



A construção de um material de ensino da tradução no par português-espanhol

The construction of a translation teaching material in the Portuguese-Spanish pair

Bruna Macedo de Oliveira Rodrigues

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

bruna.oliveira@unila.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-8962-9646> 

Resumo: Apesar dos avanços dos Estudos da Tradução, a partir da constituição de uma disciplina e da clara separação entre seus ramos puro e aplicado (Holmes, 2000), observa-se que determinadas pesquisas dentro da área, como é o caso das voltadas à formação de tradutores, são incipientes. Se tivermos em conta determinadas combinações linguísticas, como o português-espanhol (Bevilacqua, 2017; Cintrão, 2006; Malta, 2017), constataremos que as contribuições são ainda mais escassas. Com o objetivo de apresentar uma proposta de material de ensino de tradução do par português-espanhol, e assim contribuir com o campo em que se insere, bem como tratando de atender à necessidade, conforme sustenta Hurtado Albir (2001), de pesquisas que se dediquem à elaboração de materiais didáticos para o ensino da tradução, apresentamos neste artigo o percurso trilhado para a criação de um conjunto de unidades didáticas que aborda determinadas tendências do funcionamento contrastivo entre as línguas portuguesa e espanhola. Iniciamos o presente trabalho com a discussão teórica que o subjaz a partir das noções de ensino da tradução (Hurtado Albir, 1999), das teorias de ensino e aprendizagem relativas à formação de tradutores (Hurtado Albir, 1999, 2001, 2005, 2019; Kelly, 2005; Kiraly, 1995, 2000), do conceito de competência tradutória e sua aquisição (Hurtado Albir, 2005; PACTE, 2001, 2017), da perspectiva comparada do par português-espanhol (Fanjul & González, 2014) e da noção de problemas de tradução (Nord, 2005). De um ponto de vista metodológico, partimos de uma experiência real de tradução efetuada em um projeto de extensão para a seleção de conteúdos do material e, no que tange à sua elaboração, apoiamos-nos no chamado enfoque por tarefas. Finalmente, apresentamos a proposta geral de nosso material, e como tais concepções teórico-metodológicas se refletem em nossa práxis, por meio da exemplificação de uma das unidades elaboradas.

Palavras-chave: formação de tradutores; material didático; par português-espanhol; competência tradutória.

Abstract: Despite the advances in Translation Studies, from the establishment of a discipline and the clear separation between its pure and applied branches (Holmes, 2000), it can be observed that certain research within this area, such as those related to translator training, are very incipient. If we consider certain language combinations, such as Portuguese-Spanish (Bevilacqua, 2017; Cintrão, 2006; Malta, 2017), we will find that contributions are still scarce. In order to present a teaching material proposal for the translation of Portuguese-Spanish pairs and contribute to this field, as well as addressing the need, as proposed by Hurtado Albir (2001), for research focused on the development of didactic materials for translation teaching, we present in this article the path taken in creating a set of didactic units that address certain tendencies in the contrastive functioning between the Portuguese and Spanish languages. The article begins with a theoretical discussion that underlies our work, based on notions of translation teaching (Hurtado Albir, 1999), teaching and learning theories aimed at translator training (Hurtado Albir, 1999, 2001, 2005, 2019; Kelly, 2005; Kiraly, 1995, 2000), concepts of translation competence and its acquisition (Hurtado Albir, 2005; PACTE, 2001, 2017), a comparative perspective of the Portuguese-Spanish pair (Fanjul & González, 2014) and the notion of translation problems (Nord, 2005). From a methodological point of view, we start from a real translation experience in an extension project for the selection of contents of the material, and in terms of its development, we rely on the so-called task-based approach. Finally, we present the overall proposal of our material, and how these theoretical and methodological concepts are reflected in our practice, through the exemplification of one of the developed units.

Keywords: translator training; didactic material; Portuguese-Spanish pair; translation competence.

I. Introdução

A consideração da tradução enquanto disciplina autônoma é um fato bem recente, remontando à década de setenta as primeiras tentativas de sua categorização. Nesse campo, tem destacado pioneirismo James Holmes (2000), pois não apenas buscou separar os Estudos da Tradução de outras áreas a que costumavam ser vinculados, como também esboçou de maneira mais nítida uma classificação de seus distintos ramos.

Para os efeitos deste trabalho, que tem como objetivo apresentar uma proposta de material de ensino de tradução do par português-espanhol, tal classificação nos interessa na medida em que propõe uma cisão entre os chamados estudos puros da tradução, voltados à teoria e às pesquisas de cunho mais descritivo (orientadas ao produto, ao processo ou à função da tradução), daqueles estudos de tipo aplicado que, como o nosso a seguir descrito, dedicam-se a investigar a formação, ou seja, os métodos empregados, as técnicas, o currículo e o planejamento do ensino.

Apesar de a constituição da disciplina ser um passo fundamental na consolidação de uma área de estudos, não garante *per se* a sua imediata independência e tampouco o desenvolvimento igualitário de todos os seus ramos, em todos os lugares onde estão presentes. O caso da formação de tradutores no contexto brasileiro é exemplo disso.

É comum ainda nos dias de hoje encontrarmos em nosso território a formação em tradução



atrelada aos cursos de Letras¹, o que poderia demonstrar, como bem assinala Cintrão (2012), uma visão estreita sobre as competências necessárias para ser tradutor/a. Por outro lado, poderia evidenciar um desconhecimento dos conteúdos trabalhados nos cursos de Letras, que já supõem determinadas especificidades inclusive dentro das próprias habilitações de bacharelados e de licenciaturas, e que, justamente por não terem a formação em tradução como objetivo, podem não contar em seu currículo com o olhar especializado que tal prática requer.

Do ponto de vista da pesquisa, e embora tenha havido um aumento no número de pós-graduações e de linhas específicas em Estudos da Tradução (PGET/UFSC desde 2003; POSTRAD/UnB e antigo TRADUSP, atual LETRA/USP, desde 2011; POET/UFCE, desde 2014, para citar alguns exemplos), os trabalhos sobre a formação não são exatamente os mais proeminentes (Rodrigues, 2012). Os dados obtidos por Malta e Paiva (2019) em teses e dissertações produzidas entre 2008 e 2018 em distintos programas de pós-graduação brasileiros – não apenas em Estudos da Tradução, mas inclusive em Estudos Linguísticos, Letras e Linguística Aplicada –, por exemplo, demonstraram a existência de 36 trabalhos vinculados à tradução, mas poucos deles voltados à formação dos futuros profissionais que se dedicarão a esse ofício.

Para determinados pares linguísticos, como o português e o espanhol, as pesquisas voltadas à tradução e, especificamente, à formação de tradutores, são menos frequentes. No cenário nacional, recebem destaque trabalhos como os de Cintrão (2006), a partir da proposta de treinamento em tradução dentro de um curso de Letras Português-Espanhol, com foco no desenvolvimento da competência tradutória; de Bevilacqua (2017), ao discutir a revisão na formação de tradutores; e de Malta (2017), quem apresenta uma proposta de unidades didáticas com base no enfoque por tarefas e em dados empíricos de processo tradutório.

Nessa direção, e com vistas a atender à necessidade de pesquisas no campo da didática da tradução, como indica a pesquisadora catalã Hurtado Albir (2001), trazemos no presente artigo nossas reflexões e a experiência de elaboração de uma proposta de material de ensino de tradução no par português-espanhol.

Tal proposta se fundamenta nas noções de ensino da tradução (Hurtado Albir, 1999), nas teorias de ensino e aprendizagem concernentes à formação de tradutores (Hurtado Albir, 1999, 2001, 2005, 2019; Kelly, 2005; Kiraly, 1995, 2000), bem como nas noções de competência tradutória e sua aquisição (Hurtado Albir, 2005; PACTE, 2001, 2017). Parte ainda de uma perspectiva comparada do português brasileiro e do espanhol (Fanjul & González, 2014) e da compreensão de que determinados aspectos da comparação dessa combinação linguística constituem problemas de tradução (Nord, 2005).

De um ponto de vista metodológico, selecionamos os itens objeto das unidades didáticas com base em um estudo de caso, a saber, uma experiência real de tradução produzida em um projeto de extensão universitário, levado a cabo na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Como eixo norteador na elaboração do material, adotamos o chamado “enfoque por tarefas”, por constituir-se como um arcabouço integrador que conjuga ao mesmo tempo objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

¹ Para se ter uma ideia, em consulta realizada na página do Ministério de Educação brasileiro em 2023 (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC), aparecem 36 cursos que trazem a menção “tradução” ou “tradutor” como parte de seu nome, mas apenas 12 não se constituem como uma habilitação dos cursos de Letras.

2. A didática da tradução, os estudos sobre o ensino e aprendizagem e a aquisição da competência tradutória

O ensino da tradução, apesar de ser um campo em expansão, apresenta uma série de problemáticas, das quais a dependência do modelo linguístico e, nos termos de Hurtado Albir (1999), a sua não rara identificação com o ensino de línguas, é apenas uma delas.

A falta de um enfoque sistemático baseado em princípios e objetivos tanto pedagógicos quanto tradutológicos, uma concepção estrita ou equivocada de tradução, a ausência de critérios metodológicos, a não incorporação de contribuições de outras disciplinas e de modelos interpretativos e culturais, o foco no professor, a inexistência de aplicação dos resultados de pesquisas empíricas, a falta de distinção dos componentes que conformam a competência tradutória e de uma crítica quanto às práticas de ensino constituem alguns de seus principais dilemas (Hurtado Albir, 1999; Kiraly, 1995).

Dentro dos Estudos da Tradução, cabe à didática o tratamento de tais questões, o que pode, de acordo com Hurtado Albir (2019, p. 54–63), ser feito tanto a partir de uma orientação mais transmissionista e prescritivista, centrada no produto e, conseqüentemente, na figura docente, como a partir de uma orientação mais processual, centrada no aprendiz. No primeiro caso, como explica a estudiosa, teríamos uma didática tradicional, que se identificaria com o ensino de línguas e com os manuais de tradução; com os estudos contrastivos, sobretudo nos procedimentos de tradução e na comparação textual; e com os estudos fundamentalmente teóricos, dedicados aos tratados sobre a tradução. No segundo caso, o interesse estaria na forma como é desencadeado o processo tradutório; na formação baseada em metodologias ativas, pautadas por objetivos de aprendizagem; no enfoque por tarefas e projetos de tradução; em uma orientação de cunho socioconstrutivista; na formação por competências e na aprendizagem situada.

Na visão de Hurtado Albir (2005), independentemente da abordagem escolhida, tanto as teorias de ensino, isto é, aquelas pensadas por educadores e voltadas para o desenho curricular, seu planejamento e aplicação contextual, como as teorias de aprendizagem, baseadas em pesquisas desenvolvidas por psicólogos e dedicadas à observação dos comportamentos dos aprendizes e dos processos de construção do conhecimento, devem fundamentar a elaboração de quadros pedagógicos.

As teorias de ensino, indica a pesquisadora catalã (Hurtado Albir, 2005), voltam-se para o currículo, o que abarca os sujeitos e o contexto educacional objeto da formação (para quem e em que circunstâncias), os conteúdos (o que é ensinado), os objetivos (para quê), a metodologia (como), o sequenciamento (quando) e a avaliação (com quais resultados e critérios).

Já as teorias sobre a aprendizagem estariam divididas em dois tipos: as teorias comportamentais, que têm foco na aprendizagem como resultado e buscam observar as mudanças relacionadas ao ambiente que surtem efeitos no aprendiz; e as cognitivas, que tratam de verificar como ocorre a aquisição dos conhecimentos e que estruturas mentais são mobilizadas durante o processo de aquisição. Dentro desta última, destaca-se sobremaneira o construtivismo – fundado tanto na teoria cognitiva do estudioso suíço Jean Piaget (1968), como na teoria sociocultural do psicólogo russo Vygotsky (1978) e na aprendizagem significativa proposta pelo psicólogo estadunidense Ausubel (1983) –, que se constitui como uma “perspectiva psicológica e filosófica que



sustenta que as pessoas formam ou constroem grande parte do que aprendem e compreendem” (Schunk, 2012, p. 229, tradução nossa).

No que se refere à formação de tradutores, estudiosos como o canadense Jean Delisle e o estadunidense Donald Kiraly demonstraram pioneirismo no campo ao integrarem em suas práticas, cada um à sua maneira, tais teorias.

Com base nas teorias de ensino, a partir de uma metodologia ativa, Delisle (1980) objetiva a compreensão da dinâmica envolvida no ato tradutório, com a descoberta dos princípios que devem ser seguidos para se aprender a traduzir (Hurtado Albir, 2001, p. 166). Kiraly (1995, 2000), por sua vez, e com fulcro especialmente nas teorias de aprendizagem, opta por uma abordagem socioconstrutivista do ensino da tradução, na qual a colaboração ao realizar as atividades tem um papel central.

Nessa esteira, destacam-se ainda a já mencionada pesquisadora da Universidade Autônoma de Barcelona, Amparo Hurtado Albir (1999, 2005), e a estudiosa da Universidade do Arizona, Sonia Colina (2015), cujos trabalhos conjugam as teorias de ensino e aprendizagem, especialmente na adoção do chamado “enfoque” ou “abordagem por tarefas”, entendido como um quadro metodológico e de desenho curricular de caráter global, que busca dar protagonismo ao estudante em seu processo de aquisição da competência tradutória (CT).

Convém neste ponto delinear com mais precisão o que vem a ser a CT. Conforme o grupo PACTE (2001, p. 41), a competência tradutória pode ser entendida como: i) um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e aptidões necessárias para traduzir; ii) qualitativamente diferente da competência bilíngue; iii) conhecimento especializado que tem componentes declarativos (isto é, um “saber o quê”, no qual o indivíduo é capaz de verbalizar o conhecimento de determinada natureza, e que é adquirido de uma só vez, por meio da exposição, seja através de cursos, palestras etc.) e operacionais ou procedimentais (ou seja, um “saber como”, que torna o indivíduo capaz de agir, mas não de falar sobre um conhecimento adquirido, em linhas gerais, por meio da prática), sendo, portanto, bastante operacional; iv) formada por um conjunto de subcompetências, entre as quais existem relações, hierarquias e variações. Tais subcompetências se dividiriam em:

Subcompetência bilíngue: conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas; inclui a habilidade específica de controlar a interferência quando da passagem de uma língua a outra e compreende os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais. Conhecimento pragmático é o conhecimento das convenções pragmáticas necessárias para a realização de atos linguísticos que são aceitáveis em um dado contexto; eles tornam possível o uso da linguagem para expressar e entender as funções linguísticas e os atos de fala. O conhecimento sociolinguístico é o conhecimento das convenções sociolinguísticas necessárias para a realização de atos linguísticos que são aceitáveis em um dado contexto; isso inclui o conhecimento relativo ao registro (variações de acordo com o campo, a modalidade e relações) e o conhecimento dialetal (variações segundo os dialetos geográficos, sociais e temporais). O conhecimento textual é aquele relativo à tessitura do texto (mecanismos de coerência e coesão) e de diferentes gêneros com as suas respectivas convenções (tanto no nível estrutural como das características da linguagem etc.). O conhecimento léxico-gramatical é aquele que concerne ao vocabulário, à morfologia, à sintaxe e à fonologia/grafologia.

Subcompetência extralinguística: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o mundo em geral e sobre áreas específicas; compreende: (1) conhecimentos biculturais (sobre a cultura-fonte e a cultura-alvo), (2) conhecimentos enciclopédicos (sobre o mundo em geral), (3) conhecimentos temáticos (sobre campos específicos).



Subcompetência de conhecimentos sobre tradução: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o que é a tradução e sobre aspectos relativos à profissão; compreende: (1) conhecimentos sobre como a tradução funciona: unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados (estratégias e técnicas) e tipos de problemas; (2) conhecimentos referentes à prática profissional da tradução: o mercado de trabalho, tipos de encomendas de trabalho, público-alvo etc. (Outros aspectos também intervêm, como o conhecimento sobre as associações de tradutores, tarifas, impostos etc.)

Subcompetência instrumental: conhecimentos predominantemente procedimentais relativos ao uso de fontes de documentação, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução: dicionários, enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, *corpora* eletrônicos, buscadores etc.

Subcompetência estratégica: conhecimentos procedimentais para garantir a eficácia do processo de tradução e a solução de problemas encontrados; trata-se de uma subcompetência essencial que afeta todas as demais, uma vez que faz com que interajam umas com as outras, em razão do seu controle do processo tradutório. Suas funções são: (1) planejar o processo tradutório e realizar o projeto de tradução (selecionando o método mais adequado); (2) avaliar o processo e os resultados parciais obtidos tendo em vista o seu propósito final; (3) ativar as diferentes subcompetências e compensar possíveis falhas; (4) identificar problemas de tradução e aplicar procedimentos para solucioná-los.

Componentes psicofisiológicos: diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e de mecanismos psicomotores; incluem (1) componentes cognitivos tais como memória, percepção, atenção e emoção; (2) aspectos atitudinais como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento sobre e confiança nas próprias capacidades, capacidade para medir as próprias capacidades, motivação etc.; (3) capacidades como criatividade, raciocínio lógico, análise, síntese etc. (PACTE, 2017, p. 39-41, tradução nossa).

A aquisição da competência tradutória, conseqüentemente, seria compreendida como “um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória e dos componentes psicofisiológicos”, ou seja, “um processo de reestruturação e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória)” (Hurtado Albir, 2005, p. 30).

Retomando a questão da formação de tradutores, agora em âmbito local, Gonçalves e Machado (2006) apontavam uma problemática separação didático-metodológica no contexto brasileiro, já que determinadas proposições estariam pautadas mais por uma reflexão teórica, enquanto outras estariam voltadas a um treinamento de tipo mais prático. Felizmente, encontramos exemplos que se descolam dessas práxis. Para citar dois deles, referimo-nos ao trabalho de Mello (2019), que discute a experiência desenvolvida por meio de disciplinas no bacharelado em tradução na Universidade Federal Fluminense; e às propostas didáticas desenvolvidas por pesquisadores das universidades públicas de Minas Gerais, reunidas no volume *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória* (Esqueda, 2020), que também discutem, a partir do viés da formação em tradução, o desenvolvimento da competência tradutória. Nossa proposta, apresentada neste trabalho, pretende somar-se a tais iniciativas.

3. Estudos comparados do par português-espanhol e problemas de tradução

Embora não sejam exatamente uma novidade, estudos comparados que se debruçam sobre o par português-espanhol têm nos trabalhos de Neide Maia González (1994) – que tratou em profundidade a questão dos pronomes na aquisição do espanhol por brasileiros – e de Silvana Serrani (1994) – quem analisou regularidades discursivas em microcenas produzidas por brasileiros e



argentinos – importantes precursores. Ambos se constituem como exemplos-chave de uma mudança de perspectiva, posto que se caracterizam como estudos que já não se concentram em uma análise no nível da superfície, da palavra, mas que se voltam para as línguas em seu funcionamento, isto é, que as consideram como artefatos complexos, para as quais muitos elementos (não apenas os lexicais, mas também os sintáticos, os pragmáticos, os históricos, os sociais etc.) confluem na produção de sentidos.

Em outras palavras, esses estudos abrem caminho para diversos outros que têm na comparação minuciosa do funcionamento do português e do espanhol o seu fulcro. O volume *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*, organizado por Fanjul e González (2014), apresenta alguns pontos de interesse dessa complexa relação. A fim de recuperá-los e ampliar essa lista, podemos elencar os seguintes exemplos:

- i) a distribuição e situações de uso de itens lexicais supostamente sinônimos nas duas línguas (como no caso de *doença/dolencia* e *enfermidade/enfermedad*);
- ii) a determinação (Brasileiro é assim mesmo. / **Los** uruguayos somos así.);
- iii) a série de demonstrativos (**Esse** mês faço aniversário. / **Este** mes es mi cumpleaños.);
- iv) as formas de tratamento e as relações de proximidade/familiaridade e distância/hierarquia (por exemplo, no emprego de *tú/vos* ou *ustedes*, em espanhol).
- v) assimetrias nos usos e distribuição de pronomes, especialmente de sujeito e de complemento (“– Você viu o Pedro? – Eu vi. / Eu vi **ele**. / Eu **o** vi. / Vi.”; “– ¿Viste a Pedro? – **Lo** vi”)
- vi) as construções oblíquas em cada uma das línguas (como no caso de *preocupar*, *molestar*, *encantar*, *incomodar*, *cansar*, *tirar do sério* etc.);
- vii) o uso de reflexivos (a sua ausência/diminuição de emprego em contextos coloquiais em português, como em “A gente **sentou** na primeira fila.” e “**Nos sentamos** en la primera fila.”);
- viii) a expressão da posse e o uso ou não de possessivos (“Voy a *peinarem*.” e “Vou pentear (os) **meus** cabelos.”);
- ix) a ordem dos elementos nas orações (alteração da ordem canônica sujeito-verbo-predicado e suas implicações para a compreensão, em exemplos como “*La escuela argentina fue y es la sede de esa ética de la responsabilidad educativa y de la convicción, del estilo productivo que **tienen los saberes.***” vs “... que **os saberes têm.**”);
- x) o uso e correspondência em relação aos pretéritos (por exemplo, no caso do pretérito perfeito composto do espanhol, como em “**He desayunado** temprano hoy.” e “**Tomei** café cedo hoje.”);
- xi) as construções condicionais (com “*se*” e “*si*”, e as combinações com tempos/modos em cada uma das línguas, por exemplo, com o emprego de futuro do subjuntivo em português (*se for*), em desuso na linguagem cotidiana em espanhol);
- xii) o uso e distribuição de infinitivos e subjuntivos nas orações subordinadas (com as temporais “*quando/cuando*” e “*até/hasta*” e finais “*para/para*”, segundo a coocorrência ou não de sujeito da oração principal na subordinada);
- xiii) o uso de impessoais e das passivas (neste último caso, com preferência pelas analíticas em português “Como é para ser feito?” e pelas sintéticas em espanhol “¿*Cómo se hace?*”);

xiv) o uso de dativos (em exemplos como “Os óculos dela quebraram.” versus “Se *le han roto los anteojos.*”)

É importante, de acordo com Celada (2008), que os estudos comparados do português e do espanhol observem:

Séries e recortes linguístico-discursivos nos quais seja possível detectar limiares de sistemáticas diferenciadas e delimitar tendências que apontem deslocamentos, transformações e direções no plano de uma relação de descontinuidade, cujos efeitos configuram limite(s) e traçam fronteira(s) (Foucault, 1985) (Celada, 2008, p. 1–2, tradução nossa).

Para Celada (2008, p. 2), o conceito de descontinuidade, tomado de Foucault e compreendido como designador de um lugar que opera a diferença, deveria se vincular ao conceito de memória, como “reguladora do funcionamento estrutural da língua”. A autora aponta que “o processo de separação entre o espanhol e o português [...] tem justamente a ver com a repetição: com uma memória comum que se mantém na relação entre ambas” (Celada, 2008, p. 2, tradução nossa).

De nossa perspectiva, tal consideração demanda um trabalho que vá além das listas baseadas em falsos cognatos ou erros, e procure atender e entender as necessidades dos aprendizes que buscam inscrever-se em uma língua (e tudo o que ela contempla cultural, histórica e socialmente) que lhes é outra. González e Kulikowski (1999) compreendem, acerca da aprendizagem do espanhol por brasileiros, que:

Estudar outra língua é entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades, com um “já dito”, um interdiscurso que não é nosso e que possibilita a construção de sentidos que são próprios dela. E, embora a aquisição dessa ordem de regularidades no caso do espanhol seja possível pelo estudo sistemático, este não é suficiente, pois sempre existe um espaço para a criação – substituição, paráfrase, metonímia, metáfora, ou simplesmente silêncio – que nos surpreende com uma multiplicidade de formas e sentidos, razão pela qual esse aprender a língua do outro é sempre um processo inacabado, não começa nem termina em um dicionário ou em uma fórmula de saudação. (González & Kulikowski, 1999, p. 15, tradução nossa).

Essa afiliação a uma “nova ordem de regularidades” se conecta a toda uma série de aspectos que configuram o que estamos chamando de funcionamento das línguas portuguesa e espanhola, cruciais para quem está imergindo nesse universo outro, seja do ponto de vista do ensino-aprendizagem de línguas, seja o de tradução. Por essa razão é que compreendemos que esses lugares de fricção e de distanciamento entre as formas de dizer próprias de cada uma dessas línguas, que evidenciam o modo como os falantes as vivem, experienciam e descrevem o (seu lugar no) mundo, podem ser considerados como “problemas de tradução”, nos termos a seguir expostos.

A noção de problema foi discutida por distintos autores nos Estudos da Tradução, entre os quais estão Mounin (1963), Krings (1986, 1987) e Nord (2005). O primeiro acreditava que toda operação de tradução tem um cunho linguístico e, portanto, deveria ser também a Linguística a responsável por solucionar todos os problemas derivados do ato tradutório. Já o segundo, relacionava a noção de problema às estratégias empregadas na sua resolução (Krings, 1986); e posteriormente propôs uma classificação entre problemas típicos, relacionados a todo/a tradutor/a, e idiossincráticos,

específicos de um determinado indivíduo (Kring, 1987). Já a terceira autora, discute a questão do problema atrelando-a à formação de tradutores (Nord, 2005).

Segundo a proposta de Nord, seria possível distinguir os “problemas” das “dificuldades” de tradução. Conforme explica, os problemas consistiriam em “uma tarefa de transferência objetiva que todo/a tradutor/a (independentemente do seu nível de competência e das condições técnicas de trabalho) deve resolver durante um determinado processo de tradução” (Nord, 2005, p. 166, tradução nossa), e poderiam classificar-se em quatro tipos: os pragmáticos, os culturais, os linguísticos e os específicos. Na visão da pesquisadora alemã (Nord, 2009, p. 233, tradução nossa), os problemas de tradução “são intersubjetivos, gerais, e devem ser solucionados mediante procedimentos translativos que fazem parte da competência tradutória”, por isso, para ela, um problema de tradução será sempre um problema, seja para um/a tradutor/a novato/a, seja para o/a tradutor/a experiente, não dependendo, portanto, da competência do sujeito, diferentemente do que sustentava Kring (1987). Já as dificuldades “são subjetivas, individuais, e interrompem o processo até que sejam superadas mediante as ferramentas adequadas” (Nord, 2009, p. 233, tradução nossa), e apresentam quatro tipos: relacionadas ao grau de compreensibilidade do texto-fonte, as que dependem do indivíduo que traduz, as profissionais e as técnicas.

A definição de problema de tradução encontrada em Kring (1986), assim, estaria mais próxima do que Nord entende como dificuldade. A existência de um problema, da ótica da referida estudiosa, não se relacionaria à percepção individual do aprendiz e tampouco às estratégias utilizadas em sua solução. Entretanto, um dado problema poderia deixar de ser também uma dificuldade para um/a tradutor/a, se a experiência o/a tivesse ensinado a superá-la. Nessa linha é que sustentamos que determinados aspectos do funcionamento do português e do espanhol, ainda que não se constituam (sempre) como dificuldades, poderiam ser considerados problemas de tradução, precisamente por operarem em um espaço nem sempre simétrico, em todos os níveis (linguístico, pragmático, discursivo etc.), entre as duas línguas.

Para Silva e Alves (2019, p. 187), “a maior dificuldade que se coloca ao aluno está em realmente identificar problemas, que podem estar nas restrições impostas pelo texto-fonte, pela língua-alvo e/ou pelas limitações cognitivas do próprio tradutor em formação”. A contribuição de nossa proposta de material de ensino, deste modo, seria visibilizar as formas próprias do funcionamento (ou, dito de outra forma, os problemas) de cada uma de nossas línguas na relação tradutória. Como afirma Waquil (2019), o problema possibilita e produz conhecimento, daí que entendamos tal noção em nossa pesquisa e prática pedagógica como um espaço de potencialidades.

4. Da seleção dos temas e do desenho da proposta

Para desenvolver nossa proposta, foi necessário não apenas levar em conta as teorias de ensino e de aprendizagem aplicadas à tradução, mas também selecionar, dentro da enorme gama de aspectos importantes da comparação de nossas línguas, aqueles que considerávamos mais relevantes a serem trabalhados no conjunto do material.

Nesse sentido, tivemos como ponto de partida um projeto tradutório que estava sendo desenvolvido na ação de extensão denominada Laboratório de Tradução da Unila, na direção espanhol > português, de uma obra que reúne uma série de gêneros e que tratam de apresentar a



vida e luta do ativista peruano Hugo Blanco Galdos. A partir da observação das traduções realizadas pelo coletivo de estudantes que conformou a equipe de tradutores, e do relato realizado após cada sessão de revisão coletiva, processado no Wordsmith Tools (Scott, 1996), foi possível observarmos a recorrência de determinadas problemáticas relativas ao funcionamento das línguas, mais especificamente referentes à categoria pronominal, que resultava muitas vezes em textos decalcados ou com erros de tradução, nem sempre identificados como tal pelos discentes. Essa constatação, e o conhecimento dos aspectos contrastivos importantes descritos em estudos comparados do português brasileiro e do espanhol no campo do ensino/aprendizagem, nos permitiu proceder a um recorte de temas que seriam operacionalizados no material.

Como explicitado, em nossa proposta temos como guia o enfoque por tarefas, que incorpora, como defende Hurtado Albir (2005), contribuições tanto das teorias de ensino como das de aprendizagem, com vistas a integrar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação por meio de distintas tarefas, ao mesmo tempo em que coloca o aprendiz no centro do processo de formação, como sujeito ativo de sua aprendizagem.

De maneira complementar, apoiamo-nos em Kelly (2005), estudiosa que acredita que é preciso discutir em qualquer proposta de ensino a identificação das necessidades sociais, o que significa considerar o contexto e em que tipo de formação se dará a prática pedagógica, assim como a formulação dos objetivos de ensino e os resultados esperados. Outros aspectos entendidos como fundamentais por essa autora são o papel de todos os participantes no desenho curricular, a identificação/aquisição de recursos, os diferentes tipos de atividades e formas como estas se desenvolvem, a necessidade de um sequenciamento e progressão de conteúdos e a importância de uma avaliação crítica e formativa.

Em nosso caso, podemos dizer que a **identificação das necessidades** sociais está dada pela própria inexistência de um material que aborde as especificidades do par português-espanhol, numa perspectiva comparada de seu funcionamento, voltado para futuros tradutores. Para pensar o **perfil e as necessidades** dos destinatários, consideramos aqui como público-alvo em especial graduandos brasileiros com conhecimento, pelo menos, intermediário, da língua espanhola. Vinculado a tais aspectos, o **desenho curricular** se projeta para um curso introdutório, no formato de extensão universitária.

Com base em nosso **objetivo de ensino**, isto é, a sensibilização dos estudantes para os contrastes relacionados ao funcionamento linguístico-discursivo de nosso par de línguas, foi definido um objetivo geral de aprendizagem, qual seja, a apropriação por parte dos aprendizes de conteúdos que são, por um lado, de ordem contrastiva e, por outro, de ordem tradutológica, mas que perpassam todas as subcompetências que constituem a competência tradutória.

A **metodologia e o desenho das tarefas** se concretizam não apenas nos diversos tipos de atividades e práticas sugeridas, mas também na variada forma de sua execução, e nos distintos gêneros textuais contemplados, como se vislumbrará na unidade apresentada; além disso, aparecem em uma organização sequencial que contempla a progressão e a revisão de conteúdos trabalhados.

Adotamos diferentes formas de **avaliação** ao longo do material para buscar o engajamento estudantil e o seu protagonismo no processo. Defendemos que a avaliação seja crítica, dialógica e inclusiva, e que se refira não apenas a um olhar para si dentro do percurso formativo, mas que diga respeito igualmente a uma apreciação do próprio material e da formação oferecida.



Quanto aos **resultados**, espera-se que a proposta possa contribuir de modo especial com o aperfeiçoamento da subcompetência bilíngue dos educandos, no sentido de que determinadas questões contrastivas possam se tornar mais acessíveis (automáticas/operacionais) para os aprendizes. De maneira consequente, já que as subcompetências não atuam isoladamente, buscamos favorecer o desenvolvimento das demais subcompetências e de competência tradutória como um todo.

Desse percurso reflexivo originou-se a elaboração de cinco unidades didáticas encabeçadas por um programa de ensino que contempla a descrição das motivações para a criação da proposta, seus fundamentos teórico-metodológicos e objetivos de ensino e aprendizagem perseguidos.

As unidades estão organizadas a partir de distintas atividades que compõem uma ou mais tarefas intermediárias e que, ao término de cada duas unidades, há uma tarefa integralizadora (Hurtado Albir, 2005). A cada uma dessas unidades, coadunam-se temas da comparação (nas seções por nós intituladas “Funcionamentos em Contraste”) com discussões importantes dos Estudos da Tradução (presentes sempre na seção criada sob o título “Tema Tradutológico”) e propõem-se o estudo, a análise, a tradução, a versão e a revisão de textos de diferentes gêneros.

Afiliando-nos a uma perspectiva socioconstrutivista do ensino e da aprendizagem, esclarecemos que as explicações teóricas e a elaboração de determinados exercícios encontrados ao longo das unidades são fruto de uma elaboração coletiva, na medida em que se inspiraram ou contaram muitas vezes com a colaboração direta ou indireta de colegas ao longo da sua construção. De maneira análoga, buscamos propiciar, por meio de distintas práticas como a dedução e a inferência, a construção do conhecimento pelos próprios aprendizes, a partir da confirmação ou não de hipóteses, da reafirmação ou da revisão de saberes prévios que podem, com base em um trabalho conjunto, levar a uma experiência pedagógica bastante significativa.

Assim, na *Unidade 1* propõe-se a realização de um diagnóstico do grupo, com a obtenção de informações sobre o perfil dos estudantes, por um lado, e a autorreflexão sobre o seu interesse na tradução e sobre o próprio percurso (extra)linguístico.

A *Unidade 2* supõe um trabalho, do ponto de vista comparativo, do uso dos pronomes pessoais de sujeito em cada uma das línguas e, da perspectiva tradutológica, a discussão sobre a categoria de gênero, a naturalidade em tradução, as fontes de consulta e de referência. Centra-se não apenas na subcompetência bilíngue (no trabalho em torno da presença/ausência de pronomes de sujeito), mas também na subcompetência extralinguística (sobretudo no que diz respeito à noção de gênero e de naturalidade, já que esta subcompetência se refere aos conhecimentos declarativos sobre o mundo e sobre áreas específicas), na subcompetência estratégica (no que tange à resolução de problemas) e na subcompetência instrumental (conhecimentos operacionais relacionados ao uso de fontes, documentação, tecnologias etc., com o uso crítico de obras de referência, por exemplo). A unidade tem um total de três tarefas.

Na *Unidade 3*, destrinchada na próxima seção, almejamos discutir a expressão da posse em cada uma das línguas (subcompetência bilíngue). Ao trabalhar as noções de problema e dificuldade, bem como os parâmetros e princípios de revisão em tradução, mobilizam-se também as subcompetências extralinguística, estratégica e de conhecimentos sobre a tradução (conhecimentos declarativos referentes aos aspectos da própria profissão, como os procedimentos e métodos empregados, por exemplo). Está organizada em torno de duas tarefas intermediárias e uma tarefa final integralizadora.

A *Unidade 4* tem na identificação do uso e distribuição de complementos verbais e a expressão da involuntariedade o seu objetivo geral de aprendizagem. Interseccionalmente, trazemos



a noção de tradução subordinada e os procedimentos técnicos da tradução. As subcompetências operacionalizadas em um total de seis tarefas são a bilíngue (com respeito aos pronomes de complemento direto e indireto), a extralinguística (a partir dos gêneros), a de conhecimentos sobre tradução (a tradução subordinada, os procedimentos adotados para traduzir, e as estratégias para a solução de problemas).

Na *Unidade 5* tratamos, da perspectiva contrastiva, a expressão da impessoalidade e da voz passiva. Já nos temas dos Estudos da Tradução, trazemos à baila a discussão sobre o uso de corpora, a teoria funcionalista e a naturalidade em tradução. Todas as cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, de conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) são invocadas ao longo do trabalho. A unidade se encerra com a tarefa final integralizadora.

5. A teoria na prática: exemplo de unidade didática

A fim de que seja possível visualizar de maneira mais detalhada o trajeto que buscamos seguir no desenvolvimento de nossa proposta de criação do material, que tem como base principal em sua estruturação os modelos de Hurtado (2005) e Kelly (2005) antes aludidos, apresentamos como exemplo a terceira unidade.

Cada uma das unidades aparece introduzida por uma espécie de guia para o/a aplicador/a. Nele estão dispostos os objetivos gerais de aprendizagem. No caso da Unidade 3, como já anunciávamos, trata-se de identificar as formas de expressão da posse em cada uma das línguas (tema contrastivo), bem como de conhecer as noções de problemas e dificuldade e os princípios e parâmetros de revisão em tradução (temas vinculados aos Estudos da Tradução). Além disso, explicitam-se os objetivos específicos de cada uma das atividades, os materiais a serem utilizados, qual a forma de trabalho e o seu desenvolvimento, para cada uma das tarefas que a constituem. Para o caso em questão, foram pensadas duas tarefas parciais/intermediárias e uma tarefa final integralizadora (Hurtado Albir, 2005).

Figura 1: Guia parcial para aplicação da unidade didática 3

UNIDADE 3 – Na caminhada

Objetivo geral de aprendizagem: identificar contrastivamente as formas de expressão de posse em cada uma das línguas, bem como conhecer as noções de problemas e dificuldades e os princípios e parâmetros de revisão em tradução.

Competências trabalhadas: bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução e estratégica.

Organização da sequência:

ATIVIDADE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS	FORMA DE TRABALHO	DESENVOLVIMENTO
Tarefa 1: A expressão da posse				
1	Identificar formas de expressar posse; traduzir as construções de posse identificadas e estabelecer comparações com tradução publicada	História em quadrinhos da Turma da Mônica	Individual	O professor deve pedir que as/os estudantes, individualmente, leiam e destaquem na história em quadrinhos lida formas de expressar a posse em língua portuguesa. Depois disso, devem traduzir os fragmentos em que essas formas foram observadas. Na sequência, pede-se que comparem como a expressão da posse aparece no TF em português e como surge na tradução própria e na publicada, a fim de observar como a posse é expressa a partir de diferentes recursos em cada língua.
2	Com base na discussão realizada na atividade 1, traduzir para o português os diferentes textos, explicando como se dá a expressão de posse no TF e como foi tomada a decisão de reexpressá-la no TÁ; revisar, a partir de princípios e parâmetros estipulados, a tradução realizada por um/a colega	Exemplos de diferentes histórias em quadrinhos	Individual (a) e dupla (b)	Depois de discutido o funcionamento linguístico-discursivo a respeito da expressão da posse, solicita-se que as/os estudantes realizem a tradução de textos da língua espanhola para a língua portuguesa em que há a expressão da posse a partir de dativos. Em b), um colega realizará a leitura das traduções e fará uma revisão com marcas de correção/edição, seguindo os parâmetros e princípios de revisão do tema tradutológico, e redigir um parágrafo em que avalie a proposta apresentada de tradução do colega.

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Quadro com parte do guia de aplicação da unidade didática, destinado ao professor. No topo, está o título da unidade em laranja (Unidade 3 – Na caminhada). Na sequência, há uma breve apresentação dos objetivos gerais de aprendizagem e das competências trabalhadas, tal como enunciados na seção 4 do presente artigo. Imediatamente abaixo, figura um quadro que busca representar a organização geral da sequência didática. Sua subdivisão em cinco colunas indica, na seguinte ordem, o número da atividade, os objetivos específicos perseguidos, os materiais a serem utilizados e a descrição de seu desenvolvimento [Fim da descrição].

Com a *primeira tarefa*, Figura 2, busca-se entrar na discussão sobre a expressão da posse. Na Atividade 1, individual, pretende-se a identificação de tais formas (item a), tanto no texto-fonte como na versão a ser realizada pelo aprendiz (item b), uma atividade complexa que requer o emprego adequado de estruturas em um contexto de produção em língua estrangeira. Fomenta-se ainda, em um segundo momento (item c), a comparação da tradução própria de determinados fragmentos em que a posse se manifesta com uma tradução profissional, publicada. Utilizamos como material um trecho de uma conhecida história em quadrinhos brasileira e sua tradução aparecida na Argentina, como se vê a seguir.

Figura 2: Tarefa I

Tarefa 1: A expressão da posse

Atividade 1

a) Leia a seguinte história em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa, destacando como a posse é expressa ao longo dela.⁹³



b) Traduza para o espanhol os fragmentos em que identificou a expressão de posse.

c) Leia a tradução publicada (coluna à esquerda) da historinha acima trabalhada (reproduzida novamente na coluna à direita) e faça o que se pede:



i) separe no quadro abaixo os momentos em que se expressa a posse no texto-fonte (identificados na atividade 1a anterior), como você os traduziu (atividade 1b) e como se expressa a posse na tradução publicada e vista nesta atividade 1c.

Texto-fonte	Tradução própria	Tradução publicada

ii) identifique, com base na separação anterior, as formas usadas para a expressão da posse em língua portuguesa e compare-as com as verificadas em língua espanhola. Em que coincidem e se distinguem?

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Demonstra como se estrutura a Atividade I (Tarefa I), descrita no corpo do texto do artigo. Após o título da tarefa, “A expressão da posse”, apresenta-se a primeira parte da atividade (item a), com um fragmento de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, dividido em duas colunas. Na sequência, temos os enunciados das seguintes partes da atividade (b e c), e, lado a lado, trechos da tirinha em português com sua tradução para o espanhol. Abaixo das imagens, há um quadro, dividido em três partes, para registro das marcas de posse no texto-fonte, na tradução feita pelo próprio estudante e na tradução publicada lida [Fim da descrição].

Por meio da seção Funcionamentos em Contraste, Figura 3, trazemos sempre a sistematização dos conteúdos trabalhados de maneira dedutiva nas atividades prévias. No caso da unidade em tela, apresentam-se inicialmente os quadros de possessivos que, de entrada, já evidenciam um comportamento distinto nas duas línguas, dado que o português não tem formas que diferenciam os possessivos átonos (adjetivos) dos tônicos (pronomes). Também se chama a atenção, a partir de Fanjul (2005, 2014), para o fato de as terceiras pessoas possibilitarem a ocorrência de ambiguidades em alguns casos, o que exigiria pensar formas de solucionar tal problemática. Para ilustrar isso, apresentamos um fragmento extraído de *Nosotrxs lxs indios* (2003), obra de Hugo Blanco Galdos, em que não há dúvida em espanhol a respeito dos referentes e da relação de posse (*él - su*), enquanto em português o uso de possessivos átonos de terceira pessoa (*ele - seu/sua*) poderia ter como resultado a ambiguidade quanto ao interlocutor (*você*).

Na sequência, demonstram-se algumas tendências observadas em cada uma das línguas, com a análise de uma tira do artista argentino Max Aguirre. Pretende-se introduzir outras formas de indicar a posse em língua espanhola, sobretudo relacionadas à posse inalienável, quando há uma preferência em espanhol por construções com dativos possessivos, o que não ocorre em português.

Figura 3: Seção “Funcionamentos em contraste”

 **Funcionamentos em contraste II: Formas de expressar a posse**

Para discutirmos esse tópico, começaremos por comparar o quadro de possessivos em cada uma das línguas. De entrada, podemos dizer que existe entre o português e o espanhol uma diferença quanto às formas, já que em língua portuguesa os pronomes podem ser usados tanto na posição átona, antecedendo, portanto, o objeto possuído (Esse é **meu** amigo Carlos), como na posição tônica, quando podem aparecer sem a explicitação do objeto possuído, por ser recuperável no discurso, ou, ainda pospô-lo (Aquele é o **seu** / Um amigo **meu** me ajudou). Além disso, outra diferença está no fato de que o português permite o uso de possessivos antecidos por artigos, podendo haver, inclusive, contextos que favoreciam a sua ocorrência, como os mais orais: Esse é o **meu** amigo Carlos.

Quadro de pronomes possessivos PT-BR:

Singular				Plural			
1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.	1ª pes.	2ª pes.		3ª pes.
(eu)	(tu)	(você)	(ele/ela)	(nós)	(vós)	(vocês)	(eles/elas)
meu/s	teu/s	seu/s	seu/s (dele)	nosso/s	vosso/s	seu/s	seu/s (deles)
minha/s	tua/s	sua/s	sua/s (dela)	nossa/s	vossa/s	sua/s	sua/s (delas)

Já em espanhol, embora exista coincidência em determinadas formas quanto à posição, há um paradigma para as formas átonas (**Mis** amigas vinieron a la fiesta/ **Tus** amigas no estaban) e outro para as tônicas (Dos amigas **mías** vinieron a la fiesta / Las **tuyas** no estaban), como vemos no quadro a seguir:

Quadro de pronomes possessivos ES:

	Singular			Plural		
	1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.	1ª pers.	2ª pers.	3ª pers.
Átonos	mi/s	tu/s	su/s	nuestro/s nuestra/s	vuestro/s vuestra/s	su/s
Tônicos	mío/s	tuyo/s	suyo/s (de él)			suyo/s (de ellos)
	mía/s	tuya/s	suya/s (de ella)	suya/s (de ellas)		

No entanto, há casos em que podemos entender que existe uma relação de posse, mesmo sem o uso de pronomes possessivos (FANJUL, 2005; 2014). Isso pode ocorrer, por exemplo, no caso de terceiras pessoas na forma átona (do singular ou do plural, seu/s, sua/s, em português, ou su/s, em espanhol), especialmente para evitar ambiguidades:

- Camila proibiu Miguel de usar (o) seu celular (o celular é de Camila ou de Miguel?)
- Como las tierras pertenecían al rey, él concedía su gracia a los españoles (¿la gracia del rey o de las tierras?)

Nesses casos, costuma-se substituir os possessivos por outras categorias, como as preposições que, em português são constituídas pela contração (dele/s, dela/s) formada pela preposição “de” + os pronomes sujeito “ele(s)/a(s)”. Em espanhol, por não haver tal contração, pode-se empregar a preposição “de” seguida do pronome de sujeito (él, ella, ellos, ellas).

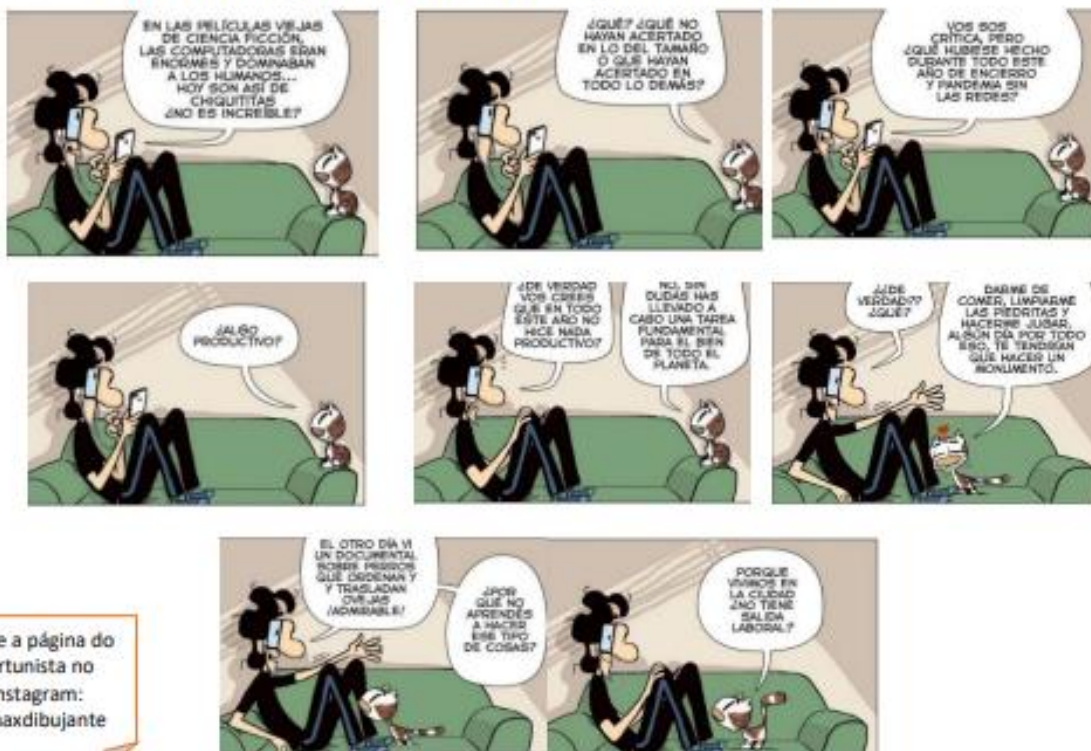
- Camila proibiu Miguel de usar o celular dela (o celular é de Camila)
- Como las tierras pertenecían al rey, él concedía la gracia de ellas a los españoles (la gracia de las tierras)

<p>(TF) Quizá habrás leído mi novela Los ríos profundos. Recuerda, hermano, el más fuerte, recuerda. En ese libro no hablo únicamente de cómo lloré lágrimas ardientes; con más lágrimas y con más arrebatado hablo de los pongos, de los colonos de hacienda, de su escondida e inmensa fuerza, de la rabia que en la semilla de su corazón arde, fuego que no se apaga.</p>	<p>(TA) Talvez você tenha lido o meu romance, Los ríos profundos. Lembre-se, irmão, o mais forte, lembra. Nesse livro eu não falo somente de como chorei lágrimas ardientes; com mais lágrimas e com mais furor falo dos Pongos, dos colonos da fazenda, da sua oculta e imensa força, da raiva que na semente do coração deles arde, fogo que não se apaga.</p>
---	--



De olho nas tendências

Muitas vezes, em espanhol, a relação de posse pode se construir de outra maneira, como vemos na história em quadrinhos do cartunista argentino Max Aguirre:



Visite a página do cartunista no Instagram: @maxdibujante

Fonte: AGUIRRE, Max. Buenos Aires, 12/03/2021. Instagram: @maxdibujante. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CMVce7XgVQH/?igshid=1oi57tr150wjw>. Acesso: 04/04/2021.

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Busca representar como se organiza a seção de Funcionamentos em Contraste, tal como detalhado no texto. Após o título da seção, apresenta-se explicação sobre os usos dos possessivos em português e em espanhol, acompanhada de quadros de sistematização das formas. Na sequência, há um quadro com um fragmento de texto em espanhol de Hugo Blanco Galdos e sua tradução para o espanhol, como forma de ilustrar o tópico contrastivo trabalhado. Imediatamente depois, há uma tira do cartunista Max Aguirre a partir da qual se trata de apresentar outras tendências para esse tópico em espanhol [Fim da descrição].

Com a Atividade 2, Figura 4 abaixo, buscamos operacionalizar a discussão teórica antes realizada, a partir da proposição da tradução para o português de algumas tiras em espanhol (dos cartunistas La Lexada e El Sendra), e a identificação de como se expressa a posse em cada uma delas. Tais traduções, de acordo com a proposta de atividade, deveriam ser ainda revisadas por pares. Nesse ponto, introduz-se o tópico denominado Tema Tradutológico e que, nesta parte da unidade, refere-se à revisão em tradução, com os parâmetros e os princípios indicados por Parra Galiano (2007).

Figura 4: Seção “Tema tradutológico”

Atividade 2

a) Realize em documento de texto (pasta “traduções” no drive do grupo) a tradução para o português brasileiro dos seguintes textos dos cartunistas Lex (i), Sendra (ii) e Maitena (iii), considerando que seriam publicados no jornal *Folha de S. Paulo*. Explique como se expressa a posse no texto-fonte e como você buscou expressá-la no texto-alvo.

i)



Fonte: LA LEXADA / LA POLÍTICA.COM. 09/07/2020. Instagram: @politicahoyayer. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCarVmMjw5v/?igshid=1a44aumuuqe0f>. Acesso: 04/04/2021.

ii)



Fonte: YO MATÍAS, por Sendra. 02/03/2020. Disponível em: https://www.clarin.com/humor/sendra/yo-matias_12245.html. Acesso: 04/04/2021.



Na Unidade 2 anterior (tarefa 3ª), solicitou-se que você e seus colegas lessem a tradução publicada do conto "A quinta carta", propondo alterações que considerassem pertinentes, a partir do discutido naquela unidade, e justificando suas sugestões de modificação do texto-alvo. Poderíamos dizer que, o exercício buscava iniciar vocês na tarefa de revisão, uma importante etapa do trabalho de todo/a tradutor/a. Contudo, naquele momento, a tarefa carecia de critérios específicos para a realização dessa prática. É disso que falaremos aqui.

A revisão de uma tradução é um trabalho extremamente complexo, que inclui uma série de princípios e parâmetros que devem ser conhecidos por quem se dedica a esse trabalho e que envolvem critérios relativos à correção gramatical e ortográfica, à edição, ao estilo, ao idiomatismo etc. Isso se torna ainda mais importante quando vamos revisar o produto do trabalho de outra pessoa, já que, como explica Reuillard (2014, p. 72) "apenas o diálogo entre o tradutor e o revisor pode proporcionar um resultado leal, isto é, que remeta ao vínculo entre as pessoas e respeito às intenções e expectativas do autor, do cliente e dos leitores da cultura alvo".

Parra Galiano (2007, p. 203) defende que o revisor adote os seguintes **princípios**:

- i) conhecer o encargo/encomenda de tradução (supõe a identificação da finalidade da tradução, seu/s destinatário/s, aspectos relativos à produção do texto-fonte e as condições de entrega e tempo disponível para a realização da revisão);
- ii) ler o texto-alvo como se fosse um texto escrito originalmente na língua de chegada (como se fosse o destinatário final desse texto, sem recorrer ao texto-fonte);
- iii) analisar a rentabilidade da revisão (implica a identificação no texto-alvo do tipo e número de erros, a estimativa do tempo de revisão e a tomada de decisão a respeito da revisão em si do texto, da sua devolução ao tradutor e a necessidade, quando pertinente, de que o texto seja retraduzido por outro tradutor);
- iv) decidir sobre a modalidade e o grau de revisão (em função das especificidades do encargo/encomenda, da experiência e qualificação do tradutor e dos conhecimentos do revisor sobre o tema);
- v) minimizar as alterações no texto-alvo (supõe corrigir primeiro os erros mais evidentes, abster-se em caso de dúvida, e ter clareza sobre a diversidade linguística e a diferença entre correção e aperfeiçoamento do texto-alvo);
- vi) justificar as correções (o que implica não modificar o texto-alvo se não houver argumentos para fazê-lo);
- vii) assumir a responsabilidade enquanto revisor (assumi-la se não existir uma relação com o tradutor e compartilhá-la com este quando existir um trabalho de colaboração entre os dois; recusar o trabalho caso entre as exigências do cliente e o que defende o tradutor não puder existir acordo)

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Na parte superior, temos a descrição da Atividade 2 da Tarefa 1, detalhada no corpo do texto. Imediatamente depois, há explicação sobre o tema "revisão em tradução" [Fim da descrição].

Na *segunda tarefa*, Figura 5, o foco é dado aos problemas e dificuldades em tradução. Na Atividade 1, propõe-se a leitura de um relato de Aílton Krenak e a predição de possíveis problemas para a sua tradução, para então, na Atividade 2, realizar-se a tradução propriamente, tendo como finalidade a sua publicação por uma ONG chilena, e a comprovação (ou não) dos problemas previstos. Somente depois desse percurso é que se detalha, no segundo Tema Tradutológico da unidade, a diferenciação entre tipos de problemas e de dificuldades, a partir de Nord (2005, 2009). Na Atividade 3 seguinte, sugere-se a análise da tradução efetuada, e a classificação dos problemas e dificuldades encontrados, em um trabalho entre pares.

Figura 5: Tarefa 2

Tarefa 2: Discutindo problemas de tradução

Atividade 1

Leia o seguinte fragmento do livro “Caminhos para a cultura do bem viver” de Ailton Krenak (2020), realizando o que se pede:

- estabeleça comparações entre o texto a seguir e os textos trabalhados até agora em nosso curso (unidades 2 e 3) quanto ao gênero, temática, interlocutores etc.
- destaque como ocorre a expressão do sujeito
- circule os momentos em que há expressão da posse
- sublinhe as palavras, expressões ou trechos que, em uma tradução, você considera que possam ser problemáticos ou difíceis de traduzir.

O ser Krenak

O ser Krenak é uma constituição de pessoa muito formada por um sentimento coletivo. O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra. É por isso que o Watu é o nosso avô. O rio Doce, Watu, nós cantamos para ele, nós conversamos com ele e desenvolvemos uma consciência, desde pequeno, que aquele ser é vivo, que ele tem personalidade, ele tem humor. O Takukrak, a montanha que está aqui à minha esquerda, eu observei hoje de manhã. Impressionante gente, porque o semblante dele hoje é de luto. A montanha está sentindo o que nós estamos sentindo ou nós estamos nos espelhando no que ela está sentindo. Minha natureza é de achar que ela influencia a gente. Quando ela está com o rosto triste, é ela que está fazendo a gente ficar triste. Quando o rio, o Watu, foi picotado pelas hidrelétricas, antes de acontecer o derrame da lama, pessoas daqui da nossa aldeia tinham sonhos com ele e o espírito do rio reclamava da violência com que os vizinhos, o pessoal da beira do rio, tinham com ele. Ele reclamava disso e mesmo há 30, 40 anos, quando ele fazia enchentes, quando ele alagava as margens. O pessoal daqui, mais velho, que tinha sabedoria e conversava com ele, conversava com

Atividade 2

Traduza para o espanhol, na pasta específica de nosso drive do grupo, o texto da atividade anterior, considerando que sua tradução seria publicada na página de outra ONG, a chilena Surmaule.

ONG SURMAULE
EMPODERAMIENTO
COMUNITARIO
PARA
CONSTRUCCIÓN
DEL
TERRITORIO

Somos una organización autónoma de la sociedad civil sin fines de lucro, con interés en los temas públicos. La esencia de nuestro trabajo es la vinculación directa con actores sociales diversos para promover procesos de transformación desde los territorios. Nuestras principales estrategias son el trabajo comunitario, la formación y articulación de actores, la sistematización y análisis de procesos sociales. Actuamos en la dimensión del bien público desde una perspectiva regional. Trabajamos en diferentes escalas territoriales, en los distintos ámbitos de la sociedad civil organizada, y nos vinculamos con el mundo de las políticas públicas en tanto éstas se relacionan de forma participativa con el territorio y sus actores.

¿QUÉ HACEMOS?
Nuestro objetivo general es fortalecer el empoderamiento de actores sociales diversos para la construcción territorial de los territorios.

Logo, faça o que se pede:

- relate por escrito quais foram os problemas encontrados ao longo da tradução, e se coincidiram ou não com a predição realizada na atividade 1



Você já se perguntou o que é um problema de tradução? Será que o que você considera um problema é de fato um problema? E se sim, será que é um problema para todos os tradutores?

Essa é uma das questões sobre as quais nós, enquanto tradutoras/es, nos deparamos ao longo do nosso trabalho. Alguns pesquisadores, como Nord (2005), por exemplo, propuseram uma diferenciação que nos parece bastante válida e que pode nos ajudar a responder aos interrogantes anteriores.

Para esta autora, é preciso diferenciar o que seriam os problemas e as dificuldades de tradução. Segundo ela, um problema de tradução, para se constituir como tal, não depende do nível de experiência do tradutor, trata-se, pois, de “uma tarefa de transferência objetiva que todo tradutor (...) deve resolver durante um determinado processo de tradução” (NORD, 2005 [1987], p. 166 tradução nossa). Para Nord (2005, 2009), os **problemas** se subdividiriam em quatro tipos (174-176):

- 1) os **pragmáticos**, aqueles que surgem da natureza da própria prática de tradução e que, por isso mesmo, são os mais generalizáveis; podem ser identificados por meio de fatores extratextuais (por exemplo, a orientação aos receptores de um texto) e sua solução consiste em geral na adequação à situação-alvo;
- 2) os **culturais ou relativos a convenções culturais**, isto é, aqueles oriundos das diferenças nas normas e convenções entre a cultura fonte e a alvo (convenções de tipo de texto, por exemplo);
- 3) os **linguísticos**, aqueles surgidos das diferenças estruturais entre a língua fonte e a alvo (relacionados ao léxico, sintaxe, prosódia das línguas) e que demandam um ajuste do tradutor a tais regras, de acordo com a encomenda de tradução; ocorrem especialmente em determinados pares linguísticos, em ambas as direções tradutórias, e, portanto, são menos generalizáveis do que os problemas pragmáticos e os culturais; e
- 4) os **específicos de um texto**, ou **extraordinários**, aqueles que se originam de características particulares do texto fonte (como jogos de palavras, metáforas, certos efeitos ou funções comunicativas) e que são os menos generalizáveis entre todos os problemas.

A diferença fundamental entre o problema e a dificuldade estaria no fato de que o tradutor experiente poderia ter aprendido, ao longo do tempo e com a prática, a lidar com o problema, podendo resolvê-lo mais fácil e rapidamente do que um tradutor novato. Nesse sentido, o problema poderia ou não constituir também uma dificuldade para o tradutor com experiência, se este tivesse que resolvê-lo sem os recursos necessários, por exemplo, mas não deixaria de ser um problema. As **dificuldades** poderiam ser classificadas igualmente em quatro tipos (NORD, 2005, 2009), são eles:

Atividade 3

a) Retome o relato anterior (atividade 2a), e grave um áudio contando brevemente para um/a colega da sala os problemas e dificuldades ali descritas, encontradas ao longo da tradução do texto de Krenak. Ao receber o respectivo áudio da/o colega, cada um de vocês deverá proceder à classificação dos problemas e dificuldades relatados, seguindo a explicação vista acima sobre esse tópico.

Dica: procure fazer um áudio breve, com os problemas e dificuldades mais importantes

b) Discuta com seu/sua respectivo colega se estão de acordo com as classificações realizadas individualmente, buscando chegar a um acordo sobre elas.

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Descrição da Atividade 1 da Tarefa 2, com o texto em português de Aílton Krenak, disposto um quadro cinza; ato seguido, apresenta-se o enunciado da Atividade 2, acompanhado de imagem do site de uma ONG chilena, para a qual, segundo a situação hipotética formulada, deveria ser feita a tradução; imediatamente depois, há parte da explicação teórica sobre as noções de problema e dificuldade em tradução e, finalmente, temos a Atividade 3, como detalhada no corpo do texto [Fim da descrição].

A Tarefa Integralizadora, Figura 6, como antes dissemos e com base em Hurtado Albir (2005), busca reunir o conjunto de discussões efetuadas ao longo do percurso, tanto do ponto de vista comparativo das línguas como do ponto de vista dos temas dos Estudos da Tradução. Em nosso caso, optamos por fazê-lo sempre retomando duas unidades. Na Unidade 3 concretamente, a sugestão para esta tarefa final é a elaboração de uma proposta de tradução a ser apresentada a uma editora. Discorre-se sobre esse tipo de proposição, os contextos em que ela costuma se dar e os fatores que devem ser considerados na sua formulação, bem como apresentam-se sugestões de etapas a serem seguidas (seleção do texto, identificação do público, divisão das tarefas internamente etc.). Nesse sentido, são colocados em prática não só o trabalho colaborativo, mas também a discussão sobre o gênero e suas particularidades (recuperando atividades e debates ocorridos na unidade prévia, a de número dois), e ainda a análise da viabilidade da proposta de tradução criada (a partir da tradução e revisão de um fragmento do texto escolhido, discussões presentes na unidade três) e a autogestão do trabalho (com a divisão de tarefas).

Figura 6: Tarefa Integralizadora

Tarefa integralizadora (unidades 2 e 3): Proposta de tradução

Atividade Final

Considerando as discussões realizadas ao longo das unidades 2 e 3, propomos nesta tarefa integralizadora a elaboração de uma proposta de tradução que poderia/poderá ser apresentada para uma editora.

Estivemos falando ao longo das duas últimas unidades sobre um projeto de tradução colaborativa que se desenvolveu no interior de uma universidade pública brasileira, e sem fins lucrativos, como parte das ações de um projeto de extensão. Entretanto, há algumas formas de atuação, remuneradas ou não, em que a/o tradutor/a, individual ou coletivamente, pode pensar. Entre elas estão:

a) a participação em concursos de tradução, a de apresentar propostas de tradução para editoras

ver por exemplo <https://www.noticiasaoiminuto.com/cultura/1397834/instituicoes-lancam-concurso-de-traducao-literaria>)

b) a candidatura a bolsas para tradutores (ver por exemplo <https://www.goethe.de/en/uun/auf/lit/uss.html>)

c) a participação em editais específicos para traduções (ver por exemplo <https://facartes.uniandes.edu.co/cic/convocatorias/cic/convocatoria-traduccion/>)

Você pode s

Na apresentação de uma proposta, é importante considerar alguns aspectos:

- a justificativa para a realização da tradução da obra (por que ela interessa, que importância tem para uma dada cultura/língua, qual a sua circulação e reconhecimento) e a quem estaria destinada a tradução
- que tipo de editora se interessaria em publicá-la
- quem detém os direitos autorais sobre a obra (nesse sentido, procurar uma obra cujos direitos já estejam liberados facilita muito todo o trâmite)
- uma apresentação do currículo da/o(s) tradutor/as(es), juntamente com um texto sobre si mesma/o(s) (retome sua folha de apresentação em língua materna, atividade 3, tarefa 1 da Unidade 2, e traduza-o)
- a inclusão de um fragmento da obra traduzida, como amostra do trabalho

Mas antes de formular a proposta, vocês podem consultar o vídeo disponibilizado pela tradutora Scheherezade Surià (https://youtu.be/DSw4xwTQ4_U), assim como o material reunido por ela sobre como apresentar projetos de tradução a editoras (<https://enlalunadebabel.com/2013/12/02/traducir-para-editoriales/>).

Para a realização desta tarefa final, cumpram as seguintes etapas:

- a) selecionem o fragmento a ser traduzido e que seja do interesse comum do grupo (uma página, neste caso, é suficiente), analisando os problemas e dificuldades que pode apresentar para o grupo de tradutoras/es.
- b) considerando a proposta de tradução e o público pensado pelo grupo, e como formulado no texto à editora, façam um organograma no qual indiquem:
 - i) quem será responsável pela gestão desse miniprojeto de tradução (este deverá acompanhar todo o processo e gerir a etapa final da entrega da proposta);
 - ii) quem serão os responsáveis pela tradução e como ela será realizada (considerem o prazo, a plataforma a ser utilizada, que todos devem fazer uma leitura atenta do texto e conhecer informações relacionadas à sua autoria e circulação);
 - iii) quem serão os responsáveis pela revisão (que critérios serão adotados, deixar registradas marcas de revisão e sugestões)

Lembrem-se que todas/os têm papéis importantes dentro de um projeto coletivo e que o trabalho de um dependerá do trabalho dos demais, de modo que é fundamental ter compromisso com a tarefa e estratégias de organização e prazos bem alinhados.

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Apresentação da Tarefa Integralizadora, como descrita no texto anterior; em um retângulo laranja, estão listadas algumas etapas a serem consideradas na proposição a ser apresentada à editora [Fim da descrição].

A unidade se encerra com a Autoavaliação, Figura 7, que igualmente busca recuperar o trabalho desenvolvido na presente unidade (3) e na unidade anterior (2), e corresponde às subcompetências que foram mobilizadas ao longo do processo. A importância do instrumento reside não apenas no acompanhamento do progresso individual do próprio discente, a partir de perguntas de análise do percurso e da apropriação das discussões levadas a termo, mas também na possibilidade de aperfeiçoar a própria formação oferecida, o que demonstra um forte alinhamento com o sustentado por Kelly (2005) em seu trabalho.

Figura 7: Autoavaliação



Autoavaliação

a) Indique uma atividade (por exemplo, atividade 1, tarefa 1) da qual você:

- gostou: _____ Justifique: _____
- não gostou: _____ Justifique: _____

b) Como você explicaria, com suas próprias palavras, contrastivamente:

- a presença/ausência de pronomes pessoais de sujeito:
- a expressão da posse:

c) Com relação às competências que subjazem a nossa prática nas Unidades 2 e 3, a saber:

Subcompetência bilíngue: conhecimentos predominantemente procedimentais necessários para se comunicar em duas línguas; inclui a habilidade específica de controlar a interferência quando da passagem de uma língua a outra; e compreende os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais.

Subcompetência extralinguística: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o mundo em geral e sobre campos específicos; compreende conhecimentos biculturais, enciclopédicos e temáticos.

Subcompetência de conhecimentos sobre tradução: conhecimentos predominantemente declarativos, tanto implícitos como explícitos, sobre o que é a tradução e sobre aspectos relativos à profissão; compreende conhecimentos sobre como a tradução funciona (unidades de tradução, processos necessários, métodos e procedimentos usados e tipos de problemas); e também conhecimentos acerca da prática profissional da tradução (o mercado de trabalho, tipos de trabalhos, público-alvo e clientes etc.).

Subcompetência instrumental: conhecimentos predominantemente procedimentais relativos ao uso de fontes de documentação, tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução (dicionários, enciclopédias, gramáticas, manuais de estilo, textos paralelos, corpora eletrônicos, buscadores etc.).

Subcompetência estratégica: conhecimentos procedimentais para garantir a eficácia do processo de tradução e a solução de problemas encontrados; trata-se de uma subcompetência essencial que afeta todas as demais, uma vez que faz com que interajam umas com as outras, em razão do seu controle do processo tradutório. Suas funções são: planejar o processo tradutório e realizar o projeto de tradução (selecionando o método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos tendo em vista o seu propósito final; ativar as diferentes subcompetências e compensar possíveis falhas; identificar problemas de tradução e aplicar procedimentos para solucioná-los.

Referência:

HURTADO ALBIR, A. (ed.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2017, p. 35-41

Complete o quadro:

Sou capaz de...	Com muita dificuldade	Com dificuldade	Com alguma facilidade	Com facilidade
Estabelecer contrastes entre o uso e efeitos de sentidos de pronomes pessoais em PT-BR e ES em distintos gêneros	()	()	()	()
Revisar traduções com base em critérios previamente estabelecidos	()	()	()	()
Identificar formas de expressar a posse em PT-BR e ES	()	()	()	()
Traduzir marcas de pessoa relativas à expressão do sujeito e da posse para o PT-BR e ES	()	()	()	()
Identificar e classificar problemas e dificuldades de tradução	()	()	()	()

d) De maneira geral, o que você considera ter aprendido ao longo das Unidades 2 e 3 e o que entende que ainda precisa melhorar?

e) Seguindo a escala qualitativa a seguir, marque abaixo como você avalia o seu desempenho geral:

	Regular 	Bom 	Ótimo 
Unidade 2	()	()	()
Unidade 3	()	()	()

f) Finalmente, aponte como você se sentiu ao longo da realização das tarefas e como essa experiência de ensino-aprendizagem poderia melhorar.

Fonte: Autora

[Descrição da imagem] Apresentam-se inicialmente algumas perguntas sobre as impressões do aprendiz ao longo do trabalho realizado e ainda se solicita que retome, com suas próprias palavras, as diferenças observadas nas seções de funcionamento em contraste das unidades 2 e 3. Logo após essas questões, há um quadro com as definições de cada uma das subcompetências de tradução. Na sequência, em outro quadro, requer-se que o/a estudante assinala, dentro de uma escala, com que grau de dificuldade/facilidade consegue lidar com os temas contrastivos e tradutológicos abordados. Finalmente, pede-se ao/à aprendiz que avalie seu próprio desempenho ao longo do percurso, como “regular”, “bom” ou “ótimo” [Fim da descrição].

6. À modo de conclusão

Considerando o objetivo do presente artigo, que era apresentar uma proposta de material de ensino de tradução do par português-espanhol, revisitamos e reforçamos alguns pontos importantes dessa empreitada.

A partir do levantamento de problemas de tradução relativos ao funcionamento das línguas portuguesa e espanhola, observados em uma experiência real que teve lugar em um projeto de extensão, selecionaram-se os temas que foram levados às unidades do material de ensino.

Em cada uma das unidades didáticas, estruturadas por meio de tarefas e conformadas por sua vez por um conjunto de atividades, trata-se de promover o estudo, a análise, a realização e a

revisão de traduções e versões em distintos gêneros. Estas tarefas conjugam, como se observa pela unidade apresentada, teoria e prática, não apenas de um ponto de vista da comparação de nossas línguas, mas também a partir de uma aproximação a questões importantes dos Estudos da Tradução, com vistas ao desenvolvimento da subcompetência bilíngue dos sujeitos, em primeiro lugar, mas das demais subcompetências e da competência tradutória de maneira geral.

Estamos cientes de que a proposta de material aqui trazida apenas toca em algumas das questões que a comparação português-espanhol pode acarretar e cujo conhecimento é de suma relevância para a formação dos tradutores d/nessas línguas. Disso tivemos mostra em sua aplicação-piloto, levada a cabo em 2022, mas cujos resultados não puderam, pelo próprio escopo do presente texto, ser aqui abordados. Evidentemente, é preciso um trabalho mais amplo, que possa contemplar outros temas igualmente problemáticos nessa relação tão peculiar, como é o caso das orações finais e temporais e sua correlação com tempos verbais; do pretérito simples composto do espanhol; das orações condicionais, para citar alguns desses exemplos que dificultam ou podem dificultar, muitas vezes, a afiliação, nos termos de González e Kulikowski antes vistos, a essa língua outra.

Entretanto, acreditamos que se trata de um passo importante na direção à sensibilização dos aprendizes com relação ao funcionamento do par português-espanhol na tradução, ao serem línguas que às vezes se aproximam, se atravessam e em tantas outras circunstâncias se afastam, e uma contribuição para um campo ainda tão carente, como é o da elaboração de materiais voltados à formação de tradutores de nossa combinação linguística.

Agradecimentos

À minha orientadora durante todo o processo formativo até a conclusão do doutorado, Heloísa Pezza Cintrão (USP), e aos amigos Larissa Locoselli (Unifesp), Bruna Otani e Mario Torres (Unila), pelas valiosas sugestões e contribuições na construção do material aqui apresentado.

Referências

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas México.
- Bevilacqua, C. R. (2017). Revisão de Textos Traduzidos: uma experiência na formação de tradutores de português-espanhol. *Caracol*, (14), 82–102. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i14p82-103>
- Celada, M. T. (2008). Versiones de Babel: memoria de la otra lengua en la propia. *SIGNOS ELE*, (1–2).
- Cintrão, H. P. (2006). *Colocar lupas, transcrier mapas: Iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-145636/en.php>
- Cintrão, H. P. (2012). Disciplinas de tradução português-espanhol num Bacharelado em Letras: Uma proposta para a Universidade de São Paulo. In O. Díaz Fouces (Ed.), *Olhares & Miradas: Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica* (pp. 11–52). Atrio.
- Colina, S. (2015). *Ensino de tradução: da pesquisa à sala de aula. Diretrizes para professores*. (M. Esqueda et al., Trad.). EDUFU.



- Delisle, J. (1980). L'Analyse du discours comme méthode de traduction. *Cahiers de Traductologie*, (2).
- Esqueda, M. D. (Org.). (2020). *Ensino de Tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória*. EDUFU.
- Fanjul, A. (2005). *Gramática y práctica de español para brasileños*. Moderna.
- Fanjul, A. (2014). Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In A. Fanjul & N. M. González, *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados* (pp. 29–50). Parábola.
- Fanjul, A., & González, N. M. (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. Parábola.
- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. 11. ed. (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo Veintiuno.
- Galdos, H. B. (2003). *Nosotrxs lxs indixs*. Lucha indígena.
- Gonçalves, J. L. V. R., & Machado, I. T. N. (2006). Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. *Cadernos de Tradução*, 1(17), 45–69.
- González, N. M. (1994). *Cadê o pronome? O gato comeu: Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- González, N. M., & Kulikowski, M. Z. (1999). Español para brasileños: Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 11–19.
- Holmes, J. S. (2000). The name and nature of translation studies. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*. (pp. 172–185). Routledge.
- Hurtado Albir, A. (Dir.). (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2005). A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In A. Pagano, C. M. Magalhães, & F. Alves (Orgs.), *Competência em tradução: cognição e discurso* (pp. 19–57). EDUFMG.
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, (11), 47–76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St Jerome.
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St Jerome.
- Krings, H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In J. House & S. Blum-Kulka (Orgs.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* (pp. 263–276). Gunter Narr.
- Krings, H. P. (1987). The use of introspective data in translation. In C. Færch, & G. Kasper (Orgs.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 159–176). Multilingual Matters.
- Malta, G. (2017). Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol-português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e mouse. *Caracol*, (14), 42–80. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i14p42-81>
- Malta, G., & Paiva, W. (2019). Mapa bibliométrico das pesquisas sobre formação de tradutores realizadas no Brasil entre 2008 e 2018. *Caderno de Resumos do XIII Encontro Nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores*, 2(1), 156.
- Mello, G. C. C. (2019). O ensino da Tradução por meio de uma prática reflexiva. *Caderno de Resumos do XIII Encontro Nacional de Tradutores e VII Encontro Internacional de Tradutores*, 2(1), 169–170.
- Mounin, G. (1963). *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Gallimard.
- Nord, C. (2005). Applications of the model in translation training. In C. Nord (Org.), *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, 2. ed. (pp. 155–190). Rodopi.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 209–243.

- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns Revista de Traducción*, (6), 39–45.
- PACTE. (2017). PACTE Translation Competence Model: a holistic, dynamic model of Translation Competence. In A. Hurtado Albir (Org.), *Researching translation competence by PACTE Group* (pp. 35–41). John Benjamins Publishing Company.
- Parra, G. S. (2007). Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. *TRANS. Revista de Traductología*, (11), 197–214. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3108>
- Piaget, J. (1968). *Psicología de la Inteligencia*. (L. Fernandez Cancela, Trad.). Proteo.
- Rodrigues, C. C. (2012). Desafios ao ensino da tradução. *Abehache*, 3, 13–24.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. 6. ed. (L. E. Pineda Ayala, & M. E. Ortiz Salinas, Trads.). Pearson Educación.
- Scott, M. (1996). *WordSmith Tools*. Oxford University Press.
- Serrani, S. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (24), 79–90.
- Silva, I. A. L., & Alves, F. (2019). Desenvolvendo a subcompetência estratégica: convergência entre os componentes da competência tradutória. In M. D. Esqueda (Org.), *Ensino de tradução: proposições didáticas à luz da competência tradutória* (pp. 183–222). EDUFU.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Orgs. & Trads.). Harvard University Press.
- Waquil, M. L. (2019). A noção de problema nos Estudos da Tradução: um novo olhar teórico com exemplos do par linguístico espanhol/português. *Belas Infiéis*, 8(4), 13–34. <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n4.2019.23024>

Notas

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Conjunto de dados de pesquisa

O material apresentado no presente artigo é parte da pesquisa de doutorado desenvolvida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesses

Não se aplica

Licença de uso

Os autores cedem à *Cadernos de Tradução* os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Essa licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (por exemplo: publicar em repositório institucional, em website pessoal, em redes sociais acadêmicas, publicar uma tradução, ou, ainda, republicar o trabalho como um capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.



Publisher

Cadernos de Tradução é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina. A revista *Cadernos de Tradução* é hospedada pelo [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores de seção

Andréia Guerini – Willian Moura

Revisão de normas técnicas

Alice S. Rezende – Ingrid Bignardi – João G. P. Silveira – Kamila Oliveira

Histórico

Recebido em: 14-07-2023

Aprovado em: 17-02-2024

Revisado em: 09-04-2024

Publicado em: 04-2024

