

LITERATURA EM SALA DE AULA: TRADUÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS E DE APRENDIZAGEM

LITERATURE IN THE CLASSROOM: PEDAGOGICAL TRANSLATION AS A SPACE FOR REFLECTIVE AND LEARNING PRACTICES

Juliana Cristina Faggion Bergmann*
Andréa Cesco**

RESUMO

Trabalhar a literatura em sala de aula é ao mesmo tempo uma atividade rica e complexa, especialmente por lançar o aprendente em um universo poético, sociológico, político, histórico e cultural que serve como acesso ao prazeroso estudo da língua estrangeira. E nesse contexto, no sentido de aliar literatura e tradução, é que se insere a tradução pedagógica, considerada aqui como um meio de comunicação e cultura, que almeja conciliar a proficiência com a reflexão linguística. Para essa pesquisa, com alunos da 2ª fase de um curso de Letras Espanhol, foram analisadas atividades de tradução pedagógica, elaboradas para refletir sobre a língua e para aprendê-la. As atividades, realizadas virtualmente no ambiente Moodle, tiveram como base sete microcontos de diferentes escritores distribuídos ao longo dos sete módulos da disciplina. São eles: *La obra y el poeta* (do britânico Richard Francis Burton), *El gesto de la muerte* (do francês Jean Maurice Cocteau), *Infinito* (do argentino Ernesto Sábato), *La obra maestra* (do argentino Álvaro Yunque), *Una pequeña fábula* (do tcheco Franz Kafka), *El pozo* (do espanhol Luis Mateo Díez), *El loco* (do espanhol Jordi Cebrián). Cada atividade de tradução pedagógica com os microcontos foi dividida em três partes: a 1ª consistia na leitura atenta do pequeno texto, onde algumas palavras estavam em destaque, para, logo após, selecionar as alternativas corretas com relação às palavras destacadas, que deveriam ser pesquisadas. As opções oferecidas variavam de cinco a dez, de acordo com a complexidade do texto, e estavam relacionadas ao léxico. A intenção, nesse 1º momento, foi dar pistas ao aprendente/leitor que o auxiliassem no processo de compreensão e na futura tradução. A 2ª parte oferecia uma breve biografia do escritor, para ser lida, seguida da atividade tradutória do texto. Por último, na 3ª parte, havia um espaço para que expusesse suas dúvidas e desafios com relação às palavras e/ou estruturas das frases. Ou seja, um momento destinado à reflexão do ato tradutório. Os resultados dos dados evidenciam a reflexão linguística elaborada pelos aprendentes em seu processo de aprendizagem da língua adicional.

Palavras-chave: tradução pedagógica; literatura; práticas reflexivas; ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

ABSTRACT

Working with literature in the classroom is at the same time a rich and complex activity, especially as it launches the learner into a poetic, sociological, political, historical and cultural universe that serves as access to the pleasurable study of a foreign language. It is in this context, in the sense of combining literature and translation, that pedagogical translation is inserted, considered here as a means of communication and culture, which aims to reconcile proficiency with linguistic reflection. For this research, with students in the 2nd phase of a Spanish Literature course, pedagogical translation activities were analyzed, designed to reflect on the language and to learn it. The activities, carried out virtually in the Moodle environment, were based on seven short stories by different writers distributed over the course's seven modules. They are: *La obra y el poeta* (by the British Richard Francis Burton), *El gesto de la muerte* (by the French Jean Maurice Cocteau), *Infinito* (by the Argentine Ernesto Sábato), *La obra maestra* (by the Argentine Álvaro Yunque), *Una pequeña fábula* (by the Czech Franz Kafka), *El pozo* (by the Spanish Luis Mateo Díez), *El loco* (by the Spanish Jordi Cebrián). Each pedagogical translation activity with the microstories was divided into three parts: the 1st consisted of a careful reading of the small text, where some words were highlighted, to, afterwards, select the correct alternatives in relation to the highlighted words, which should be searched. The options offered ranged from five to ten, according to the complexity of the text, and were related to the lexicon. The intention, in that 1st moment, was to give clues to the learner/reader that would help him in the comprehension process and in the future translation. The 2nd part offered a brief biography of the writer, to be read, followed by the translation activity of the text. Finally, in the 3rd part, there was a space for them to expose their doubts and challenges regarding the words and/or sentence structures. That is, a moment destined to reflect on the translation act. The data results show the linguistic reflection elaborated by the learners in their foreign language learning process.

Keywords: pedagogical translation; literature; reflective practices; teaching and learning of foreign languages.

* Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina., UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. jcfbergmann@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0535-5279>

** Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina., UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. andreacesco@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4708-186X>

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

A escolha por aplicar em sala de aula uma abordagem mais eclética para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais amplia muito as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelo professor. Ao contrário de métodos mais normativos, que devem ser seguidos de maneira restrita por aqueles que o aplicam, e sem que o professor tenha liberdade de escolha, uma metodologia eclética permite que um desenho de curso seja construído pelo professor a partir das reais necessidades e interesses dos alunos, utilizando-se de todos os recursos disponíveis em seu contexto para fazê-lo.

Quando analisamos historicamente as metodologias de ensino de línguas adicionais e seus métodos de aplicação, uma atividade que oscila entre incorporada e rechaçada é a do uso da tradução para a aprendizagem de línguas (CARRERES, NORIEGA-SÁNCHEZ, 2019; CESCO, BERGMANN, 2023). Isso se dá especialmente pela relação que cada metodologia estabelece entre língua materna e língua adicional, acreditando que o uso de uma pode ajudar mais ou atrapalhar a aquisição da outra. Assim, temos

no Método da Gramática e Tradução a totalidade das atividades de aprendizagem baseando-se no olhar para a língua e para a cultura a partir da tradução, com o objetivo de conhecê-las em seus detalhes, tendo como contraste e ponto de partida a língua materna. Posteriormente, com a compreensão de que a língua estrangeira seria melhor aprendida se o aprendente estivesse em uma situação análoga à da aprendizagem da língua materna, em um contexto o mais próximo possível de uma imersão, atividades tradutórias em sala de aula desaparecem (quase) totalmente, em um intento, mesmo que bastante artificial, de reprodução de um ambiente linguisticamente estrangeiro. (CESCO, BERGMANN, 2023, p.17)

O excerto acima nos mostra que as mudanças de perspectiva em relação à língua e à aprendizagem, que vão sendo revistas e repensadas a partir das novas descobertas científico-filosóficas, são fundamentais nas escolhas dos desenhos de cursos - e seleção de atividades - aplicados no ensino formal. Nesse sentido, o século XX foi um momento profícuo, em que vários avanços científicos ocorreram e influenciaram diretamente a aprendizagem formal de línguas adicionais (CESCO, BERGMANN, 2023).

No que diz respeito à tradução pedagógica, é nas décadas de 1980 e 1990 que diversos pesquisadores (LAVAUULT, 1985; DUFF, 1989; HURTADO ALBIR, 1994; ARRIBA GARCÍA, 1996; GARCÍA YEBRA, 1998) voltam a questionar a presença (ou ausência) da tradução como atividade para a aprendizagem de línguas adicionais. Esse era um momento propício para a retomada da discussão, com um amadurecimento das reflexões sobre a comunicação. Por um lado, desenvolve-se naquele momento a abordagem comunicativa, metodologia que centrava seu foco na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento de sua competência comunicativa e que iniciava uma abertura ao ecletismo no que diz respeito às atividades e métodos aplicados em sala. Por outro lado, os estudos da tradução se fortalecem e se consolidam como uma disciplina, um campo delimitado de estudo (CUÉLLAR LÁZARO, 2004).

Assim, depois dos primeiros passos vistos nas últimas décadas do século XX, a tradução pedagógica se renova, fortalecendo-se em um ensino comunicativo de língua, em um contexto “que entende a língua principalmente como veículo de comunicação e cultura” (CESCO, BERGMANN, 2023, p.16).

O início do século XXI marca, portanto, uma nova posição da tradução e do ensino de línguas. Formalmente, o Conselho da Europa publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*¹ (QECR), em 2001, que sistematiza uma metodologia de ensino e avaliação de aprendizagem de línguas estrangeiras, de maneira a facilitar a circulação de cidadãos em uma Europa que recém concretizara a sua união como bloco político e econômico. O documento consolida uma metodologia de ensino de línguas eclética, centrada no aprendente, com o objetivo de desenvolver a sua comunicação e acolhendo o plurilinguismo como uma nova realidade dos cidadãos em circulação.

Apesar de apresentar uma concretização ainda muito calcada na abordagem comunicativa, metodologia de ensino de línguas já consolidada naquele momento, o QECR já aponta para uma abertura ainda maior do conceito de comunicação, compreendendo que estava se iniciando uma época em que esse seria um conceito basilar. O plurilinguismo é acolhido em sala de aula, assim como o entendimento de que essa era uma nova realidade a que estariam em contato os aprendentes. Esta sinalização vem com a inclusão, ainda sem um maior aprofundamento,

1 <https://europa.eu/europass/pt/common-european-framework-reference-language-skills>

de dois novos aspectos a serem observados pelo futuro falante da língua: a *interação* e a *mediação*, que se somaria às outras já consolidadas - compreensão e expressão.

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias **actividades linguísticas**, incluindo a **recepção**, a **produção**, a **interacção** ou a **mediação** (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.35) (negrito do original)

A interação e a mediação como novos elementos concretizam, assim, esta ampliação do documento quando comparado aos preceitos da abordagem comunicativa, já que percebem a consolidação de um mundo mais conectado, tanto presencialmente (com os incentivos à mobilidade), quanto virtualmente (facilitado pelo desenvolvimento das tecnologias digitais). Nesta perspectiva, entendemos que esta facilidade de interação entre indivíduos, crescente no século XXI, exige um novo perfil de falante, que compreende as diferenças culturais, sociais e econômicas entre falantes de diferentes línguas.

Ao mesmo tempo, a ideia de mediação, de que fala o QECR (2001), está directamente relacionada a esta concepção de interação entre culturas. Ela se baseia na compreensão de que um falante, em um contexto plurilíngue e em contato com outros falantes de línguas diferentes, assume um papel de mediador entre eles, facilitando a sua comunicação. Na prática, o QECR sugere atividades que desenvolveriam essa capacidade mediadora do falante, quando afirma que

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de **mediação** tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.36) (negrito do original)

Como é possível ver pelo excerto acima, dentre as atividades de mediação sugeridas pelo documento, a serem aplicadas em sala de aula de línguas estrangeiras, está, claramente, a tradução, atividade com aplicação ainda controversa dentro da abordagem comunicativa àquela época. Tal citação, mesmo que ainda tímida nesse primeiro documento, marca o início de uma mudança de postura em relação à presença da tradução em sala de aula, para fins de aprendizagem de línguas. Assim, mesmo abordando pouco o tema no QECR de 2001 - não há, por exemplo, uma escala específica para a mediação, como há para as outras habilidades -, ela começa a ser percebida e considerada por muitos pesquisadores como uma 5ª habilidade comunicativa, assim como a escuta, a fala, a leitura e a escrita (NAIMUSHIN, 2002; PYM, MALMKJAER, GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, 2013; CORRÊA, 2014; CARRERES, MUÑOZ-CALVO, NORIEGA-SÁNCHEZ, 2017; COLINA, LAFFORD, 2017; BERGMANN, CESCO, 2019; CESCO, BERGMANN, 2023).

Gradativamente, mais estudos sobre o tema começam a surgir a partir dos anos 2000, mesmo que em uma quantidade bastante menor quando comparamos aos estudos sobre teorias e práticas da tradução. O próprio Quadro Europeu é aplicado e analisado a partir da prática, com a elaboração de diversos documentos² e relatórios crítico-analíticos. Nesta época, a compreensão sobre o papel da mediação na perspectiva do QECR vai amadurecendo entre pesquisadores e atores envolvidos na aprendizagem.

Como consequência destas novas compreensões, o Conselho da Europa apresenta, em 2021, uma versão ampliada do documento de 2001, o *Marco Común Europeo para las Lenguas - volumen complementario*³, em que desenvolve mais profundamente a mediação, elemento que apresenta, sem aprofundar, na versão de 2001. Nesse novo contexto, e com determinação de descritores específicos, a tradução pedagógica retoma um espaço dentre as atividades para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

LITERATURA E TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Talvez pela grande tradição histórica da tradução de textos literários para a aprendizagem de língua estrangeira, dentro do Método da Gramática e Tradução, esse gênero textual é bastante relacionado a atividades

2 <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/documents>

3 Original em inglês. Atualmente, a versão em português ainda não está disponível. Para a versão em espanhol: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/mira-lo-que-hacemos/actualidad/mcer-presentacion.html>

tradutórias, quando elas acontecem em sala de aula, considerando a utilização intermitente desse recurso. Assim, vimos que

A tradução como ferramenta de aprendizagem tem uma presença mais controversa em sala de aula. Apesar de ser a mais antiga metodologia de ensino de LE, e por consequência, a mais presente na história do ensino de LE, sua aplicação é carregada de preconceitos e enfrentou vários períodos de críticas ao longo dos séculos. Se até a metade do século XX ela era associada ao texto, à cultura e à literatura, a partir do momento em que se consolida como metodologia de ensino passa a ser relacionada à gramática e a exercícios estruturais da língua, descontextualizando-se. (BERGMANN, CESCO, 2019, p. 10)

Nesta perspectiva, e considerando uma nova abordagem de uso da tradução em sala de aula, seria legítimo pensar como essa relação entre a atividade em sala e a literatura se estabeleceria, na prática. A tradução voltaria a estar calcada na literatura e na cultura ou na estrutura da língua? Como nos mostram Pym, Malmkjaer e Gutiérrez-Colón Plana (2013) e Pym (2018), a área ainda carece de muitas pesquisas empíricas controladas. No entanto, a tradução pedagógica parece estar tomando, nesse momento, um caminho diferente, mais autônomo, em que a sua presença como ferramenta de aprendizagem se justifica pelo destaque da mediação como habilidade do indivíduo. Nesse sentido, são vários os relatos de experiências de professores utilizando-se de diferentes tipos de atividades com tradução: a literária, sim, mas também a legendagem, a dublagem, as histórias em quadrinhos, os aplicativos digitais, entre vários outros (CORREA, 2017; NOAL, VAZ, PILLETI, 2017; ZIMANYI, 2017; BERGMANN, CESCO, 2019). De qualquer forma, independentemente do gênero utilizado para a prática da tradução como recurso para a aprendizagem, é basilar que a escolha esteja pautada nos interesses dos aprendentes, na adequação ao seu nível de língua e idade, sem perder os objetivos de aprendizagem. Como reflete Pym,

Mais importante do que isso, porém, é o tipo de objetivo visado no relato acima da mediação. O *Quadro Comum* tem por objetivo a formação de um cidadão intercultural poliglota, alguém que seja capaz de utilizar mais do que uma língua e transite com sucesso entre elas, tanto a título individual como para terceiros. Esta é uma compreensão sofisticada e humanista do que é o aprendizado de idiomas. Não é uma questão de usar a tradução porque pode ser divertido; isso diz respeito profundamente ao que significa viver em uma democracia multilíngue⁴. (2018, p. 215. Tradução nossa)

Na pesquisa que aqui apresentamos, as atividades estão centradas na tradução literária, gênero textual na qual o estudante/leitor/tradutor é levado a desvelar as entrelinhas do texto, não podendo ficar apenas na sua superfície. Questões de expressividade e emoção, além das questões sócio-histórico-culturais, estão no texto para serem descobertas e apreciadas pelo leitor. Não se trata simplesmente de passar um texto para outro código, mas de sair do que está dito na superfície textual; trata-se de ampliar o horizonte dos estudantes/leitores.

Um mundo diferente daquele dos leitores é frequentemente marcado culturalmente para evitar que eles o identifiquem com seu próprio mundo real. O uso de marcadores culturais, segundo Leske, pode ser diferente em distintas culturas:

na literatura alemã, por exemplo, os nomes próprios dos personagens são usados como marcadores culturais, enquanto na literatura espanhola, o fato de um personagem ter um nome espanhol não significa que seja Espanhol porque existe uma convenção de adaptação de nomes próprios à fonologia, ortografia, etc. de castelhano⁵. (LESKE, 2012, p. 17. Tradução nossa)

A competência textual é uma competência adquirida de forma natural e gradativa na língua materna, com a leitura e o constante contato com os textos que estão imbuídos da nossa cultura. É a nossa competência leitora determina a maneira de ler e as expectativas com as quais enfrentamos o texto e, também, com os pré-conhecimentos com os quais entramos no mundo textual. Assim, com a aprendizagem de uma língua estrangeira também vamos adquirindo a competência textual, porém no contexto da cultura da língua estrangeira (LESKE, 2012). Pym, Malmkjaer e Gutiérrez-Colón Plana (2013) nos dão o exemplo de Takimoto e Hashimoto (2010), que relatam aulas de tradução japonês-inglês, onde as atividades de interpretação e tradução ‘incentivam a ‘exploração intercultural’ dos alunos [e] o aprendizado intercultural de idiomas’. Os mesmos autores (2011) incluem ‘relevância

4 More important than that, though, is the kind of goal envisaged in the above account of mediation. The *Common Framework* has as its aim the education of a polyglot intercultural citizen, someone who is able to use more than one language and can move successfully between them, both individually and for others. This is a sophisticated, humanist understanding of what language learning is all about. It is not a question of using translation because it can be fun; this deeply concerns what it means to live in a multilingual democracy.

5 Un mundo distinto al de los receptores suele marcarse culturalmente para impedir que los lectores lo identifiquen con su propio mundo real. El empleo de los marcadores culturales puede ser distinto en las diversas culturas: en la literatura alemana, por ejemplo, los nombres propios de los personajes se usan como marcadores culturales, mientras que en la literatura española, el hecho de que un personaje tenga un nombre español no significa que sea español porque existe la convención de adaptar los nombres propios a la fonología, ortografía etc. del castellano.

para a vida real e interação constante, o que contribui diretamente para promover a aprendizagem dos alunos'⁶. (PYM, MALMKJAER, GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, 2013, p. 17. Tradução nossa)

Considerando a relevância da temática, professores buscam materiais que representem a sociedade cuja língua está sendo aprendida. As fontes de busca para atividades que servirão de exemplo e *input* linguístico e cultural ao aluno podem ser das mais diversas: desde documentos autênticos da vida cotidiana dos falantes daquela língua (cardápios de restaurante, contas de luz, bilhetes de viagem, entradas para o cinema, contratos de aluguel...) até textos literários, que desenvolvem aspectos mais complexos, tanto linguísticos como culturais, de uma sociedade. Todos esses documentos, com diferentes graus de dificuldade do ponto de vista da linguagem, expressam e representam aqueles que os criaram.

A inegável complexidade que pode ser encontrada no texto literário rende uma série de debates quando se pensa nas abordagens da tradução literária em sala de aula de línguas estrangeiras, especialmente por muitos o considerarem como sendo um gênero textual difícil de ser trabalhado, em particular com estudantes iniciantes. Mas deve haver aqui uma ação importante, de escolha do professor, a partir dos objetivos e habilidades já (e a serem) desenvolvidos pelos alunos. Uma seleção que se adeque às capacidades dos alunos é fundamental para o sucesso da atividade tradutória e, a partir desse pressuposto, sempre há alternativas literárias para enriquecer o repertório linguístico e cultural dos estudantes, trazendo um importante recurso para a sua aprendizagem.

No exercício de tradução de um texto há todo um exercício intelectual do sujeito que parte primeiramente da sua leitura, que se torna obrigatoriamente uma leitura atenta e cuidadosa, uma vez que é necessário compreender e interpretar esse texto, atribuindo-lhe significação. E se ele for um texto literário, a interpretação compreende um sentido ainda mais amplo, que perpassa as entrelinhas do texto, com figuras de linguagem, ironia e todo um estilo próprio.

Como exercício, a tradução incentiva uma leitura mais atenta, uma escrita mais desembaraçada, a construção da consciência linguística pela comparação entre LNM [língua não materna] e LM [língua materna] e, por fim, a base para uma atividade da vida real que é a tradução (profissional ou não). (CORRÊA, 2014, p. 62)

Ademais, a literatura funciona como uma fonte documental das sociedades em uma determinada época, assim como a representação das condições políticas e socioculturais em que os autores e/ou personagens estão inseridos. Ou seja, a literatura, como um dos espaços culturais, é capaz de oportunizar condições para o desenvolvimento do indivíduo.

E esse “desbravar” o texto, com olhos atentos de quem vai, em um segundo momento, traduzi-lo, envolve o contato direto e mais particular com aquela cultura, com o léxico e com as construções sintáticas da língua estrangeira, nem sempre compreensíveis no momento de serem reconstruídas na língua materna. Essa etapa de busca e de investigação pelo vocabulário que melhor se encaixe na construção do texto em língua materna, que posteriormente ainda sofrerá revisões, a partir do olhar atento que detecta divergências entre os textos de partida e de chegada, completam, de forma bem resumida, o “exercício de tradução”, que é fundamental quando se está aprendendo uma língua estrangeira, atualmente denominada de *tradução pedagógica*.

A nova relação entre a tradução e a Didática das Línguas Estrangeiras traz consigo o fato de que quando a tradução é utilizada em sala de aula, seja como mecanismo de acesso ao significado da língua estrangeira (de forma internalizada ou explícita), seja como instrumento didático (tradução “pedagógica” ou tradução de textos), não consista apenas em traduzir para compreender, para acessar o significado, mas deve-se ter em mente que, uma vez compreendido, o exercício de contrastividade pode nos ajudar a encontrar interferências entre as línguas e evitá-las⁷. (CUÉLLAR LÁZARO, 2004, p. 4. Tradução nossa)

Assim, com o objetivo de analisar como as atividades tradutórias, aplicadas sistematicamente a um grupo de alunos, podem influir no processo inicial de aprendizagem de línguas estrangeiras, foi feita uma pesquisa

6 [Takimoto and Hashimoto (2010)] report on Japanese-English translation classes with ten students, where interpreting and translation activities ‘encourage learners’ “intercultural exploration” [and] intercultural language learning’. The same authors (2011) find that the effects of interpreting and translation activities include ‘relevance to real-life and constant interaction, which directly contributes to promoting students’ learning’.

7 La nueva relación entre la traducción y la Didáctica de las Lenguas Extranjeras trae consigo el hecho de que cuando se recurra en el aula a la traducción, ya sea como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera (de manera interiorizada o explícita), ya sea como instrumento didáctico (traducción “pedagógica”, o traducción de textos), no consista, sólo, en traducir para comprender, para acceder al significado, sino que habrá que tener presente que, una vez comprendido, el ejercicio de contrastividad puede ayudarnos a encontrar las interferencias entre las lenguas y a evitarlas.

com um grupo de futuros professores de língua em anos iniciais de formação, e cuja metodologia e resultados apresentamos a seguir.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Foram analisadas, para essa pesquisa de caráter documental, as atividades de estudantes da 2ª fase de um curso de Letras Espanhol, que utilizaram-se de atividades de tradução pedagógica para refletir sobre a língua e aprendê-la. As atividades aconteceram durante uma disciplina trabalhada de forma virtual (entre 2021 e 2022), em função da pandemia, através de aulas assíncronas, no ambiente *Moodle* (“Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”: Ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto), e de aulas síncronas. Ela foi dividida em sete módulos, que continham, cada um, duas atividades obrigatórias e uma atividade complementar, totalizando, assim, catorze atividades obrigatórias e sete complementares. As atividades obrigatórias ímpares (de 1 a 13) trabalharam questões mais gramaticais e linguísticas, e as atividades obrigatórias pares (de 2 a 14) foram dedicadas à compreensão e à tradução de microcontos. As atividades complementares trabalharam a compreensão de textos literários (do livro didático).

O livro didático usado – *Língua Espanhola II*, de Phillippe Humblé e Emy Soares Lucindo (LLE/CCE/UFSC, 2014) – foi desenvolvido para o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância (UFSC). Ele explora principalmente a literatura dos seguintes países (cada unidade, em um total de dez, trata de um país): Argentina, Chile, Porto Rico, Cuba, Bolívia, Peru, Equador, Uruguai, Venezuela e Nicarágua. Todas as unidades iniciam com um texto literário, ou parte dele – do país em questão –, trabalham com a interpretação e a compreensão do vocabulário, e finalizam com textos ou diálogos, e exercícios que exploram as questões mais gramaticais e linguísticas envolvendo a língua espanhola.

Com relação aos estudantes, dezessete estavam matriculados. No entanto, doze efetivamente concluíram o semestre. Cada estudante recebeu uma letra maiúscula no lugar do nome para, desse modo, preservar a sua identidade. As atividades, realizadas virtualmente no ambiente Moodle, tiveram como base sete microcontos⁸ de diferentes escritores distribuídos ao longo dos sete módulos da disciplina. São eles: *La obra y el poeta* (do britânico Richard Francis Burton), *El gesto de la muerte* (do francês Jean Maurice Cocteau), *Infinito* (do argentino Ernesto Sábato), *La obra maestra* (do argentino Álvaro Yunque), *Una pequeña fábula* (do tcheco Franz Kafka), *El pozo* (do espanhol Luis Mateo Díez), *El loco* (do espanhol Jordi Cebrián).

Cada atividade de tradução pedagógica com os microcontos foi dividida em três partes: a 1ª (pré-tradução) consistia na leitura atenta do pequeno texto, no qual algumas palavras estavam em destaque, para, logo após, selecionar as alternativas corretas com relação às palavras destacadas, que deveriam ser pesquisadas. As opções oferecidas variavam de cinco a dez, de acordo com a complexidade do texto, e estavam relacionadas ao léxico. A intenção, nesse 1º momento, foi dar pistas ao aprendente/leitor que o auxiliassem no processo de compreensão e na futura tradução. A 2ª parte (tradução) oferecia uma breve biografia do escritor, para ser lida, seguida da atividade tradutória do texto. Por último (pós-tradução), na 3ª parte, havia um espaço para que o estudante expusesse suas dúvidas e desafios com relação às palavras e/ou estruturas das frases. Ou seja, um momento destinado à reflexão do ato tradutório.

Com relação à 1ª parte (pré-tradução), ver quadro 1, que apresenta o título do microconto (com o número correspondente da atividade), as palavras destacadas e o número de opções oferecidas, relacionadas ao léxico:

8 Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves. Disponível em: <https://ciudadseva.com/biblioteca/indice-autor-minicuentos/>

Quadro 1. 1ª parte (pré-tradução)

Microconto	Palavras destacadas	Nº de opções
La obra y el poeta (2)	compuso / monos / después / encarceló / celda / puso	6
El gesto de la muerte (4)	dice / hizo / hiciste / sino / lejos	5
Infinito (6)	mesurado / rechazado / ventana / parientes / éxodo / jalonan / alejamiento / ciudadano / enamorado	9
La obra maestra (8)	hasta / llano / aquello / allá / árbol / pero	6
Una pequeña fábula (10)	ratón / a diestra y siniestra / pero / ahí / rumbo	8
El pozo (12)	pozo / nadie / asomarse / caldero / botella	7
El loco (14)	despistados / trucos de magia / nadie / dichas / contable / ante / incluso	10

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Quanto à pontuação relacionada a cada uma das partes da atividade (quadro 2), é essencial observar que o número que aparece entre parênteses é o valor total da questão, que está dividida entre *Tradução* e *Reflexão*:

Quadro 2. avaliação das atividades

	Léxico (pré-trad.) 1ª parte	Tradução 2ª parte	Reflexão (pós-trad.) 3ª parte
Atividade 2	4	(6) 4	2
Atividade 4	2	(8) 5	3
Atividade 6	4	(6) 4	2
Atividade 8	2	(8) 5	3
Atividade 10	2	(8) 5	3
Atividade 12	2	(8) 5	3
Atividade 14	3	(7) 5	2

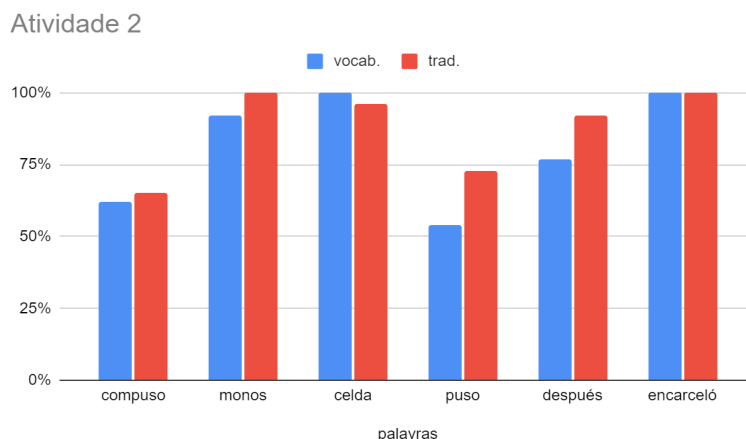
Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

Com relação ao desempenho mais geral dos doze estudantes, nas sete atividades de tradução desenvolvidas, verificou-se um avanço na média, que partiu de 6,54 (na 1ª atividade -2-; sendo que apenas um estudante obteve nota máxima ou quase máxima) para 7,50 (na última atividade -14-). No entanto, o que chama a atenção nessa última atividade é que metade dos estudantes obtiveram a nota máxima ou quase máxima e apenas um estudante obteve nota inferior a 5,0. Ou seja, se eliminarmos essa nota, a média geral na última atividade sobe para 8,0. Outro dado que precisa ser levado em conta é que em um total de doze estudantes, sete realizaram todas as atividades (perfazendo a média geral de 8,1), dois deixaram de realizar uma atividade e três estudantes deixaram de realizar duas atividades.

No caso do conhecimento lexical dos estudantes e na subsequente tradução e reflexão nas sete atividades desenvolvidas - com ênfase nas palavras destacadas no quadro 1 -, mas não só nelas (porque percebeu-se que outros vocábulos mostraram-se desafiadores no decorrer da tradução), obteve-se os seguintes resultados:

Quadro 3. desempenho atividade 2

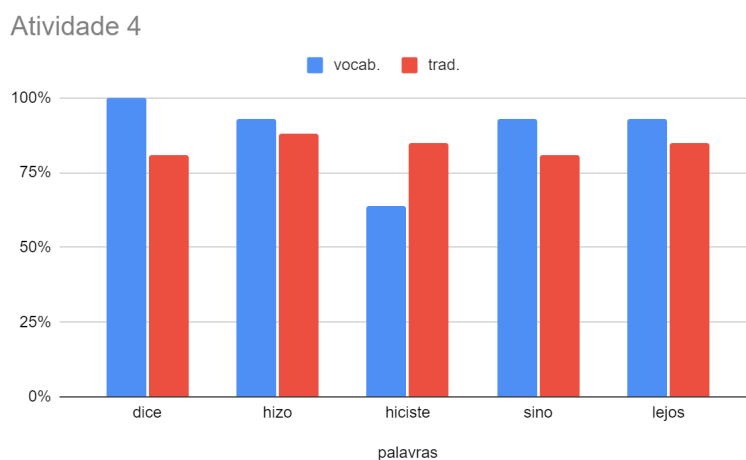


Fonte: elaborado pelas autoras do artigo

Na atividade 2, que contou com a participação de treze estudantes e cujo microconto era *La obra y el poeta*, de Richard F. Burton, pode-se perceber que houve uma evolução do exercício lexical para a tradução, ou seja, a compreensão e sua consequente apropriação por parte dos estudantes. Apenas o termo *celda* foi parcialmente compreendido por um estudante na tradução. Também identificou-se que os verbos irregulares *compuso* e *puso* (3ª pessoa do singular, no *pretérito perfecto simple*), na tradução, apresentaram maior complexidade. E isso pode ter ocorrido porque esse tempo verbal ainda não foi tão assimilado pelos estudantes, apesar de já o terem trabalhado, e são diferentes do português, com um empréstimo, portanto, mais difícil de acontecer.

Nos comentários realizados pelos estudantes (3ª parte), muitos manifestaram problemas com a compreensão da palavra *gesta* (que não estava entre as palavras destacadas), que acabou sendo traduzida por *façanha*, *conto*, *proeza*, *obra*, *feito(s)*, *ação*, *letra* e *gesto*. Essa palavra não foi destacada no texto porque no português ela também existe, e com o mesmo significado. Assim, percebe-se que os estudantes não procuraram a palavra nos dicionários do português, já que poderiam ter optado por mantê-la. Esse caso exemplifica outro ponto importante levantado pelos defensores do uso da tradução em sala de aula: além de enriquecer os conhecimentos da língua adicional, a atividade estimula (e exige) um maior conhecimento da língua materna, com aumento de vocabulário e aprendizagem de novas expressões. O movimento de buscar possibilidades de vocábulos estimula a aprendizagem de novas palavras, além da descoberta de um recurso muitas vezes negligenciado, como é o caso do dicionário.

Quadro 4. desempenho atividade 4

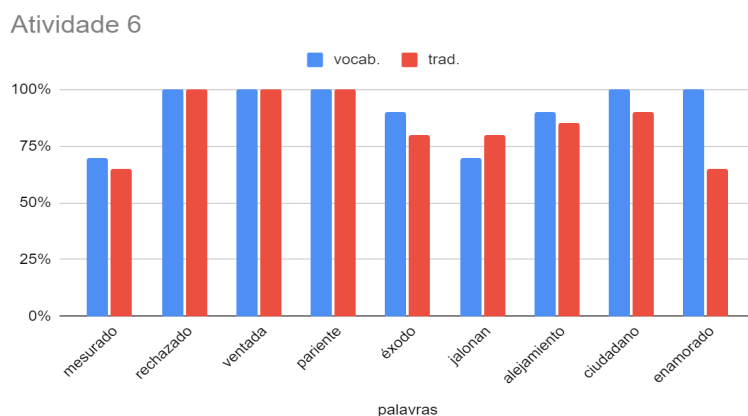


Fonte: elaborado pelas autoras do artigo

No caso da atividade 4, baseada no microconto *El gesto de la muerte*, de Jean M. Cocteau, e realizada por quatorze estudantes, deu-se um pequeno declínio do exercício de compreensão para a tradução (em quatro

dos cinco vocábulos: *dice*, *hizo*, *sino* e *lejos*). Quanto ao verbo *dice*, trata-se visivelmente de uma interferência do português (*disse*), até porque no início do segundo semestre de aprendizagem da língua é natural que muitos estudantes ainda não tenham assimilado as diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol. Ou seja, nesse momento os aprendentes estão em um estágio intermediário entre a língua materna e a língua-alvo no processo de aprendizagem, conhecido como interlíngua (termo cunhado por Selinker em 1972). O verbo *hizo* é o mesmo caso do verbo *puso*, mencionado no parágrafo anterior. No caso de *sino* e *lejos*, verificou-se que eles foram omitidos por alguns estudantes que não compreenderam o contexto. Somente um estudante relatou as suas dúvidas.

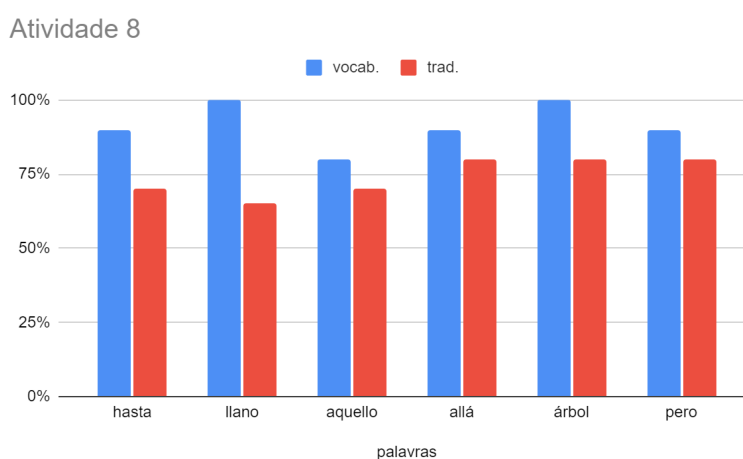
Quadro 5. desempenho atividade 6



Fonte: elaborado pelas autoras do artigo

Para a atividade 6, em que dez estudantes participaram trabalhando o microconto *Infinito* (de Ernesto Sábato), foram destacadas no texto nove palavras, sendo que três delas foram bem compreendidas tanto no exercício lexical como na tradução, uma foi melhor compreendida na tradução (2ª parte), e em quatro delas houve uma pequena diminuição no exercício tradutório. No entanto, um dado chama a atenção, com uma margem de compreensão e equivalência bem menor na tradução (de 100% na 1ª parte para 65% na 2ª parte): *enamorado*. Alguns estudantes usaram um equivalente bem próximo do português: *namorado* e *enamorado*, que apesar de sua escrita, trazem conceitos bem diferentes em espanhol e em português, sendo o primeiro um sujeito e o segundo, um sentimento. Apenas dois estudantes refletiram sobre os desafios. A palavra *intuible*, não destacada no texto e que não consta nos dicionários, foi um obstáculo não previsto. Como resultado obteve-se: *intocáveis* (2x), *inevitáveis*, *imisturáveis*, *imutáveis*, *inegáveis*, *intactos*, *intuitivos* (2x) e um estudante não traduziu. Na 3ª parte, apenas três estudantes relataram as dúvidas, sendo que o estudante I informou que seu maior problema estava sendo com a gramática do português e não com a tradução, demonstrando ter consciência sobre a dificuldade encontrada, e que ela não estava na língua estrangeira, mas sim na língua materna.

Quadro 6. desempenho atividade 8



Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Na atividade 8, a partir de *La obra maestra*, de Álvaro Yunque, e com a participação de dez estudantes, todas as palavras destacadas foram melhor assimiladas pela maioria dos estudantes apenas na questão lexical (1ª parte). Entretanto, as que mais chamam a atenção na tradução são: *árbol* (100%-80%), *hasta* (90%-70%) e, principalmente, *llano* (100%-65%), destacadas a seguir para uma análise mais pontual. Chama a atenção que apenas um estudante tenha mencionado quais foram as suas dúvidas e desafios na tradução (3ª parte do exercício). No quadro 7 pode-se verificar melhor o contexto da oração do texto de partida e como se deu a tradução dos dez estudantes que participaram da atividade.

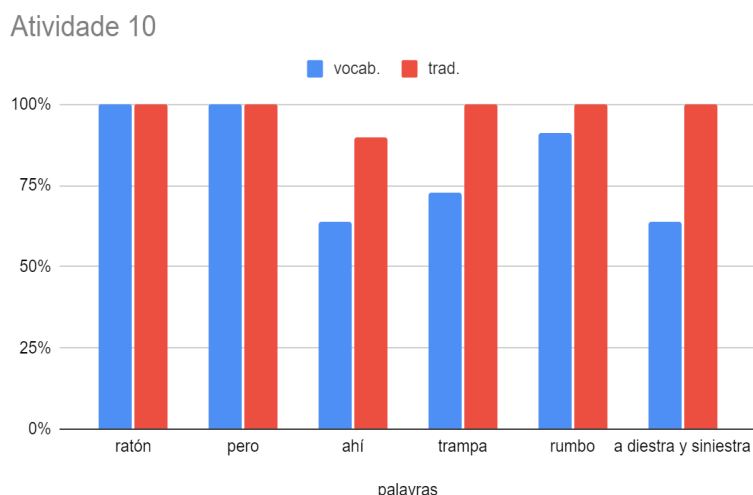
Quadro 7. palavras destacadas (*árbol, hasta e llano*)

El mono cogió un tronco de árbol, lo subió hasta el más alto pico de una sierra, lo dejó allí, y, cuando bajó al llano , explicó a los demás animales: [...]
A. O macaco pegou um tronco de arvore, ele la no alto do pico e uma serra e o deixou la, e, quando desceu chamou os animais e os explicou:
B. O macaco pegou um tronco de arvore, levou até o pico mais alto de uma montanha, deixou ali, e, quando desceu para a planície, explicou aos demais animais:
C. O macaco pegou um tronco de árvore e o levou até o pico mais alto de uma montanha, deixou-o ali, e, quando desceu ao sólo, explicou aos demais animais:
D. O Macaco pegou um tronco de árvores, e o levou até ao cume da serra, e o deixou ali, e, quando desceu a planície, explicou aos outros animais:
E. Um macaco pegou um tronco de uma árvore, e o colocou no topo mais alto de um pico de uma serra, o deixou ali, e quando voltou à superfície, explicou aos demais animais:
F. O macaco pegou um tronco de árvore, subiu até o pico mais alto de uma serra, deixou-o ali e, quando desceu para a planície, explicou aos outros animais:
G. O macaco pegou um tronco de árvore, levou até o pico mais alto de uma montanha, deixou ali, e, quando desceu a planície, explicou aos demais animais:
J. Um macaco pegou um tronco de uma árvore, subiu ao mais alto pico da serra e deixou alí. Quando desceu explicou aos demais animais:
K. o macaco pegou de uma árvore o levo ate o picou mas alto de uma serra, e o deixo lá e quando desceu na planície, explicou ao outros animais:
M. O macaco pegou o tronco de uma arvore, subiu até o ponto mais alto de uma serra e deixou ali e quando baixou ao chão, explicou aos outros animais:

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Durante a análise das traduções desenvolvidas pelos alunos, verificou-se que *al llano* foi omitido por dois estudantes (A e J) e os demais traduziram da seguinte forma: *ao sólo, a planície, para a planície, na planície, à superfície, ao chão*. No caso de *hasta*, três estudantes (A, E e J) omitiram a preposição e os demais traduziram corretamente por *até*. Aqui, os alunos utilizam-se da estratégia de apagamento de expressão quando a conhecem e quando acreditam que não mudará muito o sentido geral da mensagem a ser comunicada. Quanto à palavra *árbol*, o problema verificado foi apenas de ortografia, pois três estudantes (A, B e M) escreveram *árvore* sem o acento agudo. Também constatou-se problemas no uso da crase em alguns estudantes, erro esse bastante recorrente na escrita de falantes de língua portuguesa. Além das palavras destacadas, pode-se corroborar que os estudantes A e K apresentaram problemas de coesão e coerência na construção frasal. Aqui, novamente, diagnostica-se um problema mais relacionado à língua materna, já que houve a compreensão sobre o sentido do texto a ser traduzido, mas não se soube apresentá-lo da forma gramaticalmente correta na língua de chegada.

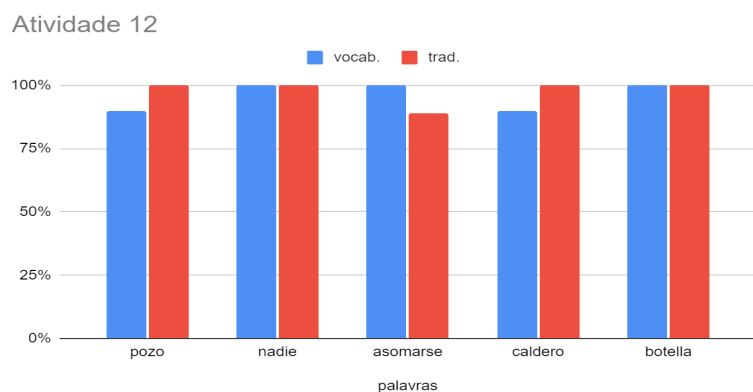
Quadro 8. desempenho atividade 10



Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Na atividade 10, *Una pequeña Fábula*, de Franz Kafka, que contou com a participação de onze estudantes (sendo que um deles não realizou a tradução, mas apenas a 1ª e a 3ª parte do exercício), cinco palavras e uma expressão foram destacadas. Duas delas (*ratón* e *pero*) não apresentaram problemas, tanto na questão lexical quanto na tradução. Em todas as palavras, o melhor desempenho dos estudantes se deu na 2ª parte do exercício (tradução). Embora chame a atenção o fato de que na 1ª parte do exercício, 64% dos estudantes não compreenderam a expressão *a diestra y siniestra* (havia duas opções: uma correta e a outra errada, o que causou certa dúvida em alguns) e o advérbio demonstrativo *ahí*, que indica o grau de distância de algo (a única opção oferecida estava errada). Na tradução, três erraram e um omitiu o termo. No caso de *trampa*, na questão lexical, quatro estudantes deixaram de assinalar a opção correta. No entanto, na tradução, não houve problema (a solução foi igual para todos: armadilha). Quanto à 3ª parte do exercício, cinco estudantes expuseram as suas dúvidas.

Quadro 9. desempenho atividade 12



Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Para a atividade 12 (*El pozo*, de Luis M. Díez), que envolveu a participação de dez estudantes (sendo que um deles não realizou a tradução, apenas a 1ª parte do exercício), cinco palavras foram destacadas. Essa tarefa, pelos dados comparativos do quadro 9, foi a que teve o percentual de acerto mais alto e a menor disparidade entre os exercícios lexical e de tradução. Dois termos foram completamente compreendidos e traduzidos por todos; apenas um estudante não compreendeu *caldero* e o outro *pozo*. Quanto ao verbo *asomarse* (verbo no infinitivo + partícula *se*), cuja única opção oferecida (na 1ª parte) estava errada, todos, acertadamente, não a escolheram. No entanto, pode-se verificar no quadro 10 as variações tradutórias ocorridas na oração que continha esse verbo e, na sequência, a análise.

Quadro 10. trecho destacado (com ênfase nos verbos *sacaba* e *había vuelto a asomarse*)

[...] Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse .
M. Eloy estava tirando água desse poço que ninguém nunca mais tinha voltado a se debruçar .
L. Eloy tirou água um dia daquele poço que ninguém nunca mais olhou .
D. Eloy tirava água daquele poço que ninguém nunca mais tinha chegado perto .
G. Eloy pegava agua um dia daquele poço que ninguém jamais havia retornado a inclinar-se .
C. Eloy tirava água certo dia daquele poço o que ninguém mais tinha voltado a fazer .
E. Eloy tirava água daquele poço, o qual ninguém jamais havia chegado perto para se pendurar .
J. Eloy tirou água daquele poço que ninguém mais olhou .
F. Eloy tirava água um dia daquele poço que ninguém nunca mais olhou .
A. Eloy pegava água do poço da qual ninguém jamais havia volta(do)⁹ a olhar .

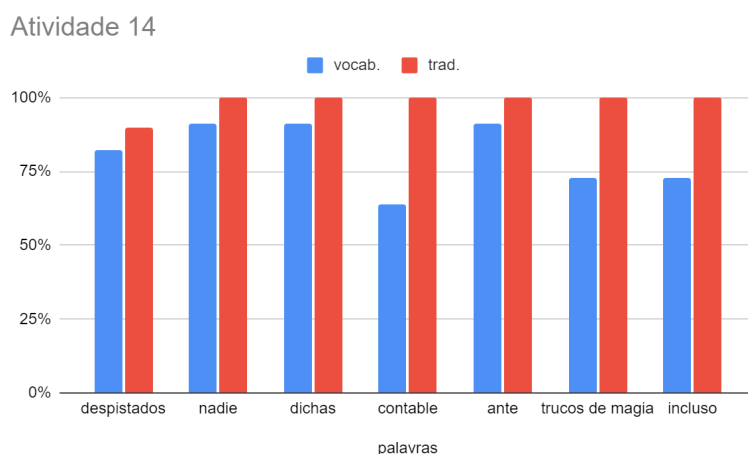
Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

No caso do verbo *sacaba* (no pretérito imperfeito), houve três opções escolhidas: 1. a que respeitou o significado e o tempo verbal: *tirava* (4x) ou *estava tirando* (1x); 2. a que respeitou o significado, mas não o tempo verbal: *tirou* (2x); 3. a que respeitou o tempo verbal, mas não completamente o significado: *pegava* (2x).

Quanto à expressão pluriverbal (também conhecida no espanhol como *perífrasis verbales*) *había vuelto a asomarse*, que aqui analisamos com mais atenção, pôde-se verificar uma maior variedade tradutória, provavelmente por ser uma construção incomum no português: *tinha voltado a se debruçar* (1x), *havia retornado a inclinar-se* (1x), *havia volta(do) a olhar* (1x), *olhou* (3x), *tinha chegado perto* (1x), *tinha voltado a fazer* (1x), *havia chegado perto para se pendurar* (1x). Acredita-se que as três primeiras aqui elencadas, respectivamente, são as opções tradutórias mais viáveis.

Verifica-se, ainda, através da análise comparativa entre esse e o quadro 7, que a oração mais curta é a do estudante J, que anteriormente havia omitido um termo. Tornam a aparecer pequenos problemas de ortografia e acentuação relacionadas à língua materna em dois estudantes e outros dois estudantes apresentam problemas de coesão e coerência (A e C) no português como língua materna. Na 3ª parte, houve a participação de apenas um estudante.

Quadro 11. desempenho atividade 14



Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Na atividade 14 (*El loco*, de Jordi Cebrián), com a participação de onze estudantes (sendo que um estudante só realizou a 1ª e a 3ª parte do exercício), seis palavras e uma expressão foram destacadas. Pode-se perceber que

9 Acredita-se que o estudante A esqueceu de colocar o do de voltado, por isso ele foi acrescentado.

houve uma progressão de todo o exercício lexical para a tradução, nessa última atividade. No entanto, chama a atenção o fato de que *contable* (*contador* em português) seja a palavra mais incompreendida na 1ª parte. A opção oferecida estava errada: *contable: persona que posee o dirige una industria, negocio o empresa*. Talvez isso possa indicar um desconhecimento da profissão por parte de alguns estudantes, já que os termos, em espanhol e português, são muito próximos. Na 3ª parte do exercício, três estudantes expressaram suas dúvidas, sendo que um deles apontou estar indeciso sobre a escolha correta da conjugação de um verbo no português.

No quadro 12, seguem textos de partida e de chegada, com destaque para as palavras *despistados* e *trucos de magia* para serem analisadas:

Quadro 12. trecho destacado (com ênfase em *despistados* e *trucos de magia*)

Dejó atrás todo, y ahora hace esculturas extrañas que vende a turistas despistados , y aprende trucos de magia que jamás muestra a nadie.
C. Deixou tudo para trás, e agora faz esculturas estranhas que vende a turistas distraídos , e aprende truques de mágica que jamais mostra a ninguém.
G. Deixou tudo para trás, e agora faz esculturas estranhas que vende a turistas distraídos , e aprende truques de magia que jamais mostra a ninguém.
E. Deixou tudo para trás, e agora produz esculturas estranhas que vende para turistas desorientados , e aprende truques de mágica que não mostra a ninguém.
J. Ele deixou tudo para trás e agora faz esculturas estranhas que vende para turistas desavisados e aprende truques de mágicas que jamais mostra a ninguém.
D. Deixou tudo para trás, e agora faz esculturas estranhas e às vende para turistas destraidos , e aprende truques de mágica que nunca conta pra ninguém.
L. Ele deixou tudo para trás e agora faz esculturas estranhas que vende para turistas desavisados e aprende truques de mágica que nunca mostra a ninguém.
K. Ele deixou tudo para trás e agora faz esculturas estranhas que vende para turistas ignorantes e aprende truques de magia que nunca mostra para alguém.
A. Deixou tudo para trás e agora faz esculturas esquisitas que vende para turistas desavisados e aprende truques de mágica que nunca mostra a ninguém.
F. Deixou tudo para trás, e agora faz esculturas estranhas que vende a turistas desavisados , e aprende truques de magia que jamais mostra a ninguém.
M. deixou para trás tudo, e agora faz esculturas diferentes e vende a turistas perdidos , e aprende truques de magia que jamais mostrou a ninguém.

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Para o termo *despistados* os estudantes ofereceram 5 possibilidades: *distraídos* (*distraídos*: sem acento / *destraidos*: com erro ortográfico), *desavisados* (4x), *desorientados*, *ignorantes*, *perdidos*. Para *trucos de magia* eles se dividiram em duas possibilidades: *truques de magia* (3x) e *truques de mágica* (7x), com algumas variações: um estudante usou os dois termos no plural e outro não acentuou a palavra *mágica*.

Os estudantes G, D e K apresentaram problemas na ortografia e os estudantes M (*perdidos*) e E (*desorientados*) optaram por escolhas, na tradução, que acabaram modificando o sentido de *despistados*. No entanto, verificou-se que verbos como *dejó* e *hace*, com diferentes tempos verbais, foram traduzidos corretamente.

A título de conclusão dessa análise dos dados, para se ter um panorama mais geral quanto ao desempenho individual de cada estudante nas sete atividades de tradução pedagógica desenvolvidas ao longo do semestre (nas 1ª, 2ª e 3ª partes), obteve-se os seguintes resultados, em percentagem, partindo do estudante com maior desempenho:

Quadro 13. desempenho geral, por estudante

F. 95,00%	A. 93,00%	E. 91,50%	D. 91,21%	G. 85,29%	C. 85,21%
J. 77,57%	L. 70,64%	B. 66,29%	K. 62,43%	M. 58,86%	I. 47,79%

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Ou seja, dos doze estudantes que finalizaram o semestre, metade deles tiveram entre 85 e 95% de aproveitamento, quatro tiveram entre 62 e 77% de rendimento e dois ficaram abaixo do desenvolvimento esperado. As diferenças entre as porcentagens mostram uma interessante individualização do processo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Além das questões relacionadas à aquisição da linguagem pelos aprendentes, ainda em fase inicial de aprendizagem e, portanto, em processo de interlíngua, os dados demonstram a importância da utilização de atividades de tradução em sala de aula. Através delas é possível ao professor diagnosticar de maneira mais precisa e detalhada as principais dificuldades que seus alunos podem estar enfrentando em sua aprendizagem, além de compreender de que maneira eles resolvem seus desafios comunicacionais quando não conhecem um vocábulo ou uma expressão, seja na língua adicional, seja na língua materna. O enriquecimento da própria língua materna, inclusive, foi um dos pontos observados como sendo um elemento positivo para a aplicação desse tipo de atividade em sala de aula.

Com a extração de um diagnóstico, a partir das soluções encontradas pelos alunos para resolver os desafios dados nas atividades tradutórias, o professor tem acesso a informações que talvez não conseguisse por meio de outras atividades em sala de aula. Suas estratégias para cobrir lacunas linguísticas ficam mais evidentes quando na busca por alternativas de tradução nos textos escritos, deixando claras as escolhas dos aprendentes. Dessa forma, foi possível observar, através dos dados coletados, estratégias de apagamento de vocábulos quando o aluno não conhecia sua tradução em português, com uma reorganização da frase para uma manutenção do contexto mais amplo da mensagem.

Do ponto de vista pedagógico, somado a outras atividades, o uso da tradução pedagógica em sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais trabalha habilidades diferentes daquelas desenvolvidas através das atividades de leitura, escrita, escuta ou fala, sendo, portanto, um complemento importante para uma melhor formação do aprendente e uma oportunidade para desenvolver novas competências culturais, linguísticas e sociais.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Declaramos, para os devidos fins, que ambas as autoras atendem a todos os critérios de autoria do artigo, quais sejam: contribuição intelectual substancial, direta, na elaboração do artigo; participação na análise e interpretação dos dados; participação na redação do manuscrito, revisão de versões e revisão crítica do conteúdo; aprovação da versão final; responsabilidade pela exatidão e integridade de todo o trabalho.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos, para os devidos fins, não haver conflito de interesse de nenhuma ordem no desenvolvimento e publicação, quais sejam de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política ou financeira, do manuscrito.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Declaramos, para os devidos fins, que os dados públicos utilizados na pesquisa estão disponíveis nos endereços eletrônicos citados, permitindo seu amplo e irrestrito acesso.

REFERÊNCIAS

ARRIBA GARCÍA, Clara de. (1996) Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, v. 8, p. 269-283.

- BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. Legendar para aprender língua estrangeira. CESCO, Andréa; ABES, Gilles; BERGMANN, Juliana CF (org.). *Teoria e prática da tradução: llegendagem, HQ, textos técnicos e científicos*. Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.
- CARRERES, Ángeles; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. (2019) Traducción Pedagógica (Pedagogical translation). Em: MUÑOZ-BASOLS, Javier; GIRONZETTI, Elisa; LACORTE, Manoel (org.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge.
- CARRERES, Ángeles; MUÑOZ-CALVO, Micaela; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. (2017) Translation in Spanish language teaching: the fifth skill/La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish language teaching*, v. 4, n. 2, p. 99-109. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>
- CESCO, Andrea; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira. Em: CANCELA JÚNIOR, Joaquim Martins; NASCIMENTO, Lilian Cristina Barata Pereira; PINTO, Antonio Sergio da Costa (org.) *Estudos da Tradução: Caminhos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. (Coleção Estudos da Tradução, v. 15)
- COLINA, Sonia; LAFFORD, Barbara A. (2017) Translation in Spanish language teaching: the integration of a “fifth skill” in the second language curriculum. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 110-123. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407127>
- CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA. Coleção perspectivas actuais | educação.
- CORRÊA, Elisa F. de Souza. (2014) Sobre a necessidade de tradução pedagógica na aula de Língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras*, v. 33, n. 2, jul/dez, p. 53-64.
- CORRÊA, Elisa F. de Souza. (2017) A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *Revista EntreLinguas*, v. 3, n.2, p. 179–202. <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>
- CUÉLLAR LÁZARO, Carmen. (2004) Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Revista Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, n.6. Soria. ISSN: 1139-7489. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027635>
- DUFF, Alan. (1989) *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. (1998) la traducción en la enseñanza de las lenguas afines. Em: CALVI, Vittoria; SAN VICENTE, Félix (org.) *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio: Baroni Editores.
- HUMBLÉ, Philippe; LUCINDO, Emy Soares. (2014). *Língua Espanhola II*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (1994) Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas. Traducción, Interpretación, Lenguaje. *Actas III Congreso Internacional Expolingua*: Madrid, p.67-89.
- LAVAUULT, Elisabeth. (1985) *Fonction de la traduction en didactique des langues*, Collection Traductologie, no.2. Paris: Didier Érudition.
- LESKE, Irene Prüfer. (2012) La traducción literaria. Prefácio de Humberto L. Morales. Estudio preliminar de Christiane Nord. Valencia (España): Aduana Vieja Editorial.
- NAIMUSHIN, Boris. (2002) Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, v. 11, n. 4, p. 46-49.
- NOAL, Joselma M., VAZ, Artur E. A., & PILLETI, Daniele C. (2017). A tradução literária no ensino de línguas. *Revista EntreLinguas*, v. 3, n. 2, p. 318 – 335. DOI: <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9410>

- PYM, Anthony. (2018) Where Translation Studies lost the plot: Relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, v. 4, n. 2, p. 203-222. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym>
- PYM, Anthony; MALMKJAER, Kirsten; GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA, Mar (2013). *Translation and Language Learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A Study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2782/13783>.
- TAKIMOTO, Masato; HASHIMOTO, Hiroko (2010) An “Eye-Opening” Learning Experience: Language Learning through Interpreting and Translation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v. 7, n. 1, p. 86-95.
- ZIMANYI, Krisztina. (2017). Caminhos para o ensino de tradução na aula de língua estrangeira: uma proposta para a tradução audiovisual de Coraline em aulas de inglês como LE/ESOL. *Revista EntreLinguas*, v. 3, n. 2, p. 336-351. DOI: <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9427>.

Recebido: 9/7/2023
Aceito: 30/10/2023
Publicado: 5/1/2024