

TRADUÇÃO LITERÁRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Juliana Cristina Faggion Bergmann¹
Andréa Cesco²

Resumo: A tradução como prática pedagógica é um instrumento válido e profícuo, de que os aprendentes podem utilizar-se para compreender melhor não só a linguagem literária como alcançar um bom conhecimento da língua espanhola, uma boa competência linguística. Destarte, esse artigo visa discutir o uso de atividades pedagógicas – como tarefas de mediação – de tradução literária (microconto) no desenvolvimento da competência linguística em espanhol como língua estrangeira, de estudantes lusófonos iniciantes do curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil. Os resultados apontam que o uso da tradução pode contribuir para o aprendizado da língua estrangeira, para o despertar das suas características e particularidades, no desenvolvimento da competência vocabular e gramatical, na medida em que, através das diferenças e semelhanças detectadas, nesse caso entre o espanhol e o português, o aprendente pode refletir, construir sentidos e melhorar a sua compreensão acerca da própria língua.

Palavras-chave: Tradução pedagógica; Atividades pedagógicas; Microconto; Língua espanhola; Língua portuguesa.

Resumen: La traducción como práctica pedagógica es un instrumento válido y fructífero, que los estudiantes pueden utilizar para comprender mejor no sólo el lenguaje literario sino también para lograr un buen conocimiento de la lengua y una buena competencia lingüística. Así, este artículo busca discutir el uso de actividades pedagógicas – como tareas de mediación – de traducción literaria (microcuento) en el desarrollo de la competencia lingüística en ELE, de estudiantes que inician el curso de Lengua Española en una universidad federal en Brasil. Los resultados indican que el uso de la traducción puede contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera, al despertar de sus características y particularidades, al desarrollo del vocabulario y la competencia gramatical, en la medida que, a través de las diferencias y similitudes detectadas, en este caso entre el español y el portugués, el alumno puede reflexionar, construir significados y mejorar su comprensión de la propia lengua.

Palabras clave: Traducción pedagógica; Actividades pedagógicas; Microcuento; Lengua española; Lengua portuguesa.

¹ Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jcfbergmann@gmail.com.

² Professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (LLE) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: andrea.cesco@gmail.com.

Introdução

A decisão de aprender uma língua estrangeira envolve uma série de motivações, que vão das razões profissionais às pessoais, da busca por um conhecimento linguístico a um conhecimento cultural e literário. Com diferentes motivações dos estudantes, a escolha de atividades que possam melhor ajudá-los a alcançar seus objetivos é um desafio para professores.

Dentre as várias escolhas, a literatura, que está imbuída de manifestações culturais, é uma das mais buscadas, pela sua versatilidade pedagógica, pela possibilidade de ser utilizada de muitas formas, a partir da manipulação de diferentes textos e do quanto oferecem e podem ser úteis para a aprendizagem quando a língua e a literatura são o ponto central (Santoro, 2007). Através dela os estudantes, de maneira autônoma e prolífica, são estimulados a refletir sobre a linguagem e sua complexidade.

[...] trabalhar o texto literário em aula de língua estrangeira é propor uma imersão na língua, em seus contextos histórico-sociais e nas possibilidades de disposição do real que essa língua concede, que serão oferecidas pelo escritor. (Cesco; Vilarouca; Bergmann, 2015, p. 35).

Muitas podem ser as abordagens da literatura em sala de aula: compreensão global de texto, análise pontual e específica de excertos, e também a tradução. Ao longo do tempo, as diversas metodologias propuseram atividades unindo literatura e tradução para a aprendizagem da língua estrangeira. Arriba García (1996) pontua, no entanto, que ela se dava essencialmente de forma descontextualizada e estrutural, de forma mais literal ou ainda para entender as explicações gramaticais e não para compreender as ideias.

O que propomos neste artigo é uma perspectiva de atividade de tradução que procura agregar a proficiência com a reflexão linguística, concebendo a língua como veículo de comunicação e de cultura (Campbell, 1998; Colina, 2002; Hurtado Albir, 1988; 1999; Kiraly, 1990; 2000; Pintado Gutiérrez, 2012). Para isso, estamos em acordo com Hurtado Albir (1988), quando a pesquisadora afirma que exercícios com tradução geram compreensão, entendimento da ideia e desverbalização do texto, tendo em mente o significado. Esta perspectiva está em consonância com a visão contemporânea de tradução para a aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme discutiremos a seguir.

Sendo assim, este artigo objetiva analisar o uso da tradução literária no desenvolvimento da competência linguística em espanhol como língua estrangeira (ELE) de um conjunto de atividades pedagógicas realizadas com estudantes de nível inicial, em disciplina de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola, no curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil, com base no microconto anônimo “El espejo chino”.

A tradução pedagógica

O início do século XXI traz algumas mudanças metodológicas significativas para a temática que analisamos aqui. Apesar de essencialmente consolidar o método comunicativo aplicado e desenvolvido nos anos de 1980 e 1990, a publicação do Quadro Europeu comum de Referência (2002 em sua versão em espanhol) traz novas perspectivas para algumas práticas em sala de aula.

Dos diferentes aspectos apresentados pelas metodologias de ensino de uma língua estrangeira ou adicional, nos interessa aqui a maior ou menor presença da língua materna no processo de aprendizagem. Neste sentido, o século XX se destacou por ter sido um período de muita movimentação metodológica, com alguns momentos em que a língua materna era permitida de maneira irrestrita e, em outras, totalmente proibida. A língua, nesse avanço, passa de uma função estruturalista à funcionalista, chega à comunicativa, refletindo-se em todas as atividades de aprendizagem aplicadas ao contexto de ensino formal. Do mesmo modo, também se modifica a escolha por atividades que melhor alcancem os objetivos de aprendizagem, adequando-se a cada etapa e nova concepção.

Com as abordagens comunicativas, desenvolvidas e aplicadas nas últimas décadas do século XX, já havia uma preocupação em estabelecer uma maior interação entre os atores, considerando os interesses e motivações dos estudantes de maneira mais atenta, assim como suas metas, que passam a ser mais relevantes para o resultado final da aprendizagem. Nesta perspectiva, novas metodologias são desenvolvidas, tendo o estudante como agente ativo e centro do processo de aprendizagem, buscando práticas que incentivem sua participação efetiva. Dentre elas, a tradução volta a encontrar um espaço como prática.

Hurtado Albir (2005), por exemplo, com base no “enfoque por tarefas” de Zanón (1990), propõe um “enfoque por tarefas” de tradução. Na proposta da pesquisadora há uma nova perspectiva, em que a escolha pelo enfoque e pelas atividades se baseia em um diagnóstico prévio da situação de aprendizagem e das necessidades dos alunos, tendência que ganha mais espaço a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), documento apresentado pelo Conselho da Europa no ano de 2001 (2002 na versão para o espanhol) que se propõe a sistematizar e atualizar a Abordagem Comunicativa, estabelecendo as diretrizes do pós-método ou metodologia acional. Dentre várias consolidações e novas propostas, a mediação passa a ser considerada pelo Conselho da Europa (2002), como uma atividade no mesmo nível da compreensão, da expressão e da interação, já que é compreendida como as:

[...] atividades nas quais o usuário da língua não se preocupa em expressar seus significados, mas simplesmente de atuar como intermediário entre interlocutores que não podem compreende-

rem-se de forma direta, normalmente (mas não exclusivamente), falantes de diferentes línguas (Consejo de Europa, 2002, p. 85, tradução nossa).

Dessa forma, a tradução ganha o status de quinta habilidade, em um mesmo patamar das compreensões oral e escrita e das expressões oral e escrita (Pym, Malmkjaer, Gutiérrez-Colón Plana, 2013; Corrêa, 2014; Carreres, Muñoz-Calvo, Noriega-Sánchez, 2017; Colina, Lafford, 2017; Nunes; Bergmann, 2019; Cesco; Bergmann, 2023). Como apresenta o QCER em sua seção 2.1.3 de seu volume complementar,

Tanto na modalidade de compreensão como na de expressão, as atividades de mediação, escritas e orais, tornam possível a comunicação entre pessoas que são incapazes, por qualquer motivo, de se comunicar entre si diretamente. A tradução ou a interpretação, uma paráfrase, um resumo ou anotação proporcionam uma terceira parte, uma (re)formulação de um texto fonte ao qual esta terceira parte não tem acesso direto. As atividades de mediação de tipo linguístico, que (re)processam um texto existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal de nossas sociedades (Consejo de Europa, 2021, p. 43, tradução nossa).

Nessa concepção, há o interesse de que um falante seja capaz de usar mais essa habilidade de traduzir a seu favor, em momentos de real necessidade de comunicação, do que na formação do aluno de língua estrangeira como um profissional da tradução, o que exigiria o desenvolvimento de outras habilidades de maneira mais profunda e especializada.

No caminho da compreensão do uso da língua e do aperfeiçoamento da destreza do traduzir, acreditamos que a literatura pode ser um bom recurso utilizado pelo professor em sala de aula de língua estrangeira, pois representa uma mostra real da língua, apresenta uma linguagem esteticamente bem elaborada e apurada, além de tratar de temas universais e compartilhados por diversas culturas e que podem não exigir um conhecimento especializado previamente adquirido – caso do microconto utilizado na atividade aqui analisada –, sendo relevantes para as tarefas de assimilação da nova informação linguística (Szymyslik, 2021). É na tradução que o estudante faz uma leitura mais concentrada e acurada do texto literário, contribuindo para um aprendizado mais consciente, guardando informações relativas à língua e à cultura do outro.

Há uma dupla finalidade em aplicar práticas com tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira: aprende-se a traduzir e aprende-se uma língua estrangeira. Segundo Pegenaute (1996), o constante exercício da tradução é de ampla utilidade na formação intelectual do aluno, visto que, além de aclimatá-lo

a uma atividade de grande prestígio no mundo atual, o incita a avaliar a própria capacidade, não só de compreensão do texto, mas também de expressão. Para Navarro e Mora (1994), é imprescindível levar em conta a análise contrastiva e o conceito de interlíngua, verificando os erros nesse processo de aquisição/aprendizagem do aluno, o que requer uma reflexão sobre a relação existente entre os dois sistemas linguísticos que permite individualizar os pontos de contato e as inconsonâncias, favorecendo assim o desenvolvimento da atividade metalinguística, inclusive porque é importante aprender a dissociar as duas línguas em contato, ainda mais quando estas são próximas, como é o caso do espanhol e do português.

Da compreensão destas importâncias, conclui-se a necessidade de realização de atividades que favoreçam uma abordagem formal tanto da língua estrangeira como da língua materna e apoiem a apresentação gramatical, considerando que a atividade tradutória não se realiza entre línguas, mas entre textos, ou seja, mais como um processo comunicativo do que como um processo de decodificação de uma língua para outra. Compartilhamos com Teresa Alegre (2000, p. 12), que assevera:

Numa época em que o ensino-aprendizagem de LEs (línguas estrangeiras) é marcado por uma vertente intercultural e, simultaneamente, por um apelo às capacidades cognitivas dos aprendentes, novas perspectivas se abrem à presença da LM e da tradução na aula de LE.

Para isso, práticas de tradução literária são atividades adequadas para atingir os objetivos de mediação, já que favorecem não apenas uma reflexão contrastiva de natureza linguística, como também facilitam o estudo das diferenças interculturais. Nessa perspectiva, analisaremos dados referentes à aplicação de atividades pedagógicas com o uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira – espanhol.

Metodologia

A pesquisa que aqui apresentamos analisa a aplicação em sala de aula de ensino de língua espanhola de uma atividade de tradução para o microconto anônimo “El espejo chino” (Quadro 1). A atividade aconteceu em formato virtual, durante o período emergencial da pandemia da Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas em modalidade remota. Contando com 14 alunos de uma fase inicial do curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil, a tradução foi proposta como atividade obrigatória em uma disciplina de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola,

a partir da plataforma virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*, de código aberto, adotada formalmente pela Instituição.

A partir de um texto narrativo de pouco mais de 10 linhas, escrito em linguagem bastante descomplicada, as personagens são confrontadas com o próprio reflexo no espelho, levando o leitor a uma série de reflexões sobre a diferença entre como pensamos que somos e como realmente somos, e como nos vemos refletidos no mundo.

Quadro 1 - O microconto

El espejo chino (cuento anónimo)

Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente. Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era? No lo podía recordar. Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo.

Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.

La mujer le dio el espejo y le dijo:

– Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa.

La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija:

– No tienes de qué preocuparte, es una vieja.

Fonte: Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves. Disponível em: <https://ciudad-seva.com/texto/el-espejo-chino/>

Conforme comentado no início deste artigo, a atividade aqui analisada foi aplicada em formato remoto, durante o período da pandemia. Por isso, houve uma certa flexibilização quanto ao momento em que ela poderia ser realizada pelo aluno, mantendo-se, no entanto, um tempo máximo para fazê-la a partir do seu início. Isso significa que a atividade pedagógica ficou disponível para ser realizada em um período de quinze dias, mas o aluno teria 4 horas para realizá-la a partir do momento que iniciasse a atividade.

O enunciado da atividade apresentado antes do seu início efetivo – as 4 horas para o seu desenvolvimento – solicitava que não houvesse a consulta a

dicionários e/ou tradutores virtuais automáticos, explicitando que se tratava de uma atividade diagnóstica, cujo objetivo era medir o seu conhecimento da língua até aquele momento, em que faltava apenas um mês para finalizar a disciplina.

Utilizando as possibilidades da plataforma *Moodle*, os alunos deveriam responder em apenas uma tentativa cada uma das 13 questões propostas, sendo seis de múltipla escolha e sete dissertativas. A escolha e organização das questões foi pensada para acontecer em quatro etapas, considerando o que Hurtado Albir (1988) evidencia sobre as três fases que a tradução pode ter: a compreensão, o conhecimento da ideia do texto e a desverbalização do texto (conforme etapas 2, 3 e 4).

Dessa forma, a 1ª etapa – com apenas uma questão do tipo dissertativa – pedia que o estudante dissertasse sobre o seu conhecimento da língua espanhola antes de entrar no curso de Letras-Espanhol. Nela o aluno selecionava, entre as seis alternativas oferecidas, aquelas que correspondem à sua realidade.

Uma questão de múltipla escolha marca a 2ª etapa da atividade, que abordou uma compreensão global do texto. Nela foram propostas 12 opções, sendo apenas quatro delas corretas.

A 3ª etapa também foi planejada com questões de múltipla escolha, em um total de 05, cujo objetivo era detectar alguns possíveis desafios tradutórios no microconto, a partir da pressuposição de que alguns vocabulários poderiam ainda ser desconhecidos para o estudante, ou mesmo confusos, pela proximidade com o português.

Por último, configura-se a 4ª etapa, em que o microconto seria então traduzido. Nela o texto foi dividido em seis partes, com seis questões dissertativas de maneira sequencial, separadas para não sobrecarregar o estudante, mas encadeadas para que ele pudesse inferir e refletir gradualmente sobre as questões anteriores (que podem funcionar como uma pré-atividade) e sobre a tradução propriamente dita.

Análise dos resultados

1ª etapa

A 1ª questão envolvia o conhecimento prévio dos alunos, com relação à língua espanhola, antes deles entrarem no curso de Letras-Espanhol. Boa parte dos alunos (82,3%) respondeu que já tinha algum conhecimento da língua espanhola, adquirido sobretudo através de: cursos de idiomas (23,5%), de amigos estrangeiros (23,5%), da escola em que estudaram (17,6%), das viagens realizadas a países hispanofalantes (11,8%) e, ainda, por meio da família (5,9%). Apenas 17,7% responderam que não conheciam nada ou quase nada da língua espanhola. Destaca-se aqui que a Instituição de Ensino em que a atividade foi aplicada não exige conhecimento prévio da língua estrangeira para a entrada nos cursos de Letras.

2ª etapa

A 2ª questão, que envolvia a compreensão do texto ("*El espejo chino*") e cujo dicionário não deveria ser consultado, era de múltipla escolha e oferecia doze opções de resposta, dentre as quais apenas quatro verdadeiras. Dos catorze alunos, 78,6% (11) acertaram todas as opções, 7,1% acertaram três opções e 14,3% acertaram apenas duas opções. Apenas dois alunos erraram uma das opções, sendo que ambos afirmaram (na questão 1) já conhecer a LE: (opção errada) *El campesino, después de beber con sus compañeros, se recordó del pedido de su mujer*. A informação correta dizia que só no momento de regressar (*el campesino*) *se acordó de que su mujer le había pedido algo*, e não depois de beber com seus amigos.

3ª etapa (que envolvia a tradução, nas questões de 3 a 7)

Na 3ª questão, que abarcava a tradução ao português, o aluno deveria indicar as alternativas corretas para as três palavras sublinhadas (*cosecha*, *olvidase*, *peine*). No total havia doze opções, mas apenas três estavam corretas. Como resultado, verificou-se que houve uma boa compreensão do vocabulário, uma vez que 92,9% dos alunos acertaram as três opções e só 7,1% acertou as duas opções.

Un Campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha(a) de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase(b) de traerle un peine(c).

Na 4ª questão, que envolvia a tradução ao português de duas palavras, *largamente* e *acordó*, oito opções foram oferecidas, sendo que apenas duas estavam corretas.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente(a). Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó(b) de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era?

Verificou-se uma interferência do português no que se refere à *largamente* (espanhol) e *largamente* (português)³: 28,6% dos alunos erraram a letra (a), pois uma das opções era justamente essa última mencionada. No entanto, a maioria (64,3%) acertou as duas opções e 7,1% não acertou nenhuma opção.

Na 5ª questão, que envolvia a tradução das palavras *tienda*, *espejo* e *regresó*, foram oferecidas doze opções, sendo que apenas três estavam corretas.

³ Trata-se de falsos cognatos, falsos amigos ou heterossemânticos, que são palavras cujas grafias e/ou pronúncias são iguais ou semelhantes em português e espanhol, mas com significados diferentes.

Entonces compró en una tienda(a) para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo(b). Y regresó(c) al pueblo.

A maioria acertou as três opções (78,6%) e 21,4% acertaram duas opções. Apenas um aluno selecionou o termo mais parecido no português, “tenda”, para a letra (a), e dois alunos não conseguiram escolher o termo traduzido para a letra (c).

Na 6ª questão, que abarcava a tradução de cinco verbos no *Pretérito Indefinido* (*entregó, marchó, miró, comenzó e preguntó*), um tempo verbal ainda não tão trabalhado como o *Presente*, e por isso ainda não assimilado completamente por alunos iniciantes, acabou nos surpreendendo.

Entregó(a) el regalo a su mujer y se marchó(b) a trabajar sus campos. La mujer se miró(c) en el espejo y comenzó(d) a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó(e) la razón de aquellas lágrimas. (Fíjate que los verbos están en el tiempo pasado)

Foram oferecidas três alternativas para cada verbo, com um total de quinze opções (mesclando o tempo passado e o tempo presente). Todos os alunos acertaram as cinco opções.

A última (7ª) questão relacionada à tradução (através de alternativas) também envolvia verbos (*dio, dijo, traído*): os dois primeiros estavam no *Pretérito Indefinido* (ou *Pretérito Perfecto Simple*) e o último no *Pretérito Perfecto Compuesto*.

La mujer le dio(a) el espejo y le dijo(b):

– Mi marido ha traído(c) a otra mujer, joven y hermosa.

Conforme previsto, boa parte dos alunos acabou confundindo a palavra *traído* (espanhol-português), por tratar-se da mesma grafia nas duas línguas. No entanto, os infinitivos dos verbos são absolutamente diferentes: *traer* (trazer) e “trair” (*traicionar*). Mas, o que nos chama a atenção, é que na questão de compreensão do texto (2), nenhum aluno marcou esta alternativa: *El campesino había traicionado a su mujer en la ciudad*. Quanto às alternativas, foram oferecidas doze, sendo quatro para cada verbo, com apenas três corretas. Pelos motivos acima expostos, 64,3% acertaram somente os verbos (a) e (b) e 37,5% dos alunos acertaram todos os verbos.

4ª etapa

Atkinson (1993 *apud* Romanelli, 2009, p. 216), no que diz respeito às vantagens da tradução, ressalta que esta “força os alunos a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente a manipular formas gram-

tais de maneira mecânica”. Sendo assim, com relação às questões dissertativas de 8 a 13, em que os alunos trabalharam efetivamente na tradução do microconto, do espanhol ao português, faz-se as seguintes considerações sobre cada uma das questões:

Questão 8: *Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.*

Quanto às dificuldades evidenciadas no português, estas foram apenas de ortografia (falta de crase e de acentuação) e de sintaxe para alguns alunos.

Quanto ao vocabulário, principalmente com relação à *peine* ou *cosecha*, não houve problemas, uma vez que eles foram trabalhados anteriormente na questão 3. Apenas um aluno fez uma tradução mais livre, inclusive com acréscimos, e um aluno usou “agricultor” e “safra” (para *campesino* e *cosecha*). Zabalbeascoa Terrán (1990, p. 77) indica que é mais frequente nos primeiros níveis a existência de uma tradução interiorizada, que costuma ser mais literal. E foi isso que verificamos nesse primeiro trecho do texto, em que a maioria procurou usar palavras próximas no português, como *campesino* / camponês, *mujer* / mulher, *cosecha* / colheita.

Questão 9: *Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente.*

Para o advérbio *largamente* os alunos optaram por: “longamente” (4), “por (1) longo período” (4), “muito” (1), “por muito tempo” (1), “durante muito tempo” (1), “por um longo tempo” (1), e tivemos ainda, de forma equivocada, “largamente” (1) e “por um largo tempo” (1). É necessário lembrar que na questão 4, em que esse vocábulo foi trabalhado, cinco alunos erraram, em função da sua proximidade ao português. Ou seja, das muitas opções de tradução, percebeu-se que quase todos os alunos tiveram consciência de que o termo *largamente* estava associado a tempo (algo duradouro). Somente um aluno não teve a compreensão geral do termo, e outro compreendeu-o em parte. Dessa forma, podemos afirmar que “o uso da tradução permite aos alunos pensar “comparativamente”. A comparação entre as duas línguas, segundo Atkinson (1993 *apud* Romanelli, 2009, p. 216), os leva a ter uma consciência maior acerca das diferenças e a evitar grande parte dos erros mais comuns na LE”.

No que se refere ao vocabulário *unos compañeros*, tivemos as seguintes opções de tradução: “uns companheiros” (5), “alguns companheiros” (2), “seus companheiros” (2), além de “alguns amigos” (2), “seus amigos” (2) e, também, “uns colegas” (1). Para a palavra *después*, treze (13) alunos usaram “depois” e somente um (1) usou “após”. Para o verbo *celebraron*, os alunos optaram, preferivelmente, por “celebraram” (12), seguido de “comemoraram” (1) e “para celebrar”

(1). Ou seja, os termos “celebraram” e “companheiros”, assim como “depois”, quase iguais nas duas línguas, foram preferencialmente usados, independentemente dos termos “uns”, “alguns” e “seus” para *unos*.

Questão 10: *Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era? no lo podía recordar.*

No caso do vocábulo *recordar*, também trabalhado anteriormente na questão 4, em que apenas um aluno se equivocou, aqui na tradução não houve nenhum impasse: boa parte deles usou “lembrar” (13) e “recordar” (1), palavras sinônimas. Quanto ao vocábulo *regresar*, a tradução se deu da mesma forma, por meio dos seguintes sinônimos: “voltar” (7), “retornar” (2) e “regressar” (1). Alguns alunos decidiram alongar o termo – “na volta pra casa” (1), “estava voltando” (2) e, de forma inusitada, um aluno usou “de ressaca”. Assim, ao contrário do que se pensava quanto ao uso de “regressar”, eles usaram preferencialmente o verbo “voltar”. Também destacamos aqui a preferência tradutória dos alunos para *se acordó*: “se lembrou” (8), “lembrou-se” (4) e, ainda, “lembrou” (2), sem o pronome reflexivo *se*. Ou seja, a preferência foi pela próclise (8), que é muito mais usada normalmente pelos alunos, seguida da ênclise (4).

Questão 11: *Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo.*

Conforme já mencionado (e na tradução não foi diferente), os verbos em *Preterito Indefinido* foram corretamente usados, apesar dos mesmos terem sido pouco trabalhados até este momento na disciplina.

Destacamos aqui um termo que costuma ser desafiante na tradução, por abarcar várias possibilidades de acepção: *pueblo*. De acordo com o contexto, observou-se a preferência por “povoado” (8), apesar de não ser usual no português, seguido de “vila” (2), “casa” (2) e “aldeia” (1). E um aluno deixou de traduzir a última frase (*Y regresó al pueblo*). Mencionamos também o vocábulo *regresar*, que já apareceu 2 vezes anteriormente. O mesmo foi assimilado por quase todos os alunos: “voltou” (13).

No caso de *tienda para mujeres*, elencamos as seguintes escolhas: a maioria se decidiu por “loja para (de) mulheres (mulher)” (10), seguido de “loja feminina” (1), “loja de acessórios femininos” (1), “bijuteria” (1), o que não parece fazer sentido e, de forma equivocada, “tenda para mulheres” (1), trabalhado na questão 5, onde um aluno errou lá e aqui (*tenda*), corroborando e confirmando a sua falta de compreensão pelo termo utilizado.

Questão 12: *Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.*

No caso de *campos*, a opção preferida por todos foi manter o mesmo termo, “campos” (12), junto a outras duas opções: “terras” (1) e “roça” (2). Com relação ao vocabulário *regalo* (“presente”), apenas um aluno não traduziu, conforme já comentado no segundo parágrafo da questão 11. Em *se marchó*, a preferência se deu pelo verbo “foi” (11), apesar de todos os demais serem válidos e estarem conjugados corretamente: *se marchó*: partiu (1), saiu (1), andou (1).

Questão 13: *La mujer le dio el espejo y le dijo: – Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa. La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija: – No tienes de qué preocuparte, es una vieja.*

Nessa conversa entre o camponês e a sua mulher, constatou-se problemas de compreensão por causa do verbo *ha traído*, que na questão 7 a maioria se equivocou (9), possivelmente em função da proximidade com o português. Então, aqui, manteve-se o erro: *ha traído* / “traiu” (9). O restante dos alunos traduziu acertadamente por “trouxe” (5). Quanto às demais palavras, registramos a tradução de *hermosa* por “charmosa” (1), possivelmente pela semelhança da palavra, e do verbo *es* (espanhol – 3ª pessoa singular) pelo verbo “és” (português – 2ª pessoa singular), um erro bem comum nas fases iniciais do curso. Navarro e Mora (1994, p. 230) ressaltam que a tradução pode levar o aluno a fazer certas interpretações erradas, como vimos nessa última questão, devido a semelhanças formais e lexicais ou às dificuldades colocadas por certos estereótipos culturais.

Considerações finais

A análise da atividade pedagógica de tradução, tendo como fonte um texto literário, permitiu uma série de compreensões sobre o processo de aprendizagem com o apoio de atividades de mediação. Os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos estudantes de nível inicial de espanhol apontaram o grau de conhecimento que eles têm no início do seu processo de aprendizagem da língua sobre as diferenças lexicais, gramaticais e linguísticas da língua espanhola em relação ao português e o quanto eles já são capazes de dissociar ou não as duas línguas.

Também foi possível constatar, por meio das atividades contrastivas, de compreensão e de tradução, o trajeto percorrido pelos alunos para aprofundar a compreensão, não só integral do texto, mas também no que se refere às estruturas mínimas, reflexionando e contrastando as duas línguas – português e espanhol – envolvidas, em suas diversidades de sentido e de estruturas morfossintáticas.

Como atividade pedagógica, a utilização da tradução como estratégia de aprendizagem se mostrou um instrumento adequado e pertinente. A partir dela foi possível constatar que os aprendentes, como responsáveis também pelo seu aprendizado, refletiram sobre seu processo de aprendizagem, sobre as suas crenças em relação à literatura e à tradução, e sobre a própria competência linguística, tanto da língua estrangeira quanto da própria língua materna. Tal reflexão ajudou, igualmente, no aprofundamento vocabular e linguístico dos estudantes, com o contraste entre as línguas servindo de oportunidade para a construção de sentidos sobre a(s) língua(s).

Apesar dos resultados já positivos percebidos nesta pesquisa, concernente ao uso da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras, acreditamos na importância de se acompanhar o processo dos alunos ao longo do tempo, com atividades tradutórias desafiadoras a cada nível, seja com textos literários mais complexos, seja com o uso de diferentes gêneros textuais. Acreditamos que a constância destas atividades na formação dos estudantes de graduação, muitos deles futuros professores de línguas estrangeiras, pode não apenas ajudá-los em seu processo de aprendizagem, com base no que discutimos ao longo deste artigo, como também enfraquecer possíveis crenças negativas relacionadas à prática tradutória e seu uso em sala de aula.

Referências

ALEGRE, Teresa. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. In: *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias – Novas Perspectivas – Novas Fronteiras*. [Actas]. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2000. p. 11-28.

ARRIBA GARCÍA, Clara de. Introducción a la traducción pedagógica. *Revista UDC Lenguaje y textos*, n. 8, p. 269-283, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/7979>. Acesso em: 06 fev 2022.

CAMPBELL, Stuart. *Translation into the Second Language*. Londres: Longman, 1998.

CESCO, Andréa; VILAROUCA, Cláudia Grijó; BERGMANN, Juliana C. F. *Literatura e Ensino III*. Florianópolis/SC: CCE/UFSC, 2015. v.1.

CESCO, Andréa; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: JÚNIOR, Joaquim Martins Cancela; NASCIMENTO, Lilian Cristina Barata Pereira; PINTO, Antonio Sergio da Costa (Org.). *Estudos da Tradução: Caminhos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023, v. 1, p. 15-37.

COLINA, Sonia. Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, Oxford, n. 1, p. 1-24, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>. Acesso em: 07 fev 2022.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Madrid: Instituto Cervantes, 2021. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

GARCÍA YEBRA, Valentín. La traducción en la enseñanza de las lenguas afines. In: CALVI, Vittoria; SAN VICENTE, Félix (Org.). *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio: Baroni Editores, 1998.

HURTADO ALBIR, Amparo. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. In: MIQUEL LÓPEZ, Lourdes; SANS BAULENAS, Neus. (Org.). *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1988. p. 53-79.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória; aspectos teóricos e didáticos. Tradução de Fábio Alves. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

KIRALY, Donald. *Toward a systematic approach to translation skills instruction*. Ann Arbor, MI: U.M.I., 1990.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, v. 11, n. 4, p. 46-49, 2002.

NAVARRO, Carmen; MORA, María José Rodrigo. Textos literários: didáctica de la lengua y de la traducción. *Estudis sobre la traducció*. 1, Castellò de la Plana, Universitat Jaume I, p. 227-242, 1994. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatu-ra/aispi/pdf/12/12_225.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

NUNES, Gabriela Marçal; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. Elaboração de Critérios de Análise para Aplicativos de Línguas Estrangeiras como Recursos Didáticos ao Ensino Formal. *Trama*, v. 15, n. 35, p. 70-78, 2019.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, n. 27-28, p. 107-126, 1996. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042>. Acesso em: 10 fev 2022.

PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, p. 321-353, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v23i0.41>. Acesso em: 10 fev 2022.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.756>. Acesso em: 02 mar 2022.

SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira*. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-26022008-141241>. Acesso em: 18 fev 2022

SZYMYSLIK, Robert. La práctica de la traducción literaria y la enseñanza de lenguas en entornos de integración. *Fitispos International Journal*, v. 8, n. 1, p. 110-121, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.273>. Acesso em: 25 mar 2022.

ZABALBEASCOA TERRÁN, Patrick. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, v. 2, p. 75-86. 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684053>. Acesso em: 15 fev 2022.

ZANÓN, Javier. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n. 5, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm. Acesso em: 28 jan 2022.

