabalho vai me matar. São quase trinta anos nessa luta e acho que não aguento mais. (...) Eu já deveria estar acostumado com essas coisas, não é? Pois nunca me acostumei, tenente, nunca, e elas me atingem cada vez mais, doem cada vez mais" (2016, 58).

Enfatizamos as pistas duplas deixadas por Padura ao longo de sua narrativa, pois elas adquirem caráter estrutural. Assim, talvez nos indiquem uma chave de interpretação de seu romance. Elas são capazes de despertar no leitor habilidades detetivescas: 1. Desconfiar das aparências, já que as pistas relacionam o que parece ser e o que é; e 2. Acreditar na intuição. Fundamentando a de Conde, a investigação policial acerca do diretor se constrói a partir de um suposto golpe operado por Rafael Morín. Ao costurar os fios dessa trama de corrupção praticada por uma autoridade acima de qualquer suspeita, a dupla Conde e Palacios dá a ver, pelo ângulo

das vidas comuns, o que pode ser uma matéria muito mais interessante do que simplesmente descobrir o criminoso ao final da história.

O romance pode interessar ao leitor nacional em mais de um sentido. Escrito sob a desconfiança frente às elites que se formam a partir de burocracias, ao ser lido (ou relido) a partir do verão de 2016, à luz das relações promíscuas entre empresários e políticos brasileiros, este romance pode levar os leitores a uma reflexão sobre os significados de um golpe (parlamentar ou econômico, nacional ou individual) e sobre seus agentes, homens de bem, acima de qualquer desconfiança.

Por fim, *Passado perfeito* talvez seja também uma história sobre a confiança nas pessoas que vivem de seu trabalho e que descobrem seu próprio jeito de serem íntegras, ainda que contraditórias. Como o inválido Magro, que pede a Mario para levá-lo ao enterro do golpista, pois "respeita a morte como fazem aqueles que sabem que vão morrer logo" (2016, 208). Ou mesmo como o próprio Conde que, negando o pedido do amigo, decide com ele "afogar em rum as lembranças ruins, os pensamentos fatídicos, as ideias funestas", não obstante sabendo que não pode driblá-las, porque "essas merdas sabem nadar" (2016, 208).

MIRANDA, Julia.
Frenética armonía.
Vanguardias poéticas Latinoamericanas en la Guerra Civil Española.

Rosario: Beatriz Viterbo, 2016, 368 p.

Ivan Martucci Forneron

Recebido em: 10 de fevereiro de 2017
Aceito em: 23 de abril de 2017

Ivan Martucci Forneron
Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor substituto na mesma universidade, responsável pela disciplina de Literatura Espanhola do Século XX.
Contato: imafor@usp.br

O projeto de poder político e cultural espanhol levado a cabo durante a ditadura franquista (1939-1975) foi tão eficaz no seu intuito de eliminar o que lhe era divergente por meio de uma propaganda histórica reversa e seus contundentes apagamentos de memórias individuais e coletivas que todo estudo que dialogue com a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) parece exigir um cuidadoso exercício arqueológico de revelações que reescrevem a Espanha como se a reinterpretássemos tal qual um mito: incansavelmente e com interesse renovado. Não é por outra razão que os muitos estudos sobre esse período de desastres da década de 1930, apesar de contar com investigações e trabalhos abrangentes nos mais diversos campos, sejam eles com enfoques historiográficos, políticos, econômicos ou literários, ainda são insuficientes para o entendimento do século XX espanhol, por conta das grandes lacunas e (in)explicáveis ausências acumuladas sob os destroços de um tempo cujo processo de resgate à guisa de reparação obriga-nos a um olhar amplo e, por vezes, multidisciplinar para concatenar um estudo que parte de uma miríade de fios rotos e desencapados. As grandes lacunas a que nos referimos anteriormente, portanto, constituem as palavras-chave de uma história de retalhos que as versões oficiais relegaram a extensas notas de rodapé. Isso porque, e, aqui, em nosso caso, no campo da literatura, visitar essas lacunas nos remete ao assunto mais espinhoso da historiografia literária espanhola, a escrita desse tempo e o seu rosto e testemunho que se tentou borrar dos mapas mentais, algo que podemos dispor nessa ordem: 1) o evento da II República em 1931; 2) os ousados projetos de transformação política, econômica e cultural republicanos e, por conta disso, uma forte

resistência conservadora que cria uma instabilidade social constante; 3) crescentes diferenças acirradas no tecido social e nas instituições; 4) a tentativa militar fracassada de um de golpe de estado; 5) a organização armada de grupos antagônicos; 6) a nova sublevação militar com o apoio da Igreja e dos latifundiários; 7) o início da Guerra Civil; 8) a derrota da República e a perseguição a seus apoiadores; 9) o exílio e os exilados; 10) a Espanha da península com seu silenciamento, prisões, torturas e exílio interior, e a Espanha peregrina com seus exilados dispersos pelo mundo; e 11) uma ditadura que resolveu escrever a história da nação espanhola como uma farsa anacrônica e violenta, mediada pelo terror e o silêncio.

Percurso básico de interrogações iniciais de quem deseja ler a Espanha moderna, essa sequência trágica, pensemos, mais o decurso de quase 40 anos do regime franquista, quantas fissuras e pontos irreconciliáveis não produziu nos alicerces da nação espanhola? Pois bem, se para os espanhóis essa experiência-herança, com mais de 80 anos, além de aberta, e da lenta reparação e reconhecimento é tão inconveniente e entorpecedora aos seus ânimos, sem falar na quantidade crescente de espanhóis que ignora ou nem mesmo reconhece a gravidade do evento histórico/político/cultural da Guerra Civil e suas consequências, o que pode ser dito dos trabalhos investigativos que, além de enfrentarem a anteriormente citada sequência trágica, ainda extrapolam seu território e ampliam nosso olhar para o universo estético-político ou ético-estético, ao transporem essa narrativa para o campo das poéticas latino-americanas e sua atuação durante a Guerra Civil Espanhola? Pois é disso que trata a admirável obra intitulada

Frenética armonía. Vanguardias poéticas latinoamericanas en la Guerra Civil Española, da autora Julia Miranda, obra que, além de necessária, é rara, pois sua investigação abrangente nos proporciona novas chaves para interrogarmos – ou reinterpretarmos – o "mito" Espanha.

Ler a Guerra Civil Espanhola como uma miniatura do século XX é uma citação muito precisa do filósofo Alain Badiou que a autora traz para expor a amplitude e a reverberação do conflito. O estudo de Julia Miranda nos faz ver com clareza como a intervenção dos poetas, nesse caso, dos latino-americanos, contribuiu para a internacionalização da Guerra Civil Espanhola e, ao aumentar seu alcance, mesmo ficcionalizado na escritura dessa poesia, expôs a gravidade do conflito, alçando-o como um tema, um mote próprio de composição, possivelmente dos mais seguros para a dura compreensão tanto de quem trilhou os horrores da guerra como para quem se debruçou e se debruça nos dias de hoje e nele encontra, por meio do discurso literário, o poder da escrita poética, as armas da guerra, as armadilhas da história e da política, as vozes dos mortos e nossa memória de seres duplos como interrogantes e herdeiros.

A fim de orientar-nos de que o entendimento do século XX passa pelo conflito espanhol dos anos 1930, sobretudo na sua herança vigente até os dias de hoje, enquanto engrenagem dos despojos da Primeira Guerra que a antecede e, mais ainda, como o fundamento da Segunda Guerra Mundial, bastaria com ressaltar como isso implica nas noções de conceitos como fascismo, nazismo, sindicatos, partidos políticos, participação política, propaganda, cultura, vanguardas estéticas, direitos humanos

etc., que, se não nascem todos no referido período, crescem e ganham corpo nele, recebendo suas devidas atualizações no tempo e no espaço. Essas questões que permeiam o livro reiteram alguns aspectos vertebrais da Guerra Civil Espanhola, não apenas porque lançam mais luz para a leitura dos textos que a tomam como base ou referência, mas também porque instrumentalizam e enriquecem a abordagem da relação tão antiga e com muito a ser dito ainda entre Europa e América Latina, embora, aqui, a relação esteja centrada com a vanguarda poética latino-americana durante a vigência da II República espanhola. Desse modo, é preciso referir a clareza com que a autora discorre, amparada em farto material, sobre o ocorrido na Espanha na década de 1930, atestando como foram orientadas e definidas a consciência política, e sua consequente militância, de muitos autores; militância esta que se estende desde a filiação partidária até as intervenções anarquistas e, ainda, na escrita, a incorporação de um patrimônio cultural popular e mesmo outros inclassificáveis procedimentos de transposição geográfica pela terra destruída e suas mortes irremediáveis na construção de uma poesia que percorre cartografias inusitadas por meio de paisagens multifacetadas, oriundas do sonho, da consciência erguida pela memória de pesadelo e realidade, mais a necessidade de seguir adiante pelo indescritível de estar vivo depois de tanta destruição.

A primeira grande pergunta que a autora se faz é como os escritores, poetas, cronistas, jornalistas e intelectuais, mas sobretudo os poetas latino-americanos se inscrevem numa vanguarda poética cuja escrita inevitavelmente produziu um imaginário social orientado pela guerra.

Como as viagens e o intercâmbio de leituras, discussões, correspondências e produção literaria contribuíram para criar os vínculos que tinham sua atenção voltada sobre a guerra, em meio a um período também marcado pelas vanguardas artísticas no campo cultural e estético e, a partir daí, como se dá a relação dos escritores latino-americanos, notadamente os poetas, com os escritores espanhóis?

A Guerra Civil Espanhola encarna uma dimensão de horror tão ficcional que, a princípio, sua representação não encontraria dificuldade em convocar os recursos das experiências artísticas até então difundidas, as chamadas vanguardas, não fosse a guerra um fato consumado e sua destruição cada vez mais real e sem sentido. Dessa forma, a autora propõe o que considera sua questão central: uma vez que o conflito impactou de forma inaudita o imaginário entre vanguarda e política, o que considera uma nova instância da vanguarda, como podemos tratar *las particularidades que asumió la vanguardia poética latinoamericana en la situación cultural de la guerra de España*? O trajeto do estudo de Julia Miranda nos aponta uma sequência de releituras sobre leituras e de olhares sobre olhares de como os latino-americanos, direta ou indiretamente envolvidos no conflito, encararam, vivenciaram e incorporaram aos seus discursos, por meio de suas construções poéticas, ao acompanhar seus pares espanhóis que, sem alternativa, padeciam e enfrentavam o que decorria do apoio à causa republicana desde o seu início, como interventores culturais até o momento em que a atividade artística, pelo transcorrer da guerra, amalgamou-se à atividade política indissociavelmente.

Por ser um estudo de ramificações muito bem relacionadas na sua reconstituição cultural-histórica, são muitos escritores, jornalistas, fotógrafos, poetas e artistas mencionados, mas o *corpus* que protagoniza a investigação de *Frenética armonía*, resgata a produção poética de seis escritores que a autora julga centrais nas suas discussões. São eles: Pablo Neruda (Chile), Raúl González Tuñon (Argentina), Vicente Huidobro (Chile), Cayetano Córdova Iturburu (Argentina), Juan L. Ortiz (Argentina) e César Vallejo (Peru). Com esses poetas, também são incorporadas as expressões que norteiam suas atividades, tais como a participação no espaço público, o cosmopolitismo da guerra, a guerra dentro da guerra, isto é, as disputas ideológicas, a Guerra Civil como um marco cultural da Espanha moderna e, por fim, o conceito de poeta atuante, traço comum a esse significativo grupo de latino-americanos que, inicialmente pela palavra e, depois, adotando uma postura mais ativa, participam do conflito com suas atuações diversas no campo do pensamento e da produção artística e literária e demais associações e congressos. Essas concepções, segundo a autora, convergem não apenas para resgatar a história das literaturas nacionais, mas sobretudo para dar conta dos *desplazamientos*, até então, inéditos. Tais concepções ainda explicam a postura desses poetas que assumiram e viveram a guerra como própria, o que os caracteriza como escritores de dupla nacionalidade, ou para ser mais fiel ao texto, imersos em *doble territorialidad*.

Transitando pela expressão de vanguarda, desde a sua ideia consensual que tem como base a arte experimental, a autora se posiciona com lucidez,

não apenas por confrontar a noção limitada de vanguarda, mas também para mostrar a incompletude que a expressão "vanguardas históricas" encerra, como a reunião de todas as vanguardas que se enfeixam no seu intento principal de trançar a arte com a vida, tendo todas elas repousado no fracasso, inclusive as que se sucederam ao longo do século XX, sobretudo nos 1960 e 1970, como meras cópias de um patrimônio derrotado. Contrariando e alargando essa visão de *Teoría de la vanguardia* (Bürger, 1987), Julia Miranda aponta a impossibilidade, ou mesmo o olhar redutor, de se pensar a vanguarda apenas como uma procura formal de inovação, apartando-a de complexidades sociais que ultrapassam os critérios teórico-críticos de produção durante o século XX. Essas complexidades não nos são dadas e recusam qualquer forma de projeto, pois se nutrem do imponderável que nasce como consequência de escolhas sociais que ultrapassam a vontade e a ação dos seus agentes. A guerra é uma dessas complexidades.

Apesar de generoso com a introdução das vozes que a autora concede a críticos de notória competência e às similares categorizações destes sobre o conceito de vanguarda, o presente livro é claro e preciso no recorte que faz para a expressão em questão: tratar a vanguarda da poética latino-americana na Guerra Civil Espanhola como o conjunto de fragmentos de um mundo que se esfacela sem a perspectiva do antigo-novo mundo que aparecerá sob seus escombros. A poesia de vanguarda na obra tratada é, por isso, e também pela utopia de representação conflituosa com a experiência vivida e o que se deseja numa proximidade-limite, uma construção poética e histórica: um testemunho do devir. Esse testemunho desagua

em poemas e textos como *¡No pasarán!*, *Oda a España* e *Elegía a un joven muerto en el frente de Aragón*, de Octavio Paz; *España en el corazón*, de Pablo Neruda; *España, aparta de mí este cáliz*, *Himno a los soldados de la república* e *Invierno en la batalha de Teruel*, de Cesar Vallejo; os poemas *La muerte en Madrid*, *Los obuses*, *Los escombros* e as crônicas *Las puertas del fuego*, de Raúl González Tuñon; *Luna y rocío*, *A los poetas españoles* e *El ángel inclinado*, de Juan L. Ortiz; *Divertissment más o menos sombrío o un fusilamiento cada nueve minutos*, de Córdova Iturburu; a crônica poética e homônima *Vicente Huidobro habla desde Madrid*, enfim, são suficientes para apontar uma redefinição da cultura de vanguarda, não apenas pelo teor de documento que tem o ideal de humanidade como seu norte, como também pela defesa da cultura na qual reside o mais significativo de expressão antropológica com a qual podemos olhar o fundamento do caráter social que nos inscreve no mundo de instituições e suas instâncias produtoras de cultura que fomentam todo o aprendizado ao nos transmitir a herança de humanidade. Foi essa concepção conquistada ao longo do conflito, conforme demonstra sua autora, que orientou o pensamento e o posicionamento dessa vanguarda ampliada pelos laços de fraternidade que lutaram contra o fascismo e ampliaram sua capacidade crítica sobre suas consciências estrangeiras para encarar e testemunhar a luta sob uma bandeira que a todos representava.

Invocando Benjamin ao tratar do desenvolvimento sensorial que conduz à politização da arte em ambos os lados que travam a guerra, Julia Miranda não deixa de observar a morbidez do bando sublevado que provocara o

conflito. Na posição oposta à defesa da República, da cultura e da liberdade, também os fascistas cantavam a guerra a seu modo, invocando o que de pior o passado histórico registra, nesse caso, as cruzadas. Anunciando a guerra de maneira a omitir a destruidora mão humana, atribuíam ao conflito uma vestimenta de anunciação divina, dando-lhe um aspecto de revelação para um novo mundo de salvação de almas, um obscurantismo religioso que, devemos reconhecer, atendia bem às mais infames concepções e relações históricas possíveis, numa nebulosidade que politicamente era destituída de modernidade e esteticamente era destituída de humanidade. A tônica dominante do bando franquista estabelecia raízes com um passado arcaico de emblemas e símbolos de matriz nitidamente conservadora e irracional para justificar a opressão e os injustos estatutos de dominação social: a vocação imperial da Espanha, o destino espanhol como pressuposto divino, o ser espanhol; enfim, recursos retóricos que só faziam aumentar a carga explosiva de um ânimo que, em meados da guerra, já não objetivava nenhuma causa, nenhuma defesa, apenas a destruição da República pelo viés de uma obsessão ritualizada que, na prática, construía um valor diabólico sobre os termos comunista e *rojos* por meio de uma repetição excessiva em seus discursos e palavras de ordem, desenhando em seus rostos o aspecto rígido e intratável de criaturas em esputação constante.

Por mais essa fresta, podemos ver o quanto se exigiu de criatividade, talento e trabalho dos republicanos, bem como dos vanguardistas, na sua missão de defender a nação espanhola do abismo fascista por meio da luz da razão, da ética política e da estética da cultura, ainda que, em

ambos os lados, como os testemunhos apontam, promoveram-se abusos e injustiças, mesmo que em proporções muito desiguais. Dessa maneira, também se explica a inventividade do lado republicano e vanguardista na criação dos mais diversos meios tecnológicos de circulação de textos e ideias por meio da intensificação e de novos suportes que combinavam a palavra, a fotografia, os desenhos, cartazes, teatro e canções. A vanguarda latino-americana pode ser devedora no seu início em muitos aspectos à vanguarda europeia, mas as suas condições locais de política e cultura e a experiência no conflito espanhol avançaram e, pode-se dizer, superaram sua matriz emuladora ao escrever uma poesia nova de tradição literária e cultura popular, ao incorporar em sua própria poesia a escrita de uma história do presente que, ao mesmo tempo que alfabetizava os milicianos pró-república, selecionava da tradição as formas mais pertinentes para disseminar a cultura e a produção de vanguarda a partir das diferentes classes sociais, pois no horizonte desses poetas vanguardistas a junção da cultura literária popular e culta construía o novo olhar que deveria corresponder à urgência de uma criação sob o implacável ataque das bombas. É a partir desse ritmo de produção que Julia Miranda localiza nos textos, dentro do referido contexto histórico, o que representa muito bem o título do seu livro, na verdade os versos 63-66 da 4ª estrofe do poema de César Vallejo, o já citado *Himno a los soldados de la república*:

Proletario que mueres de universo, ¡en qué ***frenética armonía***
acabará tu grandeza, tu miseria, tu vorágine impelente,
tu violencia metódica, tu caos teórico y práctico, tu gana
dantesca, españolísima, de amar, aunque sea a traición, a tu enemigo!

(Vallejo, 1939, 281)

A frenética harmonia de que trata Vallejo e da qual tão bem se apropria a autora nos auxilia o olhar de uma criação de vanguarda, primeiro como sua etimologia militar que, associada aos ditames poéticos, nos dá o sentido da arte de avançar. Uma vanguarda como (r)evolução. E, nesse caso específico, vemos os novos imaginários sociais que cria para o século XX, para a arte do século XX, colhidos, em sua maioria, na intervenção social direta.

A autora já havia antecipado uma parte do seu trabalho num artigo que a revista *Caracol* publicou em seu número 6, o qual se detém na trajetória de construção das imagens poéticas latino-americanas e de como essas imagens se ampliam, deformam e se reconstroem a partir do contato e da experiência direta e indireta com a Guerra Civil Espanhola. Em termos gerais, a autora demonstra como os poetas latino-americanos retrabalharam sua poesia, por meio de uma reconfiguração semântica, entre outros expedientes, como uma ponte de comunicação que a guerra ameaçava destruir constantemente. No entanto, o mencionado artigo não deixava antever o volume e a extensa pesquisa de talento e fôlego que agora resenhamos, publicada pela editora Beatriz Viterbo no final de 2016, e que ainda reserva um capítulo raramente explorado, sobretudo entre nós, no Brasil, de diálogo entre a Guerra Civil Espanhola e a Literatura Brasileira.

A incorporação de nomes consagrados da literatura brasileira ao trabalho de Julia Miranda não constitui propriamente uma surpresa nem uma novidade, dado que já é conhecida a produção dos nossos poetas que tomaram a guerra como mote e reflexão, principalmente a Segunda Guerra Mundial, como bem demonstra o alto rigor da pesquisa, apenas para citar um exemplo, de Murilo Marcondes de Moura sobre Cecília Meireles, Drummond e Murilo Mendes. No entanto, ao trazer nomes da poesia brasileira tão significativos para o seu trabalho sobre as vanguardas latino-americanas, o faz com justiça e entendimento crítico, sobretudo no que tange à tardia menção da Guerra Civil Espanhola nos textos desses autores, levando em consideração que o tempo transcorrido durante a Guerra Civil Espanhola corresponde, no Brasil, ao início do Estado Novo, 1937, e isso implica o reconhecimento do rígido controle que o DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda do governo Vargas, exercia sobre a circulação de informações, e a brutal vigilância sobre os dissidentes do regime político brasileiro de então, que durante muito tempo mantinha boas relações diplomáticas com os regimes fascistas europeus e até mesmo certo alinhamento ideológico. Julia Miranda não deixa de enxergar aí, e com acerto, a dificuldade de se fazer difundir entre nós qualquer discurso que pudesse ameaçar a propaganda e a ideologia estado-novista que aqui se instalara, diga-se, com amplo apoio popular. No entanto, a autora não deixa de recordar as vozes que faziam chegar notícias da Espanha, como é o caso de *La Gaceta Hispana*, em que se publicavam as atrocidades que padeciam a resistência republicana espanhola, e um programa de rádio denominado

Hora hispano-brasileira de España republicana. O canto à Espanha que levou à manifestação literária dos poetas brasileiros, mesmo anos depois do conflito, tais como Drummond, Mário de Andrade, Vinícius de Moraes e João Cabral, reafirma mais do que a vitória do cosmopolitismo e do internacionalismo extemporâneo do conflito espanhol, mostra a extensão do poeta atuante por meio de uma consciencia histórica que só pode existir com memória e releitura. O distanciamento em testemunhar o ocorrido longe da urdidura do seu fato é concernente a toda história de lacunas, como o são as histórias brasileira e espanhola. A mordaça que se tramou nos dois lados do Atlântico hoje é puída e soa como uma cobrança fantasmagórica que indubitavelmente, passado o tempo que for, sempre há de triunfar sobre todas as perversões ditatoriais político-sociais que elencam a narrativa esburacada das democracias latino-americanas e, como podemos ver, da história da nação espanhola também. É possível tratá-las de outro modo? É possível não percorrer a sequência trágica que a autora percorreu sem o trabalho de exumação e confronto com o que fala depois de tanto tempo enterrado? Um verso de um grande exilado, ainda que em outro contexto de composição, revela-se profético e responde cabalmente a essas perguntas: "*Imposible como aplacar ese fantasma que de mí evocasteis*" (Cernuda, 2005, 548).

Em *Espectros de Marx* (Derrida, 1994), o filósofo francês assinala que "a herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros, e herdeiros enlutados, como todos os herdeiros". No caso da

Guerra Civil Espanhola, como a destruição em ambos os lados é ampla, o nosso olhar contemporâneo desenvolveu uma acertada consciência que recusa referir-se aos que lutaram pela República e aos que lutaram pelo fascismo como vencidos ou vencedores. Talvez a língua espanhola, mais precisamente a poesia em língua espanhola, seja o único triunfo em meio aos escombros. Sobras que de nós exigem o resgate de um duplo entendimento: o fabrico do testemunho e suas ressonâncias e ecos que nos orientam no campo movediço em que naufragam e tornam a emergir cultura, história e humanidade.

O que chamamos de "sequência trágica" no início desta resenha é enfrentada pela autora ao longo do seu estudo com excelentes pesquisa e bibliografia, desvelando e problematizando as relações presididas pela prática vanguardista de linguagem e a condição humana na construção do social ao mesmo tempo que essa construção enfrentava a dissolução de suas bases e fundamentos durante a guerra. O desvelar dessa complexidade que nos apresenta Julia Miranda é, uma vez mais, a reiteração, jamais excessiva, do quanto excede nossa compreensão da literatura espanhola do século XX e contemporânea pelo olhar da Guerra Civil e, especificamente, no que reverbera e do que surge quando expandida na fraternidade da vanguarda latino-americana.

USP – Universidade de São Paulo

Reitor: Marco Antonio Zago
Vice-reitor: Vahan Agopyan

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Diretora: Maria Arminda do Nascimento Arruda
Vice-diretor: Paulo Martins

Departamento de Letras Modernas
Chefe: Lenita Maria Rimoli Esteves

Equipe Editorial

Editora
Profa. Dra. Margareth dos Santos (USP)

Organizadores dossiê
Prof. Dr. Ariel Novodvorski (UFU)
Profa. Dra. Heloísa Pezza Cintrão (USP)
Prof. Dr. Oscar Diaz Fouces (UVigo)

Comitê Editorial
Prof. Dr. Alessandro Mistrorigo (Universidad Ca' Foscari de Venezia, Itália)
Profa. Dra. Adriana Kanzepolsky (USP)
Prof. Dr. Benivaldo José de Araújo Junior (USP)
Prof. Dr. Diego Santos Sánchez (Universidad de Alcalá, Espanha)
Prof. Dr. Edgardo Dobry (Universidad de Barcelona, Espanha)
Profa. Dra. Heloísa Pezza Cintrão (USP)
Prof. Dr. Ivan Rodrigues Martin (UNIFESP)
Prof. Dr. Javier Lluch-Prats (Universitat de València, Espanha)
Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)
Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons (USP)
Profa. Dra. Margareth dos Santos (USP)
Profa. Dra. Valeria De Marco (USP)

Monitoria
Giuliana Matiuzzi Seerig (USP)

Colaboradoras
Fernanda do Nascimento Simões Lopes (USP)
Mayra Moreyra Carvalho (USP)

Pareceristas deste número
Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul (USP)
Profa. Dra. Angélica Karim Garcia Simão (Unesp – São José do Rio Preto)
Profa. Dra. Elisa Amorim (UFMG)
Prof. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues (UFSCar)
Prof. Dr. Gênese Andrade da Silva (FAAP)
Prof. Dr. Ivan Rodrigues Martin (Unifesp)
Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)
Profa. Dra. Leticia Rebollo-Couto (UFRJ)
Prof. Dr. Marcos Natali (USP)
Prof. Dr. Paulo Antonio Pinheiro Correa (UFF)
Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)
Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE)

Endereço para correspondência
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, cep: 05508-900 | São Paulo (SP), Brasil
Tel.: (55 11) 3091-4503
e-mail: revista.caracol@usp.br
www.revistas.usp.br/caracol
www.facebook.com/caracolrev

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

---

Caracol: revista do Programa de Pós-Graduação da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. – n. 14 (2017) -. São Paulo: FFLCH-USP, 2011-

Semestral.
Modo de acesso:
https://www.revistas.usp.br/caracol
Editoração: Margareth dos Santos
Organização: Ariel Novodvorski; Heloísa Pezza Cintrão; Oscar Diaz Fouces

ISSN 2317-9651

1. Língua espanhola. 2. Literatura espanhola. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. II. Programa de Pós-Graduação da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana.

CDD 460
860

Editoração e Diagramação
Propagare.net

Projeto gráfico
Kiko Farkas e Thiago Lacaz / Máquina Estúdio

Fotografia da página 459
Mayra Moreyra Carvalho

Endereço para correspondência
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 cep 05508-900 São Paulo-SP Brasil
Tel.: (55 11) 3091-4503
e-mail: revista.caracol@usp.br · www.revistas.usp.br/caracol