



## **Os fatores extralinguísticos no uso do *voseo* argentino: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas**

**Extralinguistic factors in the use of the Argentine voseo: a didactic proposal based on the translation of comics**

Valdecy de Oliveira Pontes<sup>1</sup>  
Livya Lea de Oliveira Pereira<sup>2</sup>  
Jéssika Oliveira Brasil<sup>3</sup>

**RESUMO:** No processo tradutório, a análise dos fatores intra e extratextuais permite que o tradutor identifique quais aspectos do texto base terão que ser adaptados ou não na tradução à cultura do texto meta (NORD, 2012), fato que possibilita uma aproximação entre a Sociolinguística e os Estudos da Tradução, já ressaltada por Mayoral (1998), Bolaños-Cuéllar (2000), Pontes (2014), entre outros. Assim, este artigo busca elaborar uma proposta de atividade com o uso da tradução, na perspectiva da Tradução Funcionalista e pedagógica, objetivando a conscientização e ensino de fatores extralinguísticos no uso do *voseo* argentino a aprendizes brasileiros de espanhol do ensino médio. Para tanto, a partir de uma discussão teórica acerca do uso da tradução em aulas de língua estrangeira e sobre a aproximação entre a atividade tradutória e o conhecimento da variação linguística, esboçamos uma sequência didática com a tradução de tiras cômicas argentinas ao português brasileiro. Nessa sequência didática, expomos um roteiro de análise das tiras cômicas com base no modelo pré-tradutório proposto por Nord (2012), que poderá contribuir à elaboração de propostas didáticas nesse viés teórico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução. Variação Linguística. Voseo argentino.

**ABSTRACT:** Regarding the process of translation, the analysis of intra and extratextual factors allows the translator to identify which aspects of the source text will have to be, or will not have to be, adapted at the translation to the culture of the target text (NORD, 2012). This fact allows a connection between Sociolinguistics and Translation Studies, which has already been pointed out by Mayoral (1998), Bolaños-Cuéllar (2000), Pontes (2014), among others. Therefore, this paper seeks to elaborate an activity project making use of translation, in a

<sup>1</sup> Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<sup>3</sup> Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Pós-graduação em Ensino de Língua Espanhola na Universidade Estácio de Sá.



functional and pedagogical perspective, with the purpose of raising awareness and the teaching of extralinguistical factors in the usage of the Argentinian voseo and Brazilian learners of Spanish at high school. To do so, starting from a theoretical discussion regarding the use of translation in foreign language classes and the connection between translating activity and the knowledge of linguistic variation, we elaborate a didactic sequence involving the translation of Argentinian comic strips to Brazilian Portuguese. In this didactic sequence, we elaborate an analysis script for the comic strips based on a pre-translation model proposed by Nord (2012), which may contribute with the design of didactic proposals in this theoretical path.

**KEYWORDS:** Translation. Linguistics Variation. Argentine *voseo*.

## INTRODUÇÃO

Os avanços na área de Estudos de Tradução demonstram formas diversificadas de uso da Tradução e suas potencialidades no ensino de língua estrangeira (LE) dentro de uma perspectiva comunicativa e intercultural. Nas palavras de Hurtado Albir (2011, p. 155): “a tradução foi reabilitada na didática moderna de línguas, sendo objeto de investigações que reivindicam seu uso dentro de um ensino comunicativo baseado em uma metodologia ativa.”<sup>4</sup>

No âmbito do ensino de línguas no Brasil, mais especificamente, no ensino de espanhol, conforme Pontes e Francis (2014), as atividades de tradução em coleções de livros didáticos desta língua, contemplados pelo PNLD 2011<sup>5</sup>, não propiciam ao aluno a reflexão sobre o contexto sociocultural das línguas envolvidas, restringindo o ensino de língua e a atividade tradutória à norma padrão, sem considerar o contexto pragmático-discursivo. Ademais, os manuais do professor não trazem orientações sobre os usos linguísticos e condicionamentos sociais envolvidos no processo de tradução. Nascimento (2007) e Brasil (2014) asseveram que muitos livros didáticos de língua espanhola não abordam a variação linguística relacionada ao uso dos pronomes de tratamentos de segunda pessoa na língua espanhola, limitando-se, muitas vezes, ao paradigma pronominal utilizado na península como norma padrão, embora, segundo Fontanella de Weinberg (1999) e Calderón Campos (2010), os sistemas de tratamento pronominal, empregados nas diferentes regiões do mundo hispânico, constituam um dos pontos mais complexos da gramática espanhola.

<sup>4</sup> Citação original: “[...] la traducción ha sido rehabilitada en la didáctica de lengua siendo objeto de investigaciones que reivindican su utilización dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología activa.” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 155)

<sup>5</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Ministério da Educação, tem como objetivo principal subsidiar o trabalho docente ao avaliar e distribuir coleções de livros didáticos para a educação básica brasileira. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/>



Dentro desse contexto, o presente artigo busca elaborar uma proposta didática a partir da tradução funcional de tirinhas argentinas para o português brasileiro, visando o ensino dos condicionamentos extralinguísticos do *voseo* argentino, tendo como público-meta os alunos do ensino médio brasileiro. Para tanto, este texto apresenta a seguinte divisão: (i) Introdução (ii) Desmitificando o uso da Tradução no Ensino de Línguas; (iii) Variação Linguística e Tradução: o caso dos pronomes de tratamento em espanhol; (iv) Traduzindo o *voseo* argentino: uma proposta didática para alunos do ensino médio brasileiro; (v) Considerações finais.

## DESMITIFICANDO O USO DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Desde a antiguidade clássica, Cícero (46 a.C.) e Quintiliano (c.35/100 d.C.) já ressaltavam a vantagem do exercício de traduzir ou parafrasear os autores gregos, suas técnicas e eloquência discursiva, para o latim, desenvolvendo as figuras retóricas latinas, ao “imitar” às gregas. Deste modo, tendo em vista as possibilidades da tradução para o ensino-aprendizagem das línguas clássicas, no âmbito das línguas modernas, desenvolve-se a abordagem<sup>6</sup> de Gramática e Tradução (AGT). De acordo com Santos Gargallo (2010, p.58), a abordagem supracitada se difundiu por todo o continente europeu durante o século XIX e ficou vigente durante séculos na cultura ocidental. Nessa abordagem, a língua era concebida como um conjunto de regras que se manifestavam de forma lógica, as quais poderiam ser observadas em textos escritos. O aprendizado estava baseado nos seguintes princípios: memorização de regras gramaticais e listas de palavras, tradução direta e inversa, uso da LM (língua materna) e reflexões contrastivas entre essa e a LE (língua estrangeira).

A partir da segunda metade do século XX, conforme Santos (2013, p.18), a AGT começa a ser questionada. Primeiro, porque a LE era concebida da mesma forma que a LM, resultando na concepção de que todos os termos de uma língua teriam uma correspondência exata no outro idioma. Segundo, pelo emergente interesse pela proficiência oral na língua estrangeira, resultando na busca de novas abordagens de ensino, tais como: a abordagem Direta, a abordagem da Leitura e a abordagem Áudio-lingual, nas quais o uso da tradução se tornou escasso e/ou restringido. Além disso, De Arriba García (1996, p.269) destaca que um dos fatores que contribuiu à visão negativa do uso da tradução em aulas de línguas

---

<sup>6</sup> De acordo com Richard & Rodgers (1986), abordagem se refere às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas. Nesse sentido, abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o método é definido por Harmer (2001, p. 78) como o que “nos permite colocar a abordagem na prática [...]. Métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão”.



estrangeiras foi a ausência de metodologia na hora de traduzir, ocasionando uma tradução mecânica e literal.

Esse uso da tradução como técnica de ensino, feito pela AGT, talvez tenha contribuído para a formação de mitos e argumentos negativos acerca do uso da tradução em aulas de LE, dos quais Malmkjaer (1998) apresenta os seguintes: 1. A tradução seria independente das quatro habilidades que definem a competência comunicativa; 2. Diferiria radicalmente das quatro habilidades; 3. Ocuparia inutilmente um tempo que poderia ser aplicado ao ensino das quatro habilidades linguísticas; 4. Impediria que os alunos pensassem na LE; 5. Induziria os alunos ao erro de acreditar que as línguas possuem correspondência um a um; e 6. Não seria natural, isto é, não representaria uma situação real. Nota-se que esses argumentos partem da visão da tradução feita pela Abordagem de Gramática e Tradução, além disso, baseiam-se na impossibilidade da associação entre o uso da tradução e a Abordagem Comunicativa.

No entanto, atualmente, os avanços, na área dos Estudos da Tradução, e as diversas pesquisas sobre Tradução e Ensino contrapõem os argumentos contrários ao uso da tradução, apresentados no parágrafo acima. Por exemplo, no tocante aos argumentos 1, 2 e 3, a investigação de Costa (2008), ao aplicar atividades de tradução com 40 estudantes de um curso de língua, comprova que a tradução pode ser utilizada sob a ótica comunicativa, podendo ser integrada às demais habilidades linguísticas clássicas (ler, escrever, ouvir e falar). Nessa mesma perspectiva, os estudos de Barrientos (2014), Demétrio (2014) e Laiño (2014) mostram que a tradução é um recurso didático útil para o ensino de línguas, ao obterem resultados positivos da aplicação de propostas didáticas com o uso da tradução pedagógica a partir de gêneros textuais autênticos, na perspectiva da Tradução Funcionalista. Sobre essa, Branco (2011) também destaca uma aproximação entre a abordagem Comunicativa de ensino de línguas e a Tradução Funcionalista, pois ambas usam a língua levando em consideração a situação de fala, têm foco no sujeito e dão importância à semântica das línguas.

No que tange ao argumento 4, de acordo com as investigações de Hurtado Albir (1998, 2011), um dos tipos de tradução presente em qualquer aula de LE é a tradução interiorizada<sup>7</sup>. Essa se refere à tradução feita por qualquer estudante de LE, principalmente, em nível inicial de aprendizagem, em que ao aprender algo novo em LE, compara mentalmente ao já conhecido em LM. Sobre esse tipo de tradução, Pontes (2014) afirma que os estudos cognitivos mostram que é uma das estratégias de aprendizagem comumente utilizadas por aprendizes de LE. Dito isso, como a tradução impediria o pensamento em LE se ela faz parte do processo de aprendizagem? A tradução, se utilizada em momentos oportunos, com

---

<sup>7</sup>A autora, também, afirma que nas aulas de LE a tradução pode se apresentar em forma de: tradução explicativa e tradução pedagógica.



objetivos e orientações teóricas determinadas, possui grande potencial didático no âmbito do ensino de línguas, pois, conforme destaca Balboni (2011), a tradução possibilita o aprendizado metalinguístico e intercultural.

No que se refere ao argumento 5, contra argumentaremos a partir da visão da Tradução Funcionalista. Nessa, a tradução é entendida como uma interação comunicativa intercultural mediada (NORD, 2009, 2012), situada em espaços culturais, nos quais os sentidos são produzidos e construídos por meio de textos (orais, escritos, visuais), de acordo com os propósitos comunicativos (funções) e seus interlocutores. Essa concepção de tradução, aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem de LE, pode permitir ao aluno a compreensão de que ao traduzir, não interpretamos apenas signos verbais isolados de uma língua base para uma língua meta, interpretamos, também, sistemas culturais originados em tempo/espaço específicos, em outra cultura<sup>8</sup>, esses terão que ser adaptados pela tradução, de acordo com a língua-cultura do texto meta e a sua função. Portanto, seria inviável a correspondência um a um entre as línguas envolvidas.

Por sua vez, o argumento 6 pode ser invalidado ao retomar a questão da tradução interiorizada como estratégia de aprendizagem, a qual se dá de forma natural no processo de ensino-aprendizagem de LE. Então, o que seria uma situação natural ou real, dentro das aulas de LE, e por que a tradução seria entendida como não natural? No marco da abordagem Comunicativa, na visão de Santos Gargallo (2010, p. 69), uma situação real é aquela que envolve dois ou mais interlocutores que trocam informação, conceito que pode ser aplicado, também, à tradução, uma vez que nela, conforme a abordagem funcional, o tradutor oferece ao receptor meta do texto uma informação<sup>9</sup> sobre o texto base (REISS, VERMEER, 1996). Além disso, essas “situações reais” são reproduzidas em sala de aula no marco da ficção. Dessa forma, a partir do recorrido, conclui-se que a visão negativa do uso da tradução baseia-se em concepções teóricas desatualizadas acerca dos avanços nos Estudos da Tradução, visto que as pesquisas apresentadas apontam contribuições decorrentes de seu uso em aulas de LE.

É importante mencionar que, atualmente, o ensino de línguas não se caracteriza pelo domínio de uma única abordagem de ensino. Conforme Leffa (2012, p. 102), uma das linhas de ação no ensino de línguas contemporâneo é a substituição da abordagem comunicativa,

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, entendemos o termo cultura como o conjunto das normas e convenções vigentes em uma sociedade, assim como todos os comportamentos, aos quais essas dão lugar, e os produtos resultantes de ditos comportamentos. (REISS; VERMEER, 1996, p. 20)

<sup>9</sup> Para Reiss e Vermeer (1996, p. 37), a translação, termo que engloba a tradução e interpretação, é entendida como uma oferta de informação sobre um texto base em uma língua meta. Esta oferta de informação pode limitar-se a aspectos específicos do texto base, e/ou sobre sua situação contextual e comunicativa. O termo “texto base”, refere-se ao texto (oral, escrito ou imagético) na língua original, de igual forma o “texto meta” se refere ao texto na língua de chegada da tradução.



como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que contemplem os objetivos e contextos de aprendizagem da era pós-método. Ainda, partindo da visão de que nenhuma abordagem poderá solucionar sozinha todos os problemas surgidos nos diversos contextos de aprendizagem, Kumaravadivelu (2001) propõe o chamado Pós-método, baseando-se na pedagogia da: i) particularidade, ou seja, adequação de conhecimentos teóricos a realidades específicas; ii) prática, ou seja, a partir da interpretação e aplicação de outras teorias em sua prática, o docente poderá elaborar teorias pessoais; e, iii) possibilidade, isto é, o professor, atuante e transformador de sua realidade, pode produzir materiais adequados ao contexto em que está inserido, entendendo a sala de aula como um espaço de troca de experiências e reflexões diversas.

Desse modo, é oportuna a elaboração de propostas didáticas com o uso da tradução, como estratégia ou procedimento, no processo de ensino-aprendizado de LE, pois o professor tem a liberdade de moldar tais propostas ao seu contexto de ensino. Além disso, através da tradução, na concepção de Branco (2011, p. 168), são envolvidas: a competência linguística em LE e em LM durante o processo tradutório; a relação dos aspectos linguísticos, culturais e sociais em LE e LM, e a seleção da forma mais adequada de tradução dependendo do receptor meta, do propósito comunicativo, do contexto e da situação.

A seguir, discorreremos sobre as relações existentes entre Tradução, Variação Linguística e o ensino da variação nos pronomes de tratamento da língua espanhola.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO: O CASO DO VOSEO ARGENTINO

A variação linguística, segundo Labov (1978), consiste em dois ou mais modos alternativos de se dizer a mesma coisa, possuindo o mesmo significado referente, ou seja, o mesmo valor de verdade. A saber, a coexistência dos pronomes *tú*, *vos* e *usted* para o tratamento em segunda pessoa do singular em diversas comunidades hispânicas é um caso de variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola. A escolha dessas formas alternantes pode estar condicionada por fatores linguísticos e/ou sociais, tais como: relações entre falante e interlocutor, contexto social, tópico discursivo, etc. Logo, encontramos casos de variação linguística nos diferentes níveis da língua (fonológico, sintático, morfológico, discursivo, etc.) e o seu conhecimento é considerado essencial para a sub-competência sociolinguística<sup>10</sup> no ensino das quatro habilidades clássicas (BARALLO, 1999).<sup>11</sup>

<sup>10</sup> A sub-competência sociolinguística se trata da adequação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural, e constitui-se um dos quatro componentes da competência comunicativa, conceito, originalmente



No âmbito do ensino da língua espanhola no contexto nacional, encontramos direcionamentos acerca da abordagem de conhecimentos sociolinguísticos em documentos oficiais. Por exemplo, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), identificamos as seguintes orientações: a) considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino do espanhol e estimular essa reflexão; b) expor os estudantes às variedades sem reproduzir dicotomias simplistas e redutoras, tampouco propagar preconceitos linguísticos; c) o professor tem liberdade para escolher a variedade que mais lhe agrade, no entanto, isso não lhe impede de aproximar ou apresentar aos alunos as demais variedades, inclusive, derrubar estereótipos ou preconceitos; d) abordar a variedade desde os níveis iniciais, criando oportunidades de conhecimento das outras variantes, além da que utiliza o professor ou o livro didático. Além destas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 28), encontramos as seguintes orientações sociolinguísticas para o ensino de línguas estrangeiras: saber distinguir entre as variantes linguísticas; escolher o registro adequado à situação em que se processa a comunicação e compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.

Por outro lado, embora haja essas orientações sobre a abordagem do conhecimento sociolinguístico e, por conseguinte, da variação linguística, no ensino de LE, muitas vezes, os livros didáticos (LD), por suas limitações, não contemplam as diversas “vozes” da língua espanhola, apoiando-se na variedade peninsular como norma padrão, conforme pesquisas de Buguel (1998), Kraviski (2007), Coan e Pontes (2013), entre outros. O perigo dessa prática se centra na formação de estereótipos e/ou preconceitos linguísticos para com as demais variedades da língua espanhola. Nesse sentido, por falta de conhecimento sobre a heterogeneidade da língua, o aprendiz poderá entender como um erro qualquer desvio da norma presente no LD. Sobre essa questão, segundo Mollica (2015, p. 13), os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição, ao descrever o padrão real, destruindo preconceitos e relativizando a noção de erro.

Diante desse contexto, cabe ao professor a função de complementar o LD utilizando-se de outras propostas e estratégias para a abordagem de aspectos sociolinguísticos. Portanto,

---

proposto D. Hymes (1971), e retomado por M. Canale et al. (1983), em que se refere à capacidade de produzir enunciados corretos gramaticalmente e adequados ao contexto social de fala.

<sup>11</sup> Para Tarallo (2005) que retoma a proposta de Coseriu, a variação linguística apresenta os seguintes níveis: diatópica (diferenças relacionadas aos espaços geográficos), diastrática (diferenças relacionadas com aspectos sociais, por exemplo, classe social, sexo, idade, etc.) e diafásica (diferenças relacionadas ao contexto de comunicação e estilos de linguagem). Além de outras duas categorias: a diamésica, (diferença relacionada com a modalidade oral ou escrita da língua), e a diacrônica (relacionada ao momento histórico da língua e sua evolução).



torna-se oportuno o uso da tradução em aulas de LE para abordar a variação linguística, visto que, no processo tradutório os fatores intra e extratextuais estão interligados e, conforme destaca Nord (2012, p.23), é através da análise exaustiva desses aspectos que o tradutor identifica as funções-em-cultura do texto base e decide quais destes aspectos podem manter-se iguais ou terão que ser adaptados para a função-em-cultura do texto meta. Nessa perspectiva, a tradução pode ser aliada a uma visão de língua heterogênea<sup>12</sup>, possibilitando a abordagem da variação linguística na LE e LM.

Mayoral (1998) afirma que, ao traduzir, o tradutor se depara com textos que apresentam determinadas marcas sociolinguísticas e para que seu receptor meta possa compreender o contexto situacional, a tradução terá que ajustar-se às especificidades e às exigências gerais da comunicação, sendo pertinente recuperar a variação linguística na língua meta. O mesmo ocorre nas demais situações comunicativas, posto que o falante adequará a sua linguagem considerando seu interlocutor e o contexto comunicativo em que se inserem, sendo necessário, portanto, o uso da sub-competência sociolinguística para tal adequação. Bolaños-Cuéllar (2000) salienta o caráter interdisciplinar da Tradução, com foco na interseção entre essa e os estudos sociolinguísticos, no que se refere à relevância da marcação dialetal, sociolectal e tecnolectal. Outros autores, tais como Sneell-Hornby (1988, 1995) e Lefevere (1992), ressaltam a relevância do fundo sociocultural na atividade tradutora. Portanto, é notável a importância da consideração da variação linguística no processo tradutório.

Assim, levando em consideração a aproximação entre a atividade tradutória e o conhecimento sociolinguístico, é relevante a elaboração de propostas que aliem essas duas perspectivas teóricas, posto que podem contribuir à prática docente, suprimindo a carência de materiais adequados tanto no tocante ao uso da tradução quanto ao ensino da variação linguística em língua espanhola. Nesse viés, situa-se a proposta didática deste artigo, visando contemplar o ensino da variação linguística nas formas de tratamento da língua espanhola<sup>13</sup>, no caso do *voseo* argentino, a partir da tradução funcionalista de tiras cômicas.

---

<sup>12</sup> No âmbito da Sociolinguística, a língua possui função social e comunicativa e é fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Nessa perspectiva, a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática” (LABOV, 2003); em que o contexto social de uso envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos, ocasionando fenômenos de variação linguística e mudança inerente às línguas.

<sup>13</sup> Apesar das potencialidades do uso da tradução no ensino de línguas, os dois documentos norteadores da Educação Básica: PCNEM e OCNEM não apontam a tradução como estratégia/recurso para o ensino-aprendizagem de LE. O PNLN estabelece os critérios de avaliação com base nesses documentos e em pesquisas acadêmicas atuais. Por isso, só fazem menção ao trabalho com a variação linguística no ensino de língua estrangeira. No entanto, propomos associar o ensino da variação linguística a atividades de tradução e, como uma estratégia didática que pode ser utilizada pelo docente, em nenhum momento, pretendemos reduzir o ensino da variação em LE à tradução, já que há outros recursos/estratégias disponíveis para o ensino do fenômeno de variação linguística.





Um dos aspectos básicos para a comunicação está relacionado com as formas de tratamento, posto que através delas expressamos formalidade ou informalidade, marcamos relações de poder ou solidariedade, distanciamento ou intimidade, entre outros aspectos. Na língua espanhola, mais especificamente na hispano-américa, é verificada a existência de três pronomes de tratamento para segunda pessoa do singular (de acordo com as normas regionais de uso de cada país) e de três principais fenômenos relativos a estes pronomes, a saber: (i) *tu – tuteo*; (ii) *vos – voseo* e (iii) *usted-ustedeo*.<sup>14</sup> (CALDERÓN CAMPOS, 2010)

Resgatando um pouco da evolução histórica no uso desses pronomes, no período medieval, o sistema de tratamento da língua espanhola era composto por *tú/vos* para tratamento em singular e somente *vos* para tratamento em plural. Calderón Campos (2010) afirma que o *vos* atual difere do existente na idade média, presente em obras clássicas como *El Cantar de Mio Cid*. De acordo com Carricaburo (1997), o pronome *vos* surge no século IV e se translada à América no período colonial, como forma de tratamento utilizada no lugar do pronome *tú*. Segundo Lapesa (1980), na península, o *tú* era o tratamento entre as pessoas que tinham máxima intimidade, entre iguais ou para tratar as pessoas de baixas camadas sociais, enquanto o pronome *vos* era utilizado em todos os outros contextos. Com o progressivo desgaste do uso de *vos*, surgiram outras formas de tratamento cortês, por exemplo, o *vuestra merced* acompanhado com verbos em terceira pessoa (CARRICABURO, 1997). A partir do emprego do *vuestra merced*, restabelece-se o uso de *tú*, com o valor de confiança; o *vos* como segunda pessoa do plural para a relação de confiança (transformando-se, posteriormente, em *vosotros*) e o *vuestras mercedes* (posteriormente, *ustedes*) para cumprir a função de segunda pessoa do plural na relação de respeito.

É importante esclarecer que essas mudanças não atingiram de forma homogênea a todos os países e regiões hispano-falantes, fato que originou diversos aspectos distintivos entre os sistemas de tratamentos pronominais do mundo hispânico, por exemplo, o uso do pronome *vos*. Na visão de Calderón Campos (2010), o *voseo* é o uso pronome pessoal *vos*, no lugar de *tú*, para o tratamento em uma relação de intimidade, confiança ou solidariedade, acompanhada de formas verbais próprias ou não. Ainda, segundo este autor, há três tipos diferentes de *voseo*, os quais são: (i) *Voseo Completo ou Pronominal e Verbal (vos tenés)*; (ii) *Voseo Pronominal (vos tienes)*; e (iii) *Voseo Verbal (tú estás; tenés; tenís)*. Dentre esses, o *voseo*

<sup>14</sup> Esclarecemos ao leitor, os fenômenos *tuteo e ustedeo*, a seguir: “(..) se trata em empregar as formas pronominais e verbais do paradigma de *tú (tú, tienes, te, etc.)* para se dirigir a um interlocutor. (...) por *ustedeo* deve se entender como emprego de *usted* em situações de confiança ou intimidade, isto é, entre amigos, noivos ou conjugues, de pais a filhos, etc. Não empregamos esse termo para nos referir ao uso convencional de *usted* como marcador de distância. (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 225)



completo é tipicamente encontrado na Argentina, embora o seu uso não esteja restrito a esse país.

De acordo com Fontanellade Weinberg (1999), o *voseo* completo se constitui como um sistema em que existem duas formas de tratamento para o singular, o *vos* e o *usted*, sendo o *vos* utilizado em contexto de confiança e amplamente generalizado. Ademais, conforme Carricaburo (1997), há três tipos de paradigmas *voseantes* que afetam as formas verbais, a saber: Tipo I (-ais/-eis; -eis/-ais; -is/-ais); Tipo II (-as/-es; -es/-as; -is/-as) e o Tipo III (-ais/-is; -is/-ais; -is/-ais). O *voseo* de tipo I, corresponde ao *voseo* ditongado (*vos tenéis*), enquanto os outros dois correspondem ao *voseo* monotongado. As formas monotongadas podem aparecer com a vogal mais aberta (*vos tenés*) ou mais fechada (*vos tenís*). Segundo a autora, o Tipo II corresponde ao *voseo* argentino; além disso, esta afirma que o paradigma *voseante*, encontrado na zona *Rio Platense*, afeta aos seguintes tempos verbais: Presente, Pretérito simples e Futuro do Indicativo, além do Presente do Subjuntivo e Imperativo.

Para Moser (2011), na Argentina, os pronomes de tratamento são sistematizados da seguinte forma: *vos- usted* para tratamentos informais, solidários, de proximidade e familiaridade e *usted - ustedes* para tratamentos formais, corteses, familiares e com diferença de poder. Brasil (2014, p.32), baseando-se nas pesquisas de Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010), aponta que é possível identificar os seguintes condicionamentos extralinguísticos<sup>15</sup> nos usos das formas de tratamento para segunda pessoa do singular: a) uso regional, gênero, classe social: marcar o prestígio social; b) nível de formalidade/proximidade e distância entre interlocutores; c) contexto situacional e interlocutor: familiaridade e distância, formalidade/informalidade; d) posições hierárquicas: poder e formalidade. Sobre esses condicionamentos, torna-se relevante refletir sobre como interferem no processo de comunicação, fato que é proporcionado pela tradução, uma vez que ao traduzir as formas de tratamentos da língua espanhola ao português brasileiro, a tradução literal dos pronomes *usted* e *vos* resultará em possíveis inadequações ao contexto enunciativo, relativo ao grau de informalidade e formalidade e concordância de número/pessoa ao tratamento dado aos interlocutores de um discurso. Esses casos serão exemplificados na próxima seção.

Por último, devemos considerar, também, que no português brasileiro há uma tendência à explicitação do sujeito, principalmente, para fazer correferência<sup>16</sup>, em oposição ao espanhol,

<sup>15</sup> Os condicionamentos extralinguísticos, geralmente apresentados em pesquisas sociolinguísticas, são: estilo de fala, sexo, idade, escolaridade, profissão, classe social, a região ou a zona de residência e a origem do falante. (MONTEIRO, 2000, p. 68)

<sup>16</sup> Segundo Fanjul (2014, p. 33), a correferência é uma relação semântica, em que dois itens se referem ao mesmo referente do mundo, construído na enunciação. O autor baseia-se na perspectiva de M. Halliday e R. Hassan (1989).



que apresenta uma tendência contrária (FANJUL, 2014, p. 33-34). Dessa forma, a tradução entre essas línguas, quando os pronomes de tratamento estiverem na função de sujeito, haverá casos em que no texto-base, em português, o pronome esteja explícito, porém, em sua tradução ao espanhol estará ausente, ou vice-versa.

A partir do discorrido, a seguir, apresentamos a proposta de atividade deste artigo.

#### TRADUZINDO O VOSEO ARGENTINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A partir de pressupostos da abordagem funcional da tradução e da Sociolinguística Variacionista, elaboramos a presente proposta didática que poderá ser adaptada, considerando o contexto, objetivos de ensino-aprendizagem, nível de língua dos aprendizes e tempo disponível para a aula. Inicialmente, apresentamos o desenho da proposta, analisamos os condicionamentos extralinguísticos do *voseo argentino* presentes em tiras cômicas com a finalidade de ilustrar cada contexto de uso. É importante esclarecer que a presente proposta possui carácter de prática e reforço do aprendizado sobre as formas de tratamento, e, portanto se dirige a alunos que já tenham conhecimento prévio sobre a temática abordada. Ressaltamos ainda que esta proposta se utiliza da noção de gêneros textuais, entendendo-os como artefatos culturais construídos histórico e socialmente e que, nessa perspectiva, possibilitam o entendimento do próprio funcionamento social da língua (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Dessa forma, justificamos o uso do gênero textual tiras cômicas para esta proposta de atividade, visto que possuem um espaço de circulação social real nas comunidades hispânicas, capazes de reproduzir linguagem autêntica, além das características elencadas por Ramos (2012), tais como: constituem narrativas curtas com uso de diálogo, apresentam uso de imagens, possuem temática humorística com desfecho inesperado e se organizam em formato fixo, dividido em poucos quadros, etc., que podem contribuir para o estudo da variação linguística em que centra-se a proposta deste artigo.

Deste modo, a proposta didática deste artigo se baseia na adaptação do modelo de *sequência didática (SQ)*, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), o qual objetiva ajudar ao aluno a dominar melhor um gênero textual oral ou escrito. Para os autores, a SQ consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual e possui a seguinte estrutura base: i) apresentação da situação, em que é contextualizada e detalhada a tarefa com o gênero textual; ii) produção inicial, elaboração de um primeiro texto correspondente ao gênero textual escolhido; iii) módulos, atividades ou

problemas referentes à produção do gênero abordado; iv) produção final, elaboração de um texto final em que o aluno colocará em prática os conhecimentos adquiridos.

Portanto, tendo em vista os pressupostos da Sociolinguística, Tradução e Ensino de Línguas, baseado em gêneros textuais, apresentamos a seguinte proposta didática<sup>17</sup>:

Quadro 1 – Detalhamento da proposta didática

<b>Objetivo:</b>	Abordar os usos do <i>voseo</i> argentino e seus condicionamentos extralinguísticos a partir da tradução funcional de tirinhas da Mafalda para o português brasileiro.
<b>Público – Alvo:</b>	Alunos de Ensino Médio Brasileiro. <sup>18</sup>
<b>Tempo:</b>	2 aulas de 50 min. (Aproximadamente)
<b>Recursos necessários:</b>	Dicionários impressos ou online, bilíngue ou monolíngue das línguas envolvidas; Roteiro de Perguntas para tradução adaptado de Nord (2012) (Quadro 4); Tiras cômicas argentinas disponíveis na internet ou em materiais impressos.
<b>Detalhamento da proposta didática:</b>	<p><b>Apresentação da situação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ver o vídeo “<i>Cómo dibujar una tira cómica: Tipos de dibujo</i>” (00:02:56), (disponível no link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N0_reAXVYYM">https://www.youtube.com/watch?v=N0_reAXVYYM</a>) e discutir os elementos de uma tira cômica;</li><li>- dividir a turma em grupos de três ou quatro, dependendo da quantidade de alunos e entregar uma tira cômica argentina, previamente selecionada, para cada grupo. (Podendo ocorrer a repetição da mesma tira cômica ou não entre os grupos).</li><li>- indicar a leitura das tiras cômicas atentado para detalhes como forma, cenário e personagens.</li><li>- entregar o roteiro de perguntas que deverá ser respondido por cada grupo a partir da leitura das tiras cômicas.</li></ul> <p><b>1º Tradução das tirinhas:</b> iniciar o processo tradutório do espanhol para o português brasileiro<sup>19</sup>, observando as informações obtidas pela aplicação do roteiro de perguntas, com o auxílio de dicionários online ou impresso, se necessários.</p> <p><b>Análise da 1º tradução e condicionamentos extralinguísticos dos pronomes de tratamento:</b> cada grupo apresentará sua tirinha traduzida, comparando se sua tradução condiz com suas respostas à segunda coluna do roteiro. Nesse momento, o professor poderá indagar a turma sobre suas escolhas linguísticas no texto traduzido, centrando-se nas formas de tratamento utilizadas nas traduções e nas situações de comunicação enunciadas, atentando para os condicionamentos extralinguísticos do <i>voseo</i> argentino, que poderão ser escritos na lousa e relacionados com cada tirinha traduzida pelos alunos.</p> <p><b>2º Tradução das tirinhas:</b> com base na análise da 1ª tradução e nos condicionamentos extralinguísticos dos pronomes de tratamento das tiras cômicas, os alunos realizarão uma 2ª tradução, buscando corrigir possíveis inadequações da 1ª tradução.</p> <p><b>Exposição das tirinhas traduzidas:</b> após a revisão da 2ª tradução, as tirinhas traduzidas poderão ser expostas em cartazes, no próprio ambiente escolar ou em espaços virtuais criados para tal exposição, por exemplo, uma página de Facebook ou um blog.</p>

Fonte: Autoria própria.

Inicialmente, ao ver o vídeo especificado no quadro 03, sugerimos ao professor direcionar uma discussão sobre aspectos relacionados com o gênero textual que será

<sup>17</sup> Esta sequência didática inicial não consiste em um modelo ou plano de aula, pois deve ser adaptada de acordo com o contexto e objetivos de aprendizagem, tempo disponível para as aulas, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes na fase de diagnóstico.

<sup>18</sup> A indicação do nível do ensino médio (1º, 2º ou 3º ano) para esta atividade ficará a cargo do professor, considerando que as matrizes curriculares estaduais são independentes. No entanto, justifica-se a aplicabilidade desta atividade a todas as séries do ensino médio, considerando a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual consta que uma das habilidades que devem ser desenvolvidas: “H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.” (BRASIL, 2009).

<sup>19</sup> O professor poderá considerar a variante da língua materna de sua turma.



abordado, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. A título de ilustração, esboçamos os seguintes tópicos: (i) onde circula o gênero textual apresentado, (ii) a que público se dirige, (iii) qual tipo de linguagem é utilizada, (iv) os alunos possuem o hábito de ler este gênero textual ou de produzi-lo, (iii) quais tiras cômicas conhecem em língua espanhola ou portuguesa, etc. Ao entregar uma tira para cada grupo e solicitar a sua leitura, o professor poderá pedir que descrevam oralmente a forma, cenário e personagens do texto, visando maior compreensão do gênero, além da mensagem humorística presente na tira. Após essa primeira leitura, cada grupo receberá o seguinte roteiro de análise pre-tradutório:

Quadro 2 - Roteiro de análise pré-tradutório das tiras cômicas

QUESTÕES	TIRINHA ORIGINAL	TIRINHA TRADUZIDA
1. Quem escreve a quem e com que propósito?		
2. Onde, quando e por qual meio o texto foi divulgado? E qual a função desse texto?		
3. Qual o tema da tirinha? E quais elementos não verbais são apresentados?		
4. Quais palavras são utilizadas? (verbos, adjetivos, advérbios, etc.) E que tipo de frases?		
5. Quais personagens são identificadas na tirinha e qual relação mantêm entre si? Essa relação se reflete na linguagem utilizada?		
6. Qual pronome de tratamento é utilizado entre as personagens? Por quê?		

Fonte: Adaptado de Nord (2012)

Esse roteiro toma como base o modelo de análise pré-tradutório de Nord (2012), o qual adaptamos considerando o público e objetivo da proposta de atividade apresentada. Na perspectiva de Nord (2012, p. 156), as perguntas do seu modelo de análise pré-tradutório podem ser aplicadas tanto ao texto base quanto ao texto meta, a fim de identificar as semelhanças e diferenças das situações comunicativas de ambos os textos. Nesse modelo, a autora orienta que no processo de tradução sejam considerados os aspectos extra e intra-textuais do texto a ser traduzido. Assim, as questões 1 e 2 do roteiro se correlacionam com as seguintes perguntas do modelo de Nord (2012, p. 42): *Quem transmite, para quem e a quem, através de qual meio, onde, quando e por quê, um texto com qual função?*; referentes a aspectos extratextuais. Por sua vez, as questões 3 e 4 do roteiro se remetem às perguntas: *¿Sobre qual tema, oferece qual informação (pressupondo o quê), em qual ordem, usando quais elementos não verbais, quais palavras, qual tipo de frase e qual tom?*; referentes a aspectos linguísticos. Por último, as perguntas 5 e 6 se centram, especificamente, na identificação do tipo de relação entre as personagens (interlocutores) e o registro da linguagem utilizada entre as mesmas (formal ou informal, respeito, cortesia ou solidariedade, familiaridade ou poder, distância ou proximidade), visando o reconhecimento da situação

comunicativa e os usos do pronome de tratamento *vos*. Por isso, na análise das primeiras traduções, sugere-se que cada grupo compare sua tradução com as respostas da segunda coluna do roteiro, verificando se em sua tradução, por exemplo, a linguagem utilizada corresponde à relação existente entre as personagens do texto e ao público meta da tradução. No que tange a essa questão, analisaremos algumas tiras cômicas da personagem argentina Mafalda, para nortear o trabalho do professor:

### Tira 01



Fonte: <http://unlugarenmialmohada.blogspot.com.br>

### Tira 02



Fonte: Quino (2006, p.51)

Na Tira 01, os pais de Mafalda estão discutindo sobre o tempo que sua filha passa assistindo televisão. Na fala do pai de Mafalda com sua esposa, ele a trata por “vos”, na seguinte frase: “¿Porqué no le decís vos?”. Esse pronome de tratamento para segunda pessoa do singular, conforme apresentado na seção anterior, é utilizado de forma estendida nas diversas camadas sociais da Argentina. O contexto situacional presente nessa tirinha pode ser classificado como um contexto informal, visto que é uma interação entre um casal sobre sua filha. Em contextos como esse, de informalidade, é comum o uso da forma *voseante*, na concepção de Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010). Já na tira 02, percebermos a relação de amizade existente entre as personagens, que caracteriza a solidariedade e a máxima proximidade entre os interlocutores, marcada pela forma verbal *pensás*, caracterizando o *voseo* de tipo II, de acordo com a classificação de Carricaburo (1997), *voseo* tipicamente argentino.



Nos contextos situacionais apresentados, é importante que o aluno atente, no processo tradutório, para a linguagem informal empregada e suas funções, a fim de garantir ao público receptor da tradução que a mensagem seja reexpressa de forma a ter consonância com o texto original, dentro da sua nova situação comunicativa na língua meta. Para Nord (1998), no ensino de tradução, entender as unidades funcionais do texto, em vez de estruturas, possui a vantagem de motivar o aluno a ver para além dos elementos linguísticos concretos do texto base, tendo foco em suas funções comunicativas e as do texto no todo, focando, assim, na naturalidade e funcionalidade do texto na cultura meta

A tradução do *voseo* nas tiras cômicas merece especial atenção do aluno brasileiro, pois, ao buscar um correspondente para *vos*, conforme explicitado na seção anterior, o aluno pode traduzir literalmente pelo o pronome *vós* do português, pronome que não teria a mesma funcionalidade no texto, posto que no português brasileiro é considerado arcaico e de uso formal (CASTILHO, 2014). Na tradução ao português, a depender da região do Brasil, é possível traduzir o *vos* argentino, pelos pronomes *você* ou *tu*, pois esses são formas de tratamento para trato solidário, isto é, entre iguais. Ademais, na escolha entre essas formas, o professor e os alunos podem se utilizar das pesquisas sociolinguísticas sobre esse tema, tal como Castilho (2014), Oliveira (2009) e Scherre e Yacovenco (2011).

É importante ressaltar ainda que, embora pesquisas pontuem o uso do “*vos*” em contextos de informalidade, nem sempre é fácil distinguir as situações formais e informais, uma vez que de acordo com Campos e Rodrigues-Moura (1998, p. 176): “o ritual social da linguagem compartilhada pelos interlocutores mudou – continua mudando – e já não é tão fácil saber quando temos que ser formais ou informais”<sup>20</sup>. Desta forma, na tradução é importante observar o que a cultura do receptor meta considera como um contexto de formalidade ou informalidade, visto que esses conceitos podem mudar de uma comunidade para outra. Esse tipo de variação linguística, que se relaciona ao contexto social e situacional, na visão de Mayoral (1998), é de maior interesse para a Tradução, principalmente, quando a situação em que se comunica o enunciado original não existe na cultura da língua meta, caso em que o tradutor terá que adaptar sua tradução, utilizando uma mensagem similar ao original, com uma situação e estratégia diferente. No tocante à tradução das tiras 01 e 02 ao português brasileiro, as situações retratadas também são consideradas informais e, portanto não implicaria em adaptação situacional.

---

<sup>20</sup>Citação original: “[...] el ritual social del lenguaje compartido por los interlocutores ha cambiado – continua cambiando – y ya no es tan fácil saber cuándo tenemos que ser formales o informales” (CAMPOS y RODRIGUES-MOURA, 1998, p. 176).

Já na próxima tira, encontramos outro condicionamento extralinguístico no uso do *voseo* argentino, relacionado com a posição hierárquica e diferença de poder entre as personagens. Observemos:

### Tira 03



Fonte: QUINO (2006, p. 298).

Nessa tira, a figura do policial explicita a relação de poder que a instituição da Polícia representa na sociedade. Nesse texto, percebemos a marca da posição hierárquica do policial frente ao pequeno garoto que se sente intimidado com as ameaças de sua mãe e uma possível prisão pela polícia, caso descumprisse suas ordens. A figura e o aspecto do próprio policial colaboram para a construção da superioridade entre as personagens. Assim, o menino se sentindo em posição inferior frente à posição social hierárquica que o policial ocupa, utiliza a forma de tratamento *usted*, para marcar não somente o respeito que pressupomos que deva existir entre as personagens, mas, também, a diferença de poder existente nessa relação, em que o policial devolve o tratamento de forma diferenciada, pois esse, ao responder o garoto, utiliza as seguintes formas *voseantes* no imperativo afirmativo: “*andá*” e “*decíle*”, no terceiro quadrinho da tira. Ademais, usa a forma “*tu mama*” ao invés de “*su mamá*”, utilizando o paradigma *voseante* implícito, uma vez que o *voseo* não afeta aos pronomes possessivos, conforme Calderón Campos (2010). Essas escolhas linguísticas dentro do contexto sugerem o sentimento e a consciência das personagens quanto à disparidade existente na relação de poder entre ambas.

No que diz respeito à tradução dessa tirinha, a diferença de poder e hierarquia entre as personagens, explícita através das formas de tratamentos, deve ser preservada. Portanto, seria adequado refletir sobre qual pronome do português exerceria a mesma função do pronome “*usted*” dentro do texto, já que ao buscar uma correspondência literal, é provável, que muitos estudantes utilizem o pronome “*você*”. Porém, essa forma não possui o mesmo sentido





presente na tira cômica, pois, no contexto do português brasileiro, esse pronome, em muitas regiões, é usado para o tratamento entre pessoas próximas ou entre iguais, por exemplo, em São Paulo. Deste modo, a fim de preservar a diferença hierárquica ou de poder do texto original, a tradução do pronome “*usted*” poderia ser realizada pela forma de tratamento “senhor”, posto que, conforme sugerem as pesquisas pontuadas por Oliveira (2009) sobre os usos de tu/você/senhor em diferentes regiões brasileiras, o pronome “senhor” possui maior caráter formal. Além disso, no que tange à tradução das formas *voseantes* “*andá*” e “*decile*” na fala do policial, é possível que na tradução ao português o aluno brasileiro explicita a forma pronominal escolhida (tu/você), haja vista que, em algumas cidades brasileiras, os paradigmas verbais desses pronomes se misturam, como ocorre, por exemplo, em Fortaleza.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do discorrido neste artigo, concluímos que os avanços das pesquisas no tocante ao uso da tradução em sala de aula justificam a sua reinserção no contexto de ensino de línguas. Reiteramos que a relação existente entre os Estudos da Tradução e a Sociolinguística *Variacionista* pode fundamentar propostas de atividades com o uso da tradução visando o ensino e a conscientização acerca da variação linguística, conforme a proposta apresentada neste artigo para uma reflexão epilinguística sobre os condicionamentos extralinguísticos do *voseo* argentino, através da tradução em uma perspectiva funcionalista.

É importante mencionar a pertinência da elaboração de propostas didáticas nesse viés, já que podem contribuir à prática docente da língua espanhola, no que se refere ao uso efetivo da língua, nos diversos contextos de interação verbal. Por outra parte, podem direcionar a utilização da tradução pedagógica, pautada e fundamentada nos avanços teóricos dessa área, além de possibilitar a abordagem de casos concretos de variação linguística, promovendo uma reflexão sobre os usos linguísticos das variantes referentes às formas de tratamento nas línguas envolvidas. Pois, na concepção de Pontes (2014, p. 231), as atividades de tradução, quando presentes em materiais didáticos, limitam-se a atividades de tradução direta, que desconsideram o contexto de produção do texto base, e, muitas vezes, também do texto meta. Assim, cabe ao professor a elaboração de materiais complementares que correspondam ao perfil e ao contexto sociocultural de seus alunos.



## REFERÊNCIAS

- BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. *Revista Intraduções*, 4 eds. Trad. Maria Teresa Arrigoni. Rev. Noêmia Soares e Sérgio Romanelli. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- BARRIENTOS, B.R.R. *Os quadrinhos da Mateina no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.
- BOLAÑOS-CUÉLLAR, S. Aproximación Sociolingüística a la Traducción. *Forma y Función*, nº 13, pp.157-192, 2000.
- BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 27, pp. 161-177, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares para o ensino Médio*. Parte II Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000
- BRASIL, J. O. *El abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNLD 2011: un análisis sociolingüístico*. Monografía. (Licenciatura em Letras Espanhol). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação - Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1998.
- CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), *La lengua española en américa: normas y usos actuales*. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. P. 225-236.
- CAMPOS, S. N.; RODRIGUES-MOURA, E. ¿Formal o Informal? Ha ahí la cuestión... Las formas de tratamiento en la clase de E/LE para alumnos brasileños. ASELE, *Actas IX*, 1998. Páginas 175-182.
- CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1 ed., 3º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- COAN, M; PONTES, V.O. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama* (UNIOESTE. Online), v. 09, pp. 179-191, 2013.



COSTA, A. P. *Traduzir para Comunicar: a Tradução como Componente Comunicativo no Ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Brasília, 2008. 195 p.

DE ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la Traducción Pedagógica. *Lenguaje y Textos*, Barcelona, n.º 8, pp. 269-283, 1996.

DEMÉTRIO, A.P.C. *A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do ensino de LE*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

FANJUL, A.P.; Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, A.P.; GONZÁLEZ, N.M. *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. pp. 29-71.

FONTANELLA DE WEINBERG, M<sup>a</sup> B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva da língua espanhola*, 1. Madrid: RAE, 1999. pp. 1399-1425.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: 1998. pp. 42-45.

\_\_\_\_\_. *Traducción y Traductología*. Introducción a la Traductología. 5º Ed. (2011) Ediciones Cátedra: Madrid; [2001] 2011.

KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos Culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*. Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, 44. Texas, 1978.

\_\_\_\_\_. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, C.B. e TUCKER, G. R. (orgs.) *Sociolinguistics. The essential Readings*. BlackwellPublishing, 2003.

LAIÑO, M.J. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

LAPESA, R. *Historia de la Lengua Española*. Editorial Gredos SA: Madrid, 1980.

LEFEVERE, A. *Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. Nova York: MLA, 1992.

LEFFA, V. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 20, n.º. 2: Belo Horizonte, jul. /Dez. 2012, pp. 391-411.



MAYORAL, R. *La traducción de la variación lingüística*. Tese de Doctorado. Universidad de Granada, Granada, 1998.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceitualização e delimitação. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M.L. (org.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 9-15.

MOSER, K. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba): ustedeo versus voseo: ¿dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: COUTO, L.R.; LOPES, CR. (org.). *As formas de Tratamento em português e em espanhol, variação, mudança e funções conversacionais*. Editora da UFF: Rio de Janeiro, 2011.

NASCIMENTO, E. P. Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira– O caso dos Pronombres Personales Sujeto. *Studia Diversa*, CCAE – UFPE, Vol. 1, Nº 1, pp. 23-35. Outubro: 2007.

NORD, C. La unidad de traducción en el enfoque funcionalista. *Quaderns. Revista de traducción*, vol. 1, pp.65-77, 1998. Disponível em: [www.raco.cat/index.php/.../article/.../25144/2497](http://www.raco.cat/index.php/.../article/.../25144/2497). Acesso em: 20 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Texto base-texto meta*. Un modelo funcional de análisis pre-traslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, España, 2012.

OLIVEIRA, L.C. A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa singular no português e no espanhol. *Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 05, n.10, pp. 1-19, 2009.

PONTES, V.O. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Tradução*, Nº 48, pp.223-237, novembro: 2014.

PONTES, V.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD-2011. *Mutatis Mutandis*, 7(1), pp. 83-99, 2014.

QUINO, J. L. *Toda Mañada*. 12ª ed. Buenos Aires: Flores, 2006.

RAMOS, P. Estratégias de referenciação em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 12, nº 3, Tubarão, 2012.

REISS, K.; VERMEER, H.J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 206 p. Tradução de: Grundlegungeinerallgemeine Translations theorie.

SANTOS, M. M. R. *Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e Tradução: um estudo de caso sobre o uso dos pretéritos*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2013.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del español/LE. Madrid, 2004.



SCHERRE, M.M.P.; YACOVENCO, L.C. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 121-146. 1ª parte 2011.

SNELL-HORNBY, M. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam John Benjamins Publishing Company, Philadelphia: 1988/1995.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

**Data de recebimento: 05/10/2015**

**Data da aprovação: 22/08/2016**