

La traducción pedagógica en la enseñanza de E/LE: una propuesta didáctica

A tradução pedagógica no ensino de E/LE: uma proposta didática

Valdecy Oliveira Pontes¹
Livya Lea Oliveira Pereira²
Glauber Lima Moreira³
Dayane Monica Cordeiro⁴

Resumen: El objetivo de este estudio se centra en exponer los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica con el uso de la traducción funcionalista para la enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística en los usos de los pronombres de tratamiento de 2ª persona de singular en español con un grupo de estudiantes universitarios brasileños. Con este fin, se trata la variación diatópica de este fenómeno lingüístico desde una perspectiva sociolingüística, tanto en español, como en portugués, utilizando como recurso la traducción pedagógica directa (español-portugués). En este sentido el marco teórico se centra en la traducción funcionalista (NORD, 1994, 2012) y en las secuencias didácticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). La metodología elegida fue la investigación-acción en la cual a partir de la aplicación de una secuencia didáctica con la traducción del género obra teatral en español, estudiantes brasileños de la carrera de Letras de una universidad pública pusieron en práctica las premisas defendidas. Cabe señalar que esta investigación es un recorte dentro de un estudio más amplio desarrollado por Pereira (2016). Los resultados de esta acción pedagógica señalan que los participantes al final de esta acción didáctica reflexionan acerca de las relaciones entre los interlocutores, el contexto situacional y el origen geográfico de su público meta, alcanzando una mayor comprensión de los factores que influyen en la variación lingüística de las formas de tratamiento pronominal en español.

Palabras-clave: Pronombres de tratamiento. Enseñanza de Español. Variación lingüística. Traducción funcionalista.

Resumo: O objetivo deste estudo centra-se em apresentar os resultados de uma sequência didática com o uso da tradução funcionalista para o ensino da variação linguística nos usos dos pronomes de tratamento da 2ª pessoa do singular em espanhol para alunos brasileiros. Para isso, foi abordada a variação diatópica deste fenômeno linguístico em espanhol desde uma perspectiva sociolingüística, assim como em português, já que se propõe uma tradução pedagógica direta (espanhol-português). Além disso, o referencial teórico baseia-se na Tradução Funcionalista (NORD, 1994, 2012) e Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A metodologia caracteriza-se por ser uma investigação-ação a partir da aplicação de uma sequência didática com a tradução do gênero obra teatral em espanhol com alunos brasileiros do curso de Letras de uma universidade pública, um recorte do estudo de Pereira (2016). Os resultados desta ação pedagógica pontuam que os participantes, ao final desta ação didática, refletem acerca das relações entre os interlocutores, o contexto situacional

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: valdecy.pontes@ufc.br.

² Instituto Federal do Ceará, Cedro, CE; Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: pluralizado@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, PI, Brasil. Endereço eletrônico: glauberlimamoreira@hotmail.com.

⁴ Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: dayane_cordeiro@hotmail.com.

e a origem geográfica de seu público meta, alcançando uma compreensão maior dos fatores que influencian a variação linguística das formas de tratamento pronominal em espanhol.

Palavras-chave: Pronomes de tratamento. Ensino de Espanhol. Variação linguística. Tradução funcionalista.

Introducción

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, desde los niveles iniciales, el estudiante está expuesto a los pronombres personales sujeto. Estos elementos influyen en el paradigma verbal y pronominal del discurso, además de expresar, por ejemplo, grados de formalidad o informalidad, con respecto al contexto comunicativo. A nivel semántico, su uso marca las relaciones de poder o solidaridad, intimidad, confianza o desapego hacia los interlocutores. Por esta razón, emplearlos adecuadamente en el discurso es fundamental para una comunicación exitosa, ya que, en diferentes culturas, las formas de tratamiento tienen diferentes usos y significados, condicionados por las variables diacrónicas, diatópicas, diafásicas o diastráticas, entre otros factores lingüísticos.

En este sentido, el conocimiento sobre los usos de las formas de tratamiento en una determinada lengua es relevante, desde la perspectiva de la teoría lingüística o de la práctica comunicativa, es decir, los hablantes, los profesores, los aprendices, los lingüistas y los traductores deberían conocer las especificidades de este tema. Por este motivo, en este estudio se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento personal del idioma español, basada en la aproximación existente entre los Estudios de Traducción, Enseñanza de la Lengua Española y Sociolingüística Variacionista. La justificación de este paradigma se debe a un vacío investigativo sobre la variación lingüística en las formas de tratamiento en los libros de texto de lengua española (NASCIMENTO, 2007; BRASIL, 2014). En este sentido, el proceso de traducción pudo contribuir a la concienciación de la variación lingüística (BARRIENTOS, 2014).

Es importante señalar que la traducción en el aula no debe ser menospreciada, en el sentido de que es algo que se emplea en contextos reales de manera cotidiana, siempre que exista una necesidad de traducir enmarcada en una circunstancia de uso oportuna. La traducción pedagógica se refiere al uso de la traducción en el aula por el docente de una forma didáctica para perfeccionar la lengua meta a través de la manipulación de textos, el análisis contrastivo y la reflexión consciente. En esta traducción, existen dos tipos de aplicación: la traducción explicativa y el ejercicio de traducción. La primera es una traducción hecha en aula por el profesor, pero es recomendable, por Hurtado Albir (1994), que se utilice en casos específicos. La segunda puede ser una traducción directa o inversa. Según la autora, en el

proceso de traducción directa, hay tres etapas: la primera es comprender el sentido original del texto, en segundo lugar, nos olvidamos de las palabras, reteniendo ese sentido de un modo no verbal en nuestra mente, a continuación, se busca una manera de expresarlo en la lengua meta, de modo que el destinatario de la traducción pueda comprender el mismo mensaje que el destinatario del texto original (HURTADO ALBIR, 1998).

Para acotar el tema, este estudio se restringe a las formas de tratamiento pronominales de 2ª persona del singular del par lingüístico portugués/español, una vez que estas lenguas presentan amplia variación lingüística en los usos de estas formas y además es un contenido relevante en la formación inicial de los futuros docentes. Se presenta una secuencia didáctica diseñada para estudiantes de nivel inicial del curso de Letras Español de una universidad pública brasileña, como un recorte de una investigación más amplia desarrollada por Pereira (2016). La secuencia didáctica sigue las premisas de la traducción funcionalista con el objetivo de presentar la variación lingüística en el uso de los pronombres personales de 2ª persona de singular, contrastando con en el portugués brasileño y en las variedades hispánicas a partir de textos del género teatral.

¿Vos, tú o usted? / ¿Tu o você? La variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento en español y en portugués

Las formas de tratamiento pueden dividirse en nominales y pronominales. Debido a la complejidad del tema y los límites de este estudio, hemos restringido este análisis a la variación lingüística en el uso de formas pronominales de la 2ª persona de singular, tanto en portugués como en español. Este fenómeno lingüístico, en el contexto de la sociolingüística variacional en ambos idiomas, contempla una amplia literatura, que destaca la influencia de una serie de factores extralingüísticos en el uso de estas formas lingüísticas: la relación de intimidad, confianza o distancia entre los interlocutores, jerarquías de poder o relación de solidaridad entre los interlocutores, la situación de formalidad o informalidad, la edad de los hablantes, el género, el estado sentimental, el origen geográfico, el estilo, la identidad local, regional o nacional, las estrategias de cortesía, entre otros (CARRICABURO, 1997; MORENO FERNÁNDEZ, 2009; CALDERÓN CAMPOS, 2010).

A continuación, se sintetizan algunos usos de las formas del tratamiento pronominal en las variedades de la lengua española y del portugués brasileño, desde la variación diatópica. En cuanto a la variación lingüística en el uso de esas formas, Calderón Campos (2010) distingue los términos “tuteo”, “ustedeo” y “voseo”. Pero es necesario aclarar que el tuteo corresponde al uso del pronombre tú para el tratamiento de la 2ª persona de singular,

acompañado de su paradigma verbal y pronominal canónico, así como el ustededeo corresponde al uso de la forma usted, acompañado de su paradigma verbal y pronominal canónico en contextos que no corresponden simplemente a la formalidad.

Con respecto al voseo, Ramírez (2011, p. 22) afirma que este consiste en el uso de vos como 2ª persona pronominal de singular en lugar de tú. Además, el autor destaca la existencia de, como mínimo, tres tipos de voseo: el pronominal-verbal (tenés), el pronominal (vos tienes) y el verbal (tú tenés); los cuales se presentan en coexistencia o no con otras formas de tratamiento. A continuación, sistematizamos el paradigma tuteante, voseante y ustededeante en el Cuadro 1.

Cuadro 1 - Paradigma tuteante, voseante y ustededeante

| SUJETO | OBJETO | REFLEXIVO | ADJUNTO | POSESIVO | CONJUGACIÓN |
|--------------|-----------------|-----------|--------------------|-----------------------------------|---------------------|
| TÚ | <i>Te</i> | <i>Te</i> | <i>ti/contigo</i> | <i>tu/tus</i> <i>tuyo(as)</i> | 2ª persona singular |
| USTED | <i>lo/la/le</i> | <i>Se</i> | <i>Usted</i> | <i>su/sus</i> <i>suyo (as)</i> | 3ª persona singular |
| VOS | <i>Te</i> | <i>Te</i> | <i>vos/ de vos</i> | <i>tu/tus/ tuyo(as)</i> | 2ª persona singular |

Fuente: basado en Fontanella de Weinberg (1999).

El análisis de los datos expuestos en el cuadro 1 señala que el paradigma tuteante comparte formas de objeto directo, pronombre reflexivo y posesivo con el voseante. No obstante, Fontanella de Weinberg (1999) expone que en la conjugación verbal de 2ª persona las formas verbales se difieren en algunos modos y tiempos, como el presente de indicativo e imperativo. A diferencia, el paradigma ustededeante posee formas pronominales referentes a la 3ª persona gramatical, aunque funciona como forma de tratamiento para 2ª persona del discurso.

Además, debido a los diversos usos de las formas de tratamiento pronominal en 2ª persona singular en español, autores como Fontanella de Weinberg (1999), Calderón Campos (2010) y Carricaburo (1997) proponen divisiones en los sistemas de tratamiento pronominal utilizados en esta lengua. A pesar de las posibles limitaciones al dividir los sistemas pronominales, esta categorización auxilia a la hora de diseñar una propuesta didáctica que tiene en cuenta la variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento. A partir de las reflexiones propuestas por los autores mencionados, a continuación, se presenta el resumen los usos pronominales en algunos países representativos de cada sistema.

Cuadro 2 - Divisiones del sistema de tratamiento pronominal español

| Fontanella de Weinberg (1999) | Carricaburo (1997) | Calderón Campo (2010) | Ejemplos de países/regiones | |
|--|---|--|--------------------------------------|--|
| SISTEMA I (bidimensional) | <i>tú - usted</i> <i>vosotros – ustedes</i> | norma peninsular | español peninsular | La mayor parte da España |
| SISTEMA II (bidimensional) | <i>tú - usted</i> <i>ustedes</i> | norma hispanoamericana tuteante | español americano y canario tuteante | En la mayor parte de México, Perú, Puerto Rico, etc. |
| SISTEMA III (tridimensional) | <i>tú - vos -usted (IIIA)</i> <i>Tú/vos – usted (IIIB)</i> <i>Ustedes</i> | norma hispanoamericana voseante-tuteante | español americano voseante-tuteante | Chile, Uruguay, Chiapas (México), El Salvador, Honduras, etc. |
| SISTEMA IV (bidimensional) | <i>vos – usted</i> <i>ustedes</i> | norma hispanoamericana voseante | español americano voseante | Argentina, Paraguay, mayor parte de Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, etc. |
| Regiones <i>ustedeantes</i> (no son exclusivas) | | | | Argentina, Costa Rica, Colombia (Bogotá), Venezuela (Mérida, Táchira), Guatemala, El Salvador, Panamá, |

Fuente: diseño propio.

Las clasificaciones de estos autores coinciden en segregar la norma peninsular (excluyendo o mencionando la diferencia de Canarias y Andalucía con otras regiones españolas) de la norma hispanoamericana, esta última dividida en: América tuteante (que podemos correlacionar con el sistema II de Fontanella de Weinberg), América voseante (Sistema IV) y América tuteante-voseante (Sistema III). Los sistemas pronominales presentados se basan en la división de las relaciones íntimas, de confianza y de formalidad/diferencia entre los interlocutores, aunque la concepción en cada cultura sobre estos ejes relacionales es variable. En cuanto a la diferenciación de los sistemas, el primero (Sistema I) correspondería al uso mayoritario en España, donde existen dos formas de tratamiento en el singular, *tú* para confianza y *usted* para formalidad, además de dos formas correspondientes en plural, *vosotros/as* para el tratamiento informal y *ustedes* para relaciones más formales.

El sistema pronominal II difiere del sistema pronominal I solo en su tratamiento plural, en el que la forma de *ustedes* predomina indistintamente en las relaciones de confianza y formalidad. A su vez, el sistema III es el más complejo, según Fontanella de Weinberg (1999) presenta una subdivisión en III A y III B según la variedad en el uso de las formas en singular *tú*, *vos* y *usted*. En el sistema III A, existe una alternancia muy generalizada de las formas en singular, además de la forma *ustedes* para el tratamiento plural. Según la autora, lo que influye en la elección entre un pronombre u otro en este sistema es la preferencia de los

hablantes más cultos y con estilos más cuidadosos para el uso de tú, mientras que, con mayor frecuencia, los hablantes de menor nivel sociocultural prefieran el uso de vos. Algunos países que siguen este sistema son: gran parte de Bolivia, el sur de Perú, parte de Ecuador, algunas regiones colombianas, entre otros.

En su turno, el sistema III B posee tres niveles de formalidad expresados por las formas de tratamiento: vos (íntimo) - tú (confianza) - usted (uso formal). Para Fontanella de Weinberg (1999), un país que caracteriza este sistema de tratamiento es Uruguay, en el que, especialmente en la oralidad, el uso del voseo es completo (vos cantás) con personas íntimas o familiares, mientras que el voseo verbal (tú cantás) se usa en relaciones donde hay confianza, pero no íntima, mientras que el uso de usted conserva el respeto y el carácter formal. El sistema IV, por otro lado, se caracteriza por la presencia de la forma vos para el tratamiento informal en el singular, la forma usted para el trato de respeto o formalidad en singular y la forma ustedes para el tratamiento plural, formal o informal.

A su vez, en el caso de las variedades portuguesa/ brasileñas, existe la variación en los usos de las formas pronominales de tratamiento para la 2ª persona “tu” y “você” (cê y oce) en las diferentes regiones brasileñas. Según Menon (2000), la concurrencia entre “tu” y “você” persiste en varias regiones brasileñas, aunque haya un predominio de la forma “você”, principalmente en el área central del país. En este sentido, Castilho (2014, p. 479) indica dos tendencias principales en el uso de las formas de tratamiento en 2ª persona en portugués brasileño: (i) donde el pronombre “tu” permanece vigente, el uso de la forma “você” expresa distanciamiento; (ii) donde existe predominancia del pronombre “você” en los diversos contextos de interacción, el uso de “tu” puede expresar distanciamiento, aunque estas no serían las únicas variables dialectales en el uso de “tu” y “você”, tal y como señala Scherre *et al.* (2015, p. 142).

En un intento de dividir y sistematizar la variación diatópica de estas formas en Brasil, Scherre *et al.* (2015) propone la existencia de seis subsistemas de tratamiento pronominal en el portugués brasileño, que se resume en el Cuadro 3. Los autores proponen esta división basada en la investigación sociolingüística sobre el tema y afirman que los aspectos sociales, como el género del hablante, la edad y la escolarización, así como los aspectos interactivos y lingüísticos, tales como el tipo de discurso (directo o narrativo) y referencia (genérica o específica), el grado de intimidad con el interlocutor, etc., pueden desempeñar papeles importantes en la elección de una forma u otra (SCHERRE *et al.*, 2015, p. 135-136).

Cuadro 3 - Subsistemas de tratamiento Tu x Você en portugués brasileño

| | |
|---|--|
| Subsistema <u>você</u> | Uso exclusivo de las variantes <u>você/cê/ocê</u> , empleado en la región centro-este (excepto Distrito Federal); en la región sudeste, en la mayor parte de Minas Gerais, Espírito Santo y São Paulo; en la región nordeste, en la capital baiana; en la región norte, la parte central, sur y sudeste de Tocantins; y, en la región sul, Paraná. |
| Subsistema <u>tu</u> con concordancia baja | Frecuencia del uso de <u>tu</u> superior a 60% con concordancia verbal menor de 10%. Utilizado en la región norte, en el Amazonas (por ejemplo, Tefé), en la región sur, en el estado de Rio Grande do Sul (por ejemplo, Porto Alegre y Flores da Cunha). |
| Subsistema <u>tu</u> con concordancia alta | Uso mediano de <u>tu</u> superior a un 60%, con concordancia verbal entre un 40% y un 60%. Este subsistema es empleado en la región norte, en la provincia de Pará (Belém y Mocajuba) y en la región Sur, en el estado de Santa Catarina (por ejemplo, Florianópolis). |
| Subsistema <u>tu/você</u> con concordancia baja | Uso mediano de <u>tu</u> inferior a un 60% con concordancia baja de un 10%. Se utiliza en la región nordeste (norte y nordeste del estado de Maranhão), norte (algunas partes de Tocantins) y sur (en las ciudades de Chapecó y Concordia, en Santa Catarina). |
| Subsistema <u>tu/você</u> con concordancia media | Uso de <u>tu</u> inferior a un 60% con concordancia verbal entre un 10% a un 39%. Utilizado en regiones del norte (Manaus, Amazonas) y sur (Blumenau e Lages, en Santa Catarina), y en las capitales de diversos estados nordestinos, tales como Teresina (Piauí), João Pessoa (Paraíba), Recife (Pernambuco), Fortaleza (Ceará). |
| Subsistema <u>você/tu</u> sin concordancia | Uso de <u>tu</u> entre el 1% y el 90% sin concordancia verbal. Se presenta en la región centro-este, en Distrito Federal, y en la región sudeste, en el estado de Rio de Janeiro, Santos – SP, São João da Ponte- MG. En la región norte, en Roraima, Acre, y en la região nordeste, Feira de Santana, Sapé, Rio de Contas y Poções en Bahia, además de Bacabal, Balsas, Pinheiro y Alto Parnaíba en Maranhão. |

Fuente: Scherre *et al.* (2015).

En la división presentada por Scherre *et al.* (2015), observamos la complejidad en el uso de las formas de tratamiento del portugués brasileño en diferentes regiones del país. En este sentido, Scherre *et al.*, (2015, p. 136) destacan que “El hecho es que cualquiera de las cuatro formas “você”, “cê”, “ocê” o “tu” pueden tener un uso distinto según el área geográfica”. Además, afirman que las variantes “o senhor/a senhora” se usan en interacciones con personas mayores o menos conocidas e indican respeto o distancia. Sin embargo, actualmente, los jóvenes ya no usan estas variantes para dirigirse a sus padres, un hecho que también puede variar según el eje geográfico. Asimismo, existe la variedad nula, es decir, cuando la forma de tratamiento no es explícita, sino que puede representar dos situaciones en el portugués brasileño: 1. Después de que se enuncian las formas pronominales explícitas, debido a la secuencia discursiva; 2. Al comienzo de la declaración como una forma de evasión, cuando no se sabe exactamente qué trato utilizar con el interlocutor.

De lo anterior, si consideramos el caso de la traducción de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento, difícilmente encontraríamos una traducción simple y rápida entre los idiomas español y portugués, ya que según la región del presunto lector del texto meta (TM), los usos de estos pronombres pueden ser diferentes. En la siguiente sección, se presenta el uso de la traducción como un recurso didáctico para la enseñanza de español. En este sentido, se realiza un recorrido histórico en la didáctica de las lenguas, evidenciando los

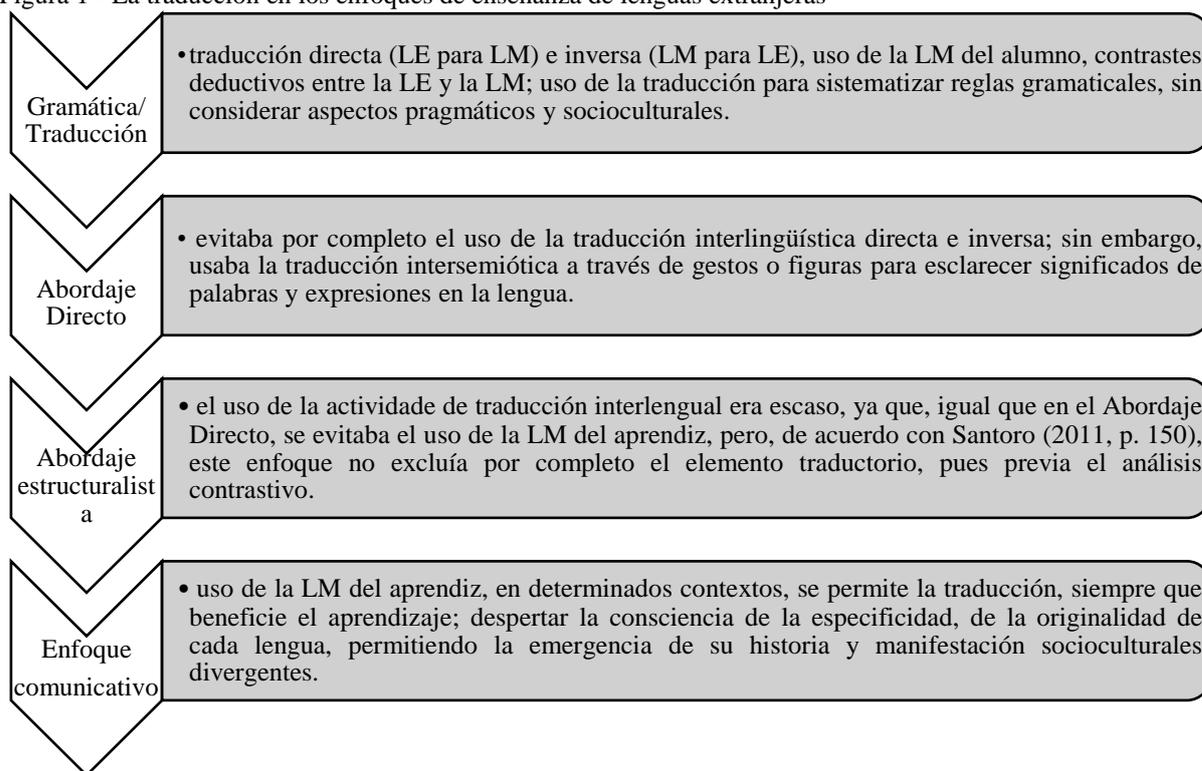
avances más actuales en los estudios de la traducción y la perspectiva de la traducción funcionalista (NORD, 1994; 1996; 2012).

La traducción pedagógica como un recurso didáctico para la enseñanza de la variación lingüística en el aula de español/LE

En la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción estuvo presente desde su inicio a través del abordaje Gramática/Traducción (Figura 1). Sin embargo, no existían descriptores específicos para la traducción, como si la lengua extranjera (LE) y la lengua materna (LM) tuvieran las mismas reglas gramaticales, también no se tenían en cuenta los aspectos culturales, pragmáticos y situacionales en la traducción. Por lo tanto, se extendió la idea de que todo podría traducirse fácilmente a partir de una forma estándar de traducción que se consideraba correcta.

En este sentido, lo que importaba era el producto final de la traducción, que, a menudo, era incomprensible, en la LE o en la LM, ya que se buscaba la correspondencia entre las lenguas, aunque ya se discutía en textos clásicos sobre los “Estudios de la Traducción”, la cuestión de la fidelidad a las palabras o ideas. En este aspecto, Aretino (2006, p. 63) señala que: “El traductor debe capturar las características de la composición, por así decirlo, y reproducirlas igualmente en el idioma en el que traduce. Hay dos tipos de ornamentación, una que matiza las palabras, la otra los pensamientos”. Sin embargo, no hubo transposición de estos temas teóricos en el ámbito de la enseñanza de idiomas, hecho que generó varios mitos sobre el uso de la traducción como estrategia o recurso para la enseñanza de LE.

Figura 1 - La traducción en los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras



Fuente: diseño propio.

En la figura anterior se puede comprender que la traducción estuvo presente en los distintos enfoques de la enseñanza, aunque no ha seguido metodologías definidas y se presenta en distintas modalidades, como la traducción intersemiótica (traducción para diferentes medios) y la traducción intralengual (traducción para la misma lengua).

Con respecto al uso de la traducción de forma pedagógica, estamos de acuerdo con Arriba García (1996) cuando señala que solo es posible rehabilitar o reinsertar el uso de la traducción en la enseñanza y en el aprendizaje de LE cuando el uso de la LM del alumno encuentra su lugar en dicho proceso. En este sentido, el uso de la traducción en el Enfoque Comunicativo es posible y posee ventajas como la concientización de las especificidades de cada idioma (SANTORO, 2011).

Malmkjaer (1998), al defender la traducción en las clases de LE, reúne y busca contrastar algunos argumentos en contra de su uso para la enseñanza, los cuales se presentan a continuación: a) la traducción es independiente de las cuatro habilidades que definen la competencia en LE: comprensión y producción oral y escrita; por tanto, es radicalmente diferente de las cuatro habilidades lingüísticas; b) la traducción consume un tiempo precioso que podría dedicarse a la enseñanza de las cuatro destrezas; c) traducir no es una actividad natural o real; d) la traducción lleva a los estudiantes al error de creer que los idiomas poseen correspondencias palabra por palabra; e) la traducción impide que los estudiantes formulen

pensamientos en LE; f) traducir produce interferencias negativas; g) la traducción es apropiada solo para la formación de traductores.

La mayor parte de estos argumentos se basan en el uso de la traducción realizado por el Abordaje Gramática y Traducción (AGT), en el cual no existía una metodología en el momento de la traducción y esta era instantánea, es decir, antes mismo del lector comprender el texto, realizaba una traducción mecánica y literal, centrándose solo en los aspectos formales de los textos que, a menudo, se elegían sin ningún criterio.

Hurtado Albir (2011, p. 155) señala la diferencia entre la traducción pedagógica (uso de la traducción en la enseñanza de idiomas, centrándose en la adquisición y mejora del idioma) y la didáctica de la traducción (enseñanza de la traducción profesional), proponiendo pautas metodológicas para el uso de la traducción en las clases de LE, tales como: repartir la traducción en etapas (comprensión, desverbalización, reexpresión) y el desarrollo de mecanismos comunicativos e interpretativos (capacidad de análisis y síntesis, creatividad, habilidades asociativas, entre otros). En la propuesta didáctica que se presenta en este estudio se contemplan estas recomendaciones.

Con respecto al uso de la traducción en la enseñanza/aprendizaje de las LE, Pedra y Bohunovsky (2011) identifican las siguientes funciones didácticas de la traducción en las clases: i) traducción como un medio para la semantización de las palabras, en la cual se matiza en la LM términos o estructuras de/en la LE, estas autoras señalan que, comúnmente, esta estrategia se utiliza en los primeros niveles de aprendizaje y es casi inevitable; ii) traducción para concienciar estructuras gramaticales de LE en contraste con las de LM, este tipo de traducción se relaciona con la práctica de la traducción de AGT; iii) traducción como habilidad comunicativa, que prioriza la mediación lingüística, este tipo de traducción está previsto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; y, finalmente, iv) traducción para el aprendizaje cultural, donde la traducción se utiliza como una práctica crítico-reflexiva para fomentar la conciencia sobre los aspectos lingüísticos y culturales de LE y LM. En este sentido, se propone el uso de la perspectiva teórica de la traducción funcionalista como una herramienta de reflexión lingüística y cultural en este estudio.

La traducción funcionalista surge alrededor de la década de 1970 y se destaca de los demás enfoques por contemplar la traducción desde una perspectiva más profunda. En este sentido, Reiss y Vermeer (1996, p. 104), dos de los principales teóricos y difusores de esta teoría, afirman que: “Algunas partes de la pragmática lingüística sirven como base, así como el conocimiento de la sociología y la antropología cultural”. Es decir, se observa que esta perspectiva de traducción busca apartarse de lo puramente lingüístico, para incluir aspectos

contextuales, culturales e interactivos. “Es más apropiado hablar de ‘traducción intercultural’ que ‘traducción interlingüística’, ya que este último concepto es muy limitado” (REISS, VERMEER, 1996, p. 18). De ese modo, se comprende que en esta perspectiva lo cultural gana más espacio en el proceso de traducción, necesitando ir más allá del dominio lingüístico para alcanzar la función comunicativa de la traducción.

En la perspectiva de la traducción funcionalista, el objetivo o el propósito de la traducción determinará todo su proceso. En ese marco, la intencionalidad es la traducción del texto en su situación comunicativa. Por eso, el proceso de traducir se constituye y se determina por aspectos culturales y contextuales de su producción y recepción, y, también, se entiende como una oferta de información entre culturas. Según Reiss y Vermeer (1996), la oferta informativa del texto meta (TM)⁵ o texto traducido es una oferta de información sobre el significado, modo, circunstancias o forma de otra oferta informativa, la del texto base (TB) o texto original. Por lo tanto, es una reproducción unívoca no reversible, ya que es una realización en la cual el traductor elige entre muchas posibilidades existentes.

Reiss y Vermeer (1996) conciben la traducción como una forma de interacción que parte de un texto previamente producido. Es decir, existen factores que determinan la traducción, tales como los factores históricos y culturales, la intencionalidad, el propósito, los receptores, entre otros. Esto dependerá, también, del TB y sus condiciones de producción, en las cuales su análisis corresponde a una teoría general de la producción del texto. En la concepción de los autores, la traducción requiere una doble acción: analizar las condiciones de producción del TB o el texto fuente y analizar las condiciones de producción del texto meta, es decir, el texto de llegada (REISS, VERMEER, 1996, p. 14). Sobre esta cuestión, Nord (2012) ofrece un modelo de análisis pretraductorio, que consiste en un cuadro que contrasta los aspectos extratextuales, extralingüísticos y funcionales del TM y TB.

Para Nord (2012, p. 16), un texto consiste en una interacción comunicativa que tiene lugar mediante una combinación de elementos verbales y no verbales. Por lo tanto, todo texto se encuentra dentro de un sistema con ciertos elementos interdependientes (factores extratextuales) que configuran la función textual. Sobre esta cuestión, Nord (1994, p. 101) explica que un texto no tiene una función comunicativa inherente, sino que se le atribuye desde su recepción por alguien, en una situación específica, activando sus experiencias receptivas y convenciones de funcionamiento de ciertos tipos de texto.

⁴ Texto base y texto meta son términos usados por los propios autores para referirse al texto original y texto traducido, respectivamente.

Para la elaboración de la secuencia didáctica expuesta en este artículo, Pereira (2016) parte del acercamiento entre la traducción funcionalista presentada y la Sociolingüística variacionista, pues, según Nord (1994), la traducción funcionalista busca adaptar el lenguaje a las normas sociales admitidas por los receptores del TM. Además, conforme Nord (2012), se considera la producción del texto traducido, desde su contexto sociocultural hasta su función comunicativa. En este marco, algunos estudios brasileños se realizaron a partir de la traducción funcionalista, de la Sociolingüística variacionista y de los estudios de géneros textuales (secuencias didácticas): Barrientos (2014), Pereira (2016), Duarte (2017), entre otros. No obstante, más adelante, se hace hincapié en la investigación de Pereira (2016), debido al fenómeno de variación lingüística presentado en este texto.

La traducción funcional de géneros textuales para la enseñanza de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento en el par lingüístico español-portugués

Las Secuencias Didácticas (SD), según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 96), son: “un conjunto de actividades escolares sistemáticamente organizadas en torno a un género textual”. Para estos autores, cuando nos comunicamos nos adaptamos a la situación comunicativa y, cuando interactuamos en situaciones similares, escribimos/hablamos textos con características semejantes, tales textos materializados que circulan en situaciones socio-discursivas específicas, se consideran géneros textuales. Los autores también defienden que, para el dominio de un género textual, es necesario desarrollar capacidades de lenguaje (lingüísticas, lingüístico-discursiva y de acción) propias del género. La SD se compone por etapas que contemplan: la presentación del contexto de producción, la primera producción, los módulos o actividades acerca de la producción y las versiones escritas que se adecuan al contexto de producción determinado.

En esta propuesta, se vislumbra la posibilidad de una secuencia didáctica a partir de la traducción funcionalista, ya que las capacidades de lenguaje se contemplan en el modelo de análisis pretraductorio y la traducción aporta los elementos de textualidad, tales como intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad, informatividad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical. A continuación, se presentan estos datos en el cuadro 4.

Cuadro 4: Capacidades de lenguaje en el análisis pretraductorio de Nord (2012)

| Descripción de las capacidades del Lenguaje | Elementos del modelo de análisis pretraductorio de Nord (2012) |
|---|--|
| Capacidades de acción: 1. Realizar inferencias sobre quién escribe el texto, a quién va dirigido, qué asunto trata, cuándo fue producido, dónde fue producido, con qué objetivo. 2. Evaluar la adecuación del texto a la situación | Al analizar las características extratextuales del TB y del TM, serán activadas las capacidades de acción, una vez que se busca identificar: el emisor (autor), el receptor, la intención, la función del texto, el tiempo, el lugar y el medio transmisor, de |

| | |
|--|--|
| comunicativa. 3. Tener en cuenta propiedades lingüísticas en relación con aspectos sociales o culturales. 4. Movilizar conocimientos del mundo para la comprensión o producción de un texto (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011). | ambos textos. También, en lo que se refiere a los factores intratextuales, el tema y las presuposiciones movilizan conocimientos del mundo del traductor o aprendiz de traducción, correspondiéndose con la capacidad de acción. |
| Capacidades discursivas: 1. Reconocer la organización del texto como <i>layout</i> , lenguaje no verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto, localización de información específica en el texto), etc. 2. Movilizar mundos discursivos para generar el planteamiento general del contenido temático. 3. Entender la función de la organización del contenido en aquel texto. 4. Percibir la diferencia entre diversas formas de organización de los contenidos movilizados (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011). | Al analizar los aspectos intratextuales, en lo tocante al contenido, a la composicionalidad y a los elementos no verbales, en el modelo de análisis pretraductorio de Nord (2012), será posible activar las capacidades discursivas. |
| Capacidades lingüístico-discursivas: construyen sentido mediante representaciones sobre las operaciones de textualización, de construcción de enunciados y de la elección del vocabulario. Los conocimientos abordados se refieren a la microestructura (las unidades lingüísticas de las frases y sentencias) como cohesión, conexión verbal y conexión (STUTZ, CRISTÓVÃO, 2011). | Las capacidades lingüístico-discursivas pueden ser activadas, en el análisis pretraductorio de Nord (2012), a través de la identificación, en el TB y en el TM, de las características lexicales, sintácticas y suprasegmentales. |

Fuente: Pontes, Pereira y Duarte (2016)

A partir del cuadro anterior se comprende la relación entre el análisis pretraductorio propuesto por Nord (2012) y la movilización de las capacidades de lenguaje involucradas en el dominio de géneros textuales. El modelo de análisis de Nord (2012) permite la comprensión del contexto de producción del TB, sus elementos textuales y funciones comunicativas, así como el contraste con el ambiente de producción y recepción del TM. Tal proceso se combina con el procedimiento de secuencia didáctica propuesto por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), pues esta se inicia con la presentación de una situación comunicativa que exige la producción textual (en la traducción sería el encargo traductorio) y el análisis de Nord (2012) sería un módulo de reconocimiento del género textual.

En cuanto a la ruta metodológica de Pereira (2016), se debe mencionar el contexto de aplicación de la SD ejecutada. La SD fue aplicada en el curso "Introducción a los estudios de traducción en lengua española" (2º semestre), asignatura optativa en 2015.2, ofrecida por la coordinación del Curso de Letras Lengua Española y sus Literaturas, de la Universidade Federal do Ceará (UFC) - Centro de Humanidades I, Fortaleza - CE. La asignatura tuvo una carga horaria total de 32 horas, lo que resultó en una clase semanal durante dieciséis semanas, no obstante, la aplicación de la secuencia se realizó hasta la mitad del curso, es decir, ocho semanas. Todos los estudiantes matriculados en esta asignatura participaron de la investigación. Además, vale señalar que esta asignatura consistía en la pasantía de enseñanza

de la propia investigadora, por lo que todo el procedimiento de SD fue conducido por ella, a través de una investigación-acción.

Para la aplicación de la SD, se formaron ocho grupos de cuatro o cinco estudiantes, con el objetivo de favorecer la escritura colaborativa, centrándose en el proceso y no en el producto. Seleccionamos cinco obras de teatro hispanas como TB de los grupos. Además, los fragmentos de cada obra se eligieron por la frecuencia de las formas de tratamiento pronominal y la relevancia del fragmento para el desenlace de la obra. A continuación, presentamos las piezas elegidas: El nido ajeno de Jacinto Benavente (1894); El héroe galopante de Nemesio C. Canales (1923); La pobre gente de Florencio Sánchez (1904); Pueblecito de Armando Mook (1918); y Los Mirasoles de Julio Sánchez Gardel (1911).

Además, el encargo de traducción didáctica siguió las pautas propuestas por Nord (1996), por lo que el investigador elaboró un blog titulado “Traduciendo el Teatro Hispánico” (<http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>), a fin de contemplar el principio de comunicabilidad y transmitió la siguiente información a los grupos: 1. Función y público: adaptar obras teatrales hispánicas de comedia para el entretenimiento del público adulto brasileño de diferentes regiones; 2. Tiempo y lugar: siglo XX, regiones brasileñas; 3. Entorno: ambiente virtual, blog; 4. Motivo: Promover antiguas obras teatrales hispanas para el público brasileño interesado.

A partir del encargo traductorio, cada grupo seleccionó el fragmento de una obra de teatro para traducir, además de elegir una de las ciudades brasileñas, sugerida por el investigador, como su público meta. Las ciudades sugeridas se eligieron a partir de la división de subsistemas del tratamiento pronominal propuesta por Scherre *et al.* (2015), por tanto, señalamos: Fortaleza; Belém do Pará; São Paulo; Brasilia y Florianópolis. A continuación, presentamos las etapas de desarrollo de la SD realizada:

Cuadro 5: Esquema de la SD a partir de la Traducción Funcional

| SECUENCIA DIDÁCTICA CON LA TRADUCCIÓN DEL GÉNERO TEATRAL | | |
|--|---|---|
| Etapas | Pasos | Descripción |
| 1 ETAPA – Presentación de la situación comunicativa | Presentación del Blog " <i>Traduciendo el teatro hispánico</i> " y debate sobre las características de una pieza teatral. | La investigadora presentó el Blog " <i>Traduciendo el teatro hispánico</i> " e invitó a los alumnos a publicar traducciones de textos teatrales en este blog. El grupo asistió al vídeo " <i>Historia del Teatro – Elementos del Teatro</i> " (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=pntToe9VLW4) Luego, debatió el contenido del vídeo acerca de los constituyentes/características de una pieza teatral. (Este fue el módulo introductorio sobre las características del género textual). |
| | Presentaciones de las piezas teatrales y análisis | Se presentaron, de forma sucinta, el contexto y el enredo de cada pieza teatral seleccionada para la SD. Después de esta presentación, se pidió a los participantes que se dividieran en grupos para leer y |

| | | |
|---|---|--|
| | de los fragmentos que serán traducidos. | analizar el fragmento del texto teatral que recibieron en aquel momento. |
| | Definición del público meta para la traducción. | Se discutió con los alumnos la definición de público meta para las traducciones de los fragmentos de las obras teatrales. Cada grupo eligió una región brasileña para el público meta de la traducción. |
| 2º ETAPA – Primera Producción y realización de módulos | Análisis pre-traductorio y elaboración de la primera producción. | Se realizó la lectura y el análisis pretraductorio (NORD, 2012) de los fragmentos de obras teatrales. Luego, los participantes elaboraron la primera traducción de los fragmentos para el público meta definido. |
| | Realización de módulos. | En esta etapa, los participantes realizaron módulos acerca del género teatral, tuvieron contacto con estudios sociolingüísticos referentes a la variación lingüística en los pronombres de tratamiento del español y del portugués. Además, realizaron módulos específicos sobre la traducción en el par lingüístico español-portugués. |
| 3º ETAPA – Producción final | Análisis de las primeras traducciones y elaboración de la producción final. | Los participantes observaron si sus traducciones se correspondían con las características del género teatral, y si el lenguaje utilizado, de hecho, se adecuaba al público meta de la traducción. Después, elaboraron una segunda versión de la traducción, si fuera necesario, corrigiendo cuestiones lingüísticas o estructurales del texto traducido. En esta etapa, se entregó nuevamente el cuadro de análisis pretraductorio de Nord (2012), hecho por cada grupo, a fin de constatar si la traducción se correspondía con su encargo de traducción. También se entregó una ficha de revisión textual para que puntuasen lo que cada equipo había modificado de una versión para otra. |
| | Circulación de las traducciones de los fragmentos de piezas teatrales. | Los participantes publicaron la versión final del fragmento del género teatral traducido en el blog destinado a la divulgación de traducción de obras teatrales españolas y brasileñas. |

Fuente: Pereira (2016).

Cabe destacar que, al desarrollar la SD con la traducción del género obra teatral de comedia, realizamos el Modelo Didáctico del Género, basado en Cristóvão (2010) y Barros (2012), que sirvió de base para la elaboración del cuadro de análisis de la primera traducción, la composición de los módulos y la lista de constataciones. Con respecto al análisis pretraductorio de Nord (2012), este consistió en un módulo de reconocimiento de género, antes de la primera traducción, a través del cual encontramos dificultades relacionadas con la identificación del receptor, lugar, función, contenido, composición y aspectos suprasegmentales en TB y TM.

En la primera traducción, también observamos dificultades con respecto a la adaptación del TM al receptor y al lugar de recepción (capacidades de acción), la planificación, organización del género (capacidades discursivas) y la adaptación de la TM a la gramática, el vocabulario y la ortografía, además de la incapacidad de traducir adecuadamente las formas pronominales de tratamiento de acuerdo con el origen de su público meta,

generalizando las relaciones sociales entre los personajes mediante el uso del “você” (capacidades lingüísticas discursivas).

A partir de estas dificultades, propusimos diez módulos (actividades relacionadas a las dificultades encontradas), los cuales buscaban contemplar las habilidades lingüísticas necesarias para la producción del TM, especialmente las lingüísticas-discursivas, ya que el objetivo de la SD era abordar la variación lingüística en las formas pronominales de tratamiento en español. Después de completar los módulos, realizamos un formulario de revisión textual como un listado de hallazgos y los grupos reescribieron el TM para su publicación en el blog.

Por tanto, para ilustrar los resultados de esta propuesta didáctica para el enfoque de la variación lingüística en el uso de formas de tratamiento, exponemos solo el resultado del contraste entre las producciones de la SD de uno de los grupos analizados, que llamamos G-I. Este grupo tenía como TB un fragmento de la obra española *El Nido Ajeno* (BENAVENTES, 1894), y su público meta eran lectores de la ciudad de São Paulo, del siglo XXI.

Discusión de los resultados del Grupo 1 (G-1)

En el desarrollo de la secuencia didáctica realizada, cada grupo realizó el procedimiento de análisis pretraductorio, la primera traducción, la práctica de diez módulos de actividades, la lista de producción final y la lista de revisión textual. Al final de la investigación para constatar la contribución de estas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística, se aplicó un cuestionario de sondeo, antes del inicio de la SD, y un cuestionario al final de este proceso. En Pereira (2016), se puede consultar los resultados sobre la aplicación de estos instrumentos. En este artículo, se presentan los resultados de la comprensión de la variación lingüística en los usos de las formas de tratamiento pronominales del español a partir de la SD pilotada.

Sobre el cuestionario de sondeo, pudimos obtener el perfil de los participantes del estudio: 1. Edad entre 20-29 años. 2. Tuvieron contacto con la lengua española antes de empezar la carrera. 3. Dos alumnos nunca habían leído una obra teatral. 4. Tres de los cuatro participantes afirmaron utilizar la traducción para comprender textos en español y que podrían utilizarla en futuras prácticas pedagógicas como docentes de español. En este cuestionario, no había ninguna pregunta sobre las formas de tratamiento para evitar que los participantes no estuvieran determinados a la hora de analizar los pronombres elegidos en un primer momento y observar cómo realizarían el análisis pretraductorio y la primera traducción, evitando posibles sesgos.

En lo que se refiere a la primera traducción⁶, se observa la mezcla entre las formas pronominales “tú y você”, aunque en el TB se identifique el predominio del pronombre “tú” y su paradigma pronominal y verbal, al representar la variedad peninsular española. Por ejemplo, en el trecho expuesto a continuación, se verifica la concordancia canónica entre el verbo “saber”, conjugado en la 2ª persona singular, seguido por el pronombre de tratamiento “você”, aunque esta forma se utilice con verbos en 3ª persona singular.

TB: “MARÍA. - A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo.” (BENAVENTES. EL NIDO AJENO).

TM: “Maria: A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. [...]” (1ª tradução do G-I). (Primera traducción, PEREIRA, 2016, p.172)

La combinación entre el pronombre de tratamiento “você” con verbos conjugados en segunda persona no es usual en portugués brasileño, así que tal opción traductoria refleja un influjo del paradigma tuteante presente en el TB de la variedad peninsular. Esto se considera posible, una vez que los alumnos participantes tenían un nivel de lengua inicial (A1-A2). En el cuadro 6, se observa que en la traducción final este dato se modifica por la expresión “Você sabe”. En este cuadro, se puede observar que en ambas versiones existe una tendencia a dejar el sujeto explícito en portugués brasileño, mientras que en la oración del TB “¡Has sido siempre tan formal!” el sujeto está oculto. Aun así, los alumnos optaron por exponer al sujeto (el pronombre de tratamiento) traduciendo por “Você sempre foi tão formal!”.

⁶ Al analizar las traducciones, Pereira (2016) lo realiza según las capacidades de lenguaje, no obstante, para este artículo nos centramos en las destrezas lingüístico-discursivas, con respecto al uso de las formas de tratamiento pronominales. Por ello, se comenta el contraste entre las opciones traductorias en la primera traducción y en la traducción final del G-I.

Cuadro 6 - Fragmento comparativo entre las traducciones del G-I (capacidades de acción)

| | |
|-------------------|---|
| Texto Base | MARÍA.- A todo se acostumbra una, y yo no estoy acostumbrada a divertirme mucho. Bien lo sabes tú; en mi casa pasaba lo mismo. EMILIA.- En tu casa siquiera, había tertulia los sábados. Se jugaba al julepe, se tomaba chocolate, iban nuestros novios. MARÍA.- Nuestros maridos hoy. EMILIA.- Y el tuyo fue el primero y el único. ¡Has sido siempre tan formal! Yo mariposee un poco, con aquel sevillano, ¿te acuerdas? Si me caso con él me luzco! Qué vida dio a su pobre mujer! Nosotras no podemos quejarnos. Tuvimos buen acierto. |
| Primeira tradução | Maria: A tudo se acostuma, e eu não estou acostumada a me divertir muito. Bem o sabes você; Na minha casa acontecia o mesmo. Emília: Na tua casa nem sequer tinha uma reunião entre amigos aos sábados, Jogava-se ao Julepe, tomava-se chocolate, iam nossos namorados. Maria: Nossos maridos agora. Emília: e o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu pousei como uma mariposa um pouco com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me exibiria. Que vida deu a sua pobre mulher! Nós não podemos reclamar. Tivemos sucesso. |
| Tradução Final | Maria: Acostuma e eu não sou baladeira. Você sabe. Na minha casa todo mundo é assim. Emília: Na tua casa nem te encontro aos sábados, a gente jogava cartas, bebia chocolate, nossos namorados também iam. Maria: Nossos maridos agora. Emília: E o teu foi o primeiro e o único. Você sempre foi tão formal! Eu curti um pouco com aquele sevilhano. Se lembra? Se tivesse me casado com ele me ferrava. Fudeu a sua pobre mulher! Não podemos reclamar. Nos demos bem. |

Fuente: Pereira (2016).

En el cuadro 7, se observa un trecho de la traducción final del grupo. G-I respetó las características del género textual obra teatral, en lo que se refiere a la planificación y organización de las partes (tipo de discurso, organización secuencial, conexión y cohesión) en la traducción final. El uso de las formas de tratamiento también ubica turnos de habla, por ejemplo, en el habla de José cuando explica que se retrasó y pregunta a Emilia si ella quiere almorzar, dándole el turno de habla, con el uso del pronombre de tratamiento “você”, y también en el habla de Emilia: “Você não é um tirano.”. La predominancia del paradigma “voceante” en la traducción final en portugués indica una reflexión por parte del grupo acerca de la traducción de la variación lingüística, puesto que en el TB se hacían presentes las formas ‘tú y usted’, pero el paradigma tuteante en la variedad paulistana no sería usual.

Cuadro 7. Fragmento de la traducción final del G-I

| CENA III | |
|---|--|
| José Luís e Elas | |
| José: Bom dia | |
| Emilia: Você chegou a tempo | |
| José (sentando-se á mesa): Atrasei. Você quer almoçar? | |
| Emília: Jesus. Que não gele! São onze em ponto. Quis dizer que você chegou a tempo de aceitar um convite para a estréia dessa noite. Maria acha que tem que falar com você antes | |
| José: Qualquer um poderia dizer que sou um tirano. | |
| Emília: Você não é um tirano. Ninguém disse isso. Mas Maria é uma esposa exemplar e cumpre muito bem com as regras, que nem todas guardamos, cumprimos... “A mulher não vai sair de casa sem a permissão do marido. | |
| José (a Maria): quer ir? | |
| Maria: Se você for? | |

Fuente: Pereira (2016).

En la reescritura del TM, se nota que el grupo evita la forma de tratamiento "tu" y conjuga el verbo saber en tercera persona del singular en imperfecto del indicativo. Esta

actitud va en dirección a la adaptación de la traducción de las formas de tratamiento, al origen de los receptores del TM, ya que, en la ciudad de São Paulo, la forma “você” es de uso extendido en todas las relaciones sociales (SCHERRE *et al.*, 2015; NASCIMENTO, 2011). En la traducción final, el grupo mantuvo la forma "você" con concordancia canónica en las relaciones sociales (SCHERRE *et al.*, 2015; NASCIMENTO, 2011) y, en la primera traducción, el grupo utilizó la forma “tu” con concordancia verbal canónica, cercana al paradigma pronominal peninsular, presente en el TB.

Cuadro 8 - Fragmento comparativo entre las traducciones del G-I (capacidades lingüístico-discursivas)

| | |
|-------------------|---|
| Texto Base | TB: “MARÍA - ¿Y tu marido y los chicos? EMILIA. - Buenos, todos buenos. Fernando muy ocupado. Ya vendrá conmigo a saludar a tu hermano político...Tú apenas le conocías, verdad? MARÍA. - Le conocí cuando éramos niños. Ya sabes que su familia y la mía estaban muy unidas; su padre y el mío eran socios. [...]” (BENABENTE, J. El nido ajeno, 1984) |
| Primeira Tradução | Maria: E teu marido e os meninos? Emília: Bem, todos bem, Fernando está muito ocupado. Já virá comigo para saudar o teu irmão político... Tu apenas o conhecias, verdade? Maria: O conheci quando eramos criança. Já sabe que sua família e a minha eram muito próximas; Seu pai e o meu eram sócios. [...]” |
| Tradução Final | Maria: E o pessoal? Emília: Tudo bem. Fernando está na correria. Depois chega comigo para cumprimentar o teu irmão político...Só conhecia ele de vista, verdade? Maria: O conheci de criança, era todo mundo próximo; Seu pai e o meu eram sócios. [...] |

Fuente: Pereira (2016).

A partir de la comparación entre las producciones del G-I, en el Cuadro 8, observamos que el uso de las formas de tratamiento en la primera versión mantuvo rastros del paradigma pronominal de su TB; sin embargo, en la producción final, observamos una mayor adaptación textual del TM a su público meta, especialmente con respecto al origen geográfico de los destinatarios de la traducción.

Esta adaptación se refleja en la prevalencia de la forma “você”, en las interacciones entre amigos y parejas, representadas en el texto. En el TB en español peninsular del siglo XXI, observamos el uso del "tuteo" en las interacciones entre las amigas María y Emilia, sin embargo, en las interacciones entre Emilia y el marido de su amiga, ocurre un uso recíproco de la forma “usted”, indicando menor grado de proximidad y mayor respeto, en este sentido, Brown y Gilman (2003, p. 255), matizan el uso recíproco de la forma de poder, en este caso el pronombre “usted”, no indica diferencia de poder entre los personajes.

En el TM final, estas diferencias de tratamiento se unifican con el uso de "você", contemplando el cambio en las relaciones sociales, pues en el siglo XXI, esas relaciones entre amigos y familiares se dirigen hacia una mayor simetría (CALDERÓN CAMPOS, 2010), debido a las sociedades democráticas y a las ideologías igualitarias. Brown y Gilman (2003)

también hacen hincapié en que las sociedades abiertas a las ideologías igualitarias actúan contra la semántica no recíproca del poder a favor de la solidaridad.

Esas elecciones traductorias señalan que el procedimiento de análisis traductorio en movimiento circular, propuesto por Nord (2012) y utilizado en esta SD, además de la realización de los módulos (actividades en torno a las dificultades identificadas en la primera traducción), contribuyen a la concienciación de la variación lingüística en los usos de las formas de tratamiento pronominales.

Los estudiantes, por su nivel inicial en la lengua meta (2º semestre), se acercaron a una traducción más literal y próxima a los usos del TB, sin clara reflexión sociolingüística diatópica y diastrática en la primera traducción, lo que evoluciona en la traducción final, al observarse las adaptaciones realizadas.

Para saber las opiniones de los estudiantes acerca de la contribución de la SD al conocimiento de la variación lingüística en español, les propusimos un cuestionario compuesto por diez preguntas⁷ al final de la SD. De este cuestionario, en este artículo se analizan solamente cuatro preguntas que tratan sobre la comprensión de la variación lingüística en el uso de las formas de tratamiento pronominales. Las preguntas analizadas se presentan a continuación:

1. Con relación a los pronombres de tratamiento pronominales de 2ª persona en lengua española, elija la opción que corresponde a sus conocimientos tras la realización de la secuencia didáctica a partir de la traducción de fragmentos de la obra teatral propuesta.
2. Bajo su perspectiva, ¿el uso de la traducción como estrategia pedagógica contribuye hacia una percepción de la variación lingüística en las formas de tratamiento pronominales de 2ª persona entre los idiomas portugués y español?
3. Señala cuáles han sido las dificultades encontradas a la hora de traducir las formas de tratamiento del español al portugués, o al revés.
4. ¿Podría señalar cuáles aspectos relacionados con el uso de las formas de tratamiento pronominales se han identificado en su proceso traductorio?
(PEREIRA, 2016, p. 264).

Todas las respuestas eran objetivas, pero por motivos de espacio, no serán expuestas las opciones, solamente los resultados. En la primera pregunta, la respuesta correcta sería la última: “La aparición de formas y usos del tratamiento pronominal del español (tú, vos, usted, vosotros y ustedes) puede variar según el país y la región, el grado de proximidad del interlocutor (intimidad, confianza o solidaridad) con el oyente, la situación de habla (formal, informal), el género y la edad del interlocutor, entre otros aspectos”. Tres de los cuatro miembros del G-1 marcaron la opción esperada.

⁷ El cuestionario completo está disponible en Pereira (2016).

No obstante, un miembro optó por la primera opción que decía que: “Independientemente del país, el pronombre ‘tú’ era utilizado para el tratamiento informal del singular, el ‘usted’ para el tratamiento singular formal, el ‘vosotros’ para tratamiento plural informal y ‘ustedes’ para tratamiento plural formal”. Esta opción reproduce el sistema de tratamiento pronominal peninsular, que generalmente se presenta en los materiales didácticos de español, tal y como matizan Nascimento (2007) y Brasil (2014). A partir de esta afirmativa, se intuye que en la elección de esta afirmación el estudiante utilizó sus conocimientos previos (con materiales de este tipo) y quizás se confundió con la variedad lingüística presente en su fragmento textual para la SD.

Con respecto a la segunda pregunta, el resultado demuestra que tres de los cuatro participantes están de acuerdo con que esta práctica contribuye a identificar esta variación en los dos idiomas (portugués y español), en contrapartida, un participante seleccionó solamente la opción del idioma español. Tales elecciones se relacionan con Cristóvão (2010), quien señala la contribución de la traducción para la reflexión lingüística en ambas lenguas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje (LM y LE).

Por su vez, en la tercera pregunta, sobre las dificultades encontradas en la traducción de las formas de tratamiento del español al portugués, la opción seleccionada por todos los miembros del G-1 fue la falta de correspondencia exacta entre las formas de tratamiento pronominal en ambos idiomas. Tres de los cuatro participantes señalaron que la falta de conocimiento o la falta de comprensión de los factores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan la variación lingüística en las formas de tratamiento en los dos idiomas pueden dificultar la traducción.

Y, por fin, en la cuarta pregunta, que trataba sobre los aspectos que pueden influir en el uso de las formas de tratamiento de los pronombres, los cuatro participantes señalaron la relación entre los interlocutores y las relaciones de intimidad o formalidad, pero solo uno de ellos también indicó rasgos diatópicos.

Consideraciones finales

En este artículo, tratamos sobre la asociación entre el uso de la traducción funcional de modo pedagógico en la enseñanza/aprendizaje de la variación lingüística de los pronombres de tratamiento en español a través de una SD con el género obra teatral de comedia, como un recorte de un estudio más amplio desarrollado por Pereira (2016).

Con respecto a la variación en el uso de las formas de tratamiento de los pronombres personales en lengua española, se observa que el grupo expuesto presenta limitaciones en la

primera traducción, tales como identificar las relaciones entre los interlocutores, el contexto situacional y el origen geográfico. Estos desfases lingüísticos, se ven atenuados o inexistentes en la producción final de SD, en la cual el grupo pudo adaptar la traducción de las formas pronominales de tratamiento del idioma español, en su variante peninsular, al portugués brasileño de la ciudad de São Paulo.

Estos resultados corroboran la contribución del enfoque de variación lingüística en la actividad de traducción, tal y como señala Bortoni-Ricardo (2005), la Sociolingüística, al presuponer la relación dialéctica entre la forma lingüística y la función definida en el contexto social, puede contribuir en gran medida a las actividades de confrontación entre lenguas, a partir de técnicas como la traducción.

Aun así, a través del procedimiento SD con la traducción funcional del género teatral, descubrimos que el G-I, así como los otros grupos que participaron en la investigación de Pereira (2016), presentan una reflexión sobre el género y su composición, respetando, por ejemplo, las marcas tipográficas y las partes constitutivas de los diálogos teatrales en ambos idiomas, y en diferentes períodos históricos, ya que, además de una traducción que tuvo en cuenta los aspectos diatópicos, también fue necesaria una reflexión diacrónica en un proceso de traducción circular.

Referencias

ARETINO, L. B. Da tradução correta. Tradução de Rafael Camorlinga. In: FURLAN, M. (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. Antologia Bilíngue. Vol. 4: Renascimento. Florianópolis: NUPLITT, 2006. p. 52-79.

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

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. Tradução de Maria Teresa Arrigoni, revisão de Noêmia Soares e Sérgio Romaneli. **Revista In-Traduções**, Florianópolis, v. 3, n. 4, 2011.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARRIENTOS, B. R. R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de Espanhol língua estrangeira**: à luz da Tradução Funcionalista. 2014. 252 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BORTONI RICARDO, S. M. Por que a tradutologia precisa do sociolinguista? In: BORTONI RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 103 -126.

BRASIL, J. O. **El abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNL D 2011: un análisis sociolingüístico.** 2014. Monografía (Graduação em Letras Espanhol e suas Literaturas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BROWN, R; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.) **Sociolinguistics.** The Essential Readings. United Kingdom: Blackwell, 1960. p. 156-176.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (Coords.). **La lengua española en América: Normas y usos actuales.** Universidad de Valencia, Valencia, 2010. p. 225-236.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual.** Madrid: Arco Libros, S.A., 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española), 1997.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** 1a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRISTÓVÃO, V. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. *et. al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 105-116.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Mercado de Letras: Campinas, 2004. p. 95-128.

DUARTE, D. **O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática.** 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Eds.). **Gramática Descriptiva de la lengua española.** Vol. 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas, en Traducción, Interpretación, Lenguaje. Col. Expolingua. **Cuadernos del tiempo libre.** Madrid: Fundación Actilibre, 1994.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa, en *Cable* n.1. Madrid, 1998.

HURTADO, A. **Traducción y Traductología.** Introducción a la Traductología. 5. ed. Ediciones Cátedra: Madrid, 2011.

MALMKJAER, K. **Translation in Language Teaching.** Manchester: St Jerome Publishing, 1998.

MARSELLO, L. Variedades de la Lengua y Opciones del Traductor Literario: Formas de Tratamiento en portugués y en español. In: COUTO, L. R.; SANTOS, C. R. L. (Org.). **Las Formas de Tratamiento en Español y en Portugués**. Variación, cambio y funciones conversacionales. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 473-495.

MAYORAL, R. **La traducción de la variación lingüística**. 1998. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade de Granada, Granada, 1998.

MENON, O. P. S. Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 121-163, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

MOREIRA, G. L. Dicionário y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños. 2018. 438 f. Tese (Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

NASCIMENTO, E. P. Prestígio Linguístico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – O caso dos Pronombres Personales Sujeto. **Studia Diversa**, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2007.

NORD, C. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, A. **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Universitat Jaume I, 1996. p. 91-107.

NORD, C. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **Estudios sobre la traducción**. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

NORD, C. **Texto-base-texto-meta**. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

PEDRA, N; BOHUNOVSKY, R. El general de brigada es um tipo de caramelo – tradução automática e aprendizagem cultural. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 243-260, 2011.

PEREIRA, L. L. O. **A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros**. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PONTES, V.; PEREIRA, L.; DUARTE, D. O Ensino de Gêneros Textuais na Formação de Tradutores. **Revista Gláuks**, v. 16, n. 1, p. 116-130, 2016.

RAMÍREZ, M. V. **El español de América II**. Morfosintáxis y Léxico. Madrid: Arco Libros, S.L., 2011.

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.

SANTORO, E. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras: Confluências. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 147-160, 2011.

SCHERRE, M. M. P. *et al.* Variação dos pronomes Tu e você. In: MARTINS, M.A; ABRAÇADO, J. (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-172.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. Sobre os diferentes métodos de tradução. Tradução de Celso R. Braidá. In: HEIDERMANN, W. (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. v. 1: alemão-português. 2. ed. Revista e ampliada. Florianópolis: NUPLITT, 2010. p. 39-101.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Revista Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, 2011.

Sobre os autores

Valdecy Oliveira Pontes ([Orcid iD](#))

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestre em Educação Religiosa pelo SEC; graduado em Letras - Português/Espanhol pela UFC; especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e especialista em Educação Religiosa pela Faculdade Unyleya. É professor do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Livya Lea Oliveira Pereira ([Orcid iD](#))

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras - Espanhol pela UFC. É professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Cedro.

Glauber Lima Moreira ([Orcid iD](#))

Doutor em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF); mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); graduado em Letras - Português/Espanhol pela UECE. É professor da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr).

Dayane Monica Cordeiro ([Orcid iD](#))

Doutora em Estudios Hispánicos Avanzados pela Universitat de València (UV); mestra em Enseñanza de Español Lengua Extranjera pela Universidad de Cantabria (UC); graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e especialista em Inteligencias Múltiples y Aprendizaje Cooperativo pela Universidad Camilo José Cela (UCJC). É professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.