

ATIVIDADES DE TRADUÇÃO E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA CERCANÍA¹

Fernanda Almeida FREITAS*
Valdecy de Oliveira PONTES**

RESUMO

Este artigo aborda a tradução pedagógica, como um meio de contribuir para o desenvolvimento das competências sociolinguística e intercultural dos estudantes. Nesse contexto, analisaremos as atividades de tradução da coleção didática *Cercanía* (2015), com o objetivo de verificar em que medida as atividades de tradução pedagógica propostas, pela coleção, auxiliam os estudantes na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas das duas línguas. Como referencial teórico, fundamentar-nos-emos nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista Labov ([1972], 2008) e no modelo de tradução funcionalista, apresentado por Nord (2009, 2016, 2018), e, ainda, nos estudos de Bolaños-Cuéllar (2000) e Pontes; Silva (2018) que destacam a relevância do contexto sociocultural para a tradução de variantes linguísticas. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho documental. Os dados foram analisados à luz das reflexões empreendidas pelos pesquisadores citados. Constatou-se que apenas os livros do 6º, 7º e 8º anos da coleção *Cercanía* (2015) apresentam atividades tradutórias explícitas, as quais, em sua maioria, buscam comparar diferentes efeitos de sentido, decorrentes de aspectos culturais contrastivos entre as culturas brasileira e hispânica. Há, também, uma atividade proposta aos alunos do 8º ano, que explora as diferentes escolhas lexicais feitas pelos tradutores das versões chilena e argentina do clássico da literatura infantojuvenil brasileira “O menino maluquinho”.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira. Livro Didático. Tradução pedagógica. Variantes linguísticas.

RESUMEN

Este artículo examina la traducción pedagógica como medio para contribuir al desarrollo de las competencias sociolingüísticas e interculturales de los estudiantes. En este contexto, analizaremos las actividades de traducción de la colección didáctica *Cercanía* (2015), con el objetivo de comprobar en qué medida las actividades pedagógicas de traducción propuestas por la colección ayudan a los estudiantes a comprender los valores socioculturales de las variantes lingüísticas en las dos lenguas. El marco teórico se basará en los presupuestos teórico-metodológicos de la sociolingüística variacionista, Labov ([1972], 2008) y el modelo de traducción funcionalista presentado por Nord (2009, 2016, 2018), así como en los estudios de Bolaños-Cuéllar (2000) y Pontes; Silva (2018), quienes destacan la

¹ Trabalho apresentado em formato de comunicação oral no XIII Congresso de Hispanistas em 06 de agosto de 2024.

* Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora efetiva da secretaria municipal de educação da cidade de Fortaleza. E-mail: adnandafreitas@gmail.com

** Pós-doutor em estudos da tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor associado III do Departamento de Letras estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

relevancia del contexto sociocultural para la traducción de variantes lingüísticas. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y documental. Los datos se analizaron a la luz de las reflexiones realizadas por los investigadores citados. Se constató que solo los libros de 6º, 7º y 8º grado de la colección *Cercanía* (2015) tienen actividades explícitas de traducción, la mayoría de las cuales busca comparar diferentes efectos de sentido resultantes de aspectos culturales contrastivos entre las culturas brasileña e hispánica. También hay una actividad para alumnos de 8º que explora las diferentes elecciones léxicas realizadas por los traductores de las versiones chilena y argentina del clásico de la literatura infantil brasileña «O menino maluquinho».

Palabras clave: Español como lengua extranjera. Libro de texto. Traducción pedagógica. Variantes lingüísticas.

1 INTRODUÇÃO

Para Alegre (2002), autores como Bausch/ Weller, Ladimiral (1981), Königs (1981) e Lavalt (1985), na década de 80, contribuíram para a redefinição da tradicional classificação dos estudos da tradução e para seu uso como recurso pedagógico no ensino de línguas estrangeiras (LE), destacando as habilidades desenvolvidas nos estudantes ao serem expostos a atividades de adequação de uma tradução ao contexto comunicativo da língua alvo, neste caso, da língua materna dos estudantes.

Essa nova perspectiva para o uso da tradução como recurso pedagógico, que pode ser usado pelo professor de LE com os fins de desenvolver e verificar as competências sociolinguística e intercultural dos alunos na LE, continuou sendo defendida por pesquisadores ao longo das décadas de 90, 2000, 2010 e 2020, como Widdowson (1991), Ridd (2000) e Alcântara (2022) que defendem o uso da tradução pedagógica, como uma ferramenta complementar à abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Pontes; Francis (2014) analisaram atividades tradutórias apresentadas por livros didáticos (LD), distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, com o objetivo de observar em que medida os autores das coleções analisadas incluíram as variedades linguísticas nas atividades tradutórias propostas e concluíram, dentre outras observações, que as atividades tradutórias não exploraram o contexto sociocultural de produção do texto-base (TB), nem do texto-alvo (TA) e que as atividades de tradução, propostas pelo LD analisados, não consideraram a influência língua materna do aprendiz no processo tradutório.

Ainda sobre a introdução da variação linguística nas atividades de tradução, é oportuno recordar que desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esclarecem aos educadores brasileiros a relevância do ensino da variação linguística para o enfrentamento da questão do preconceito linguístico na sociedade brasileira. Desse modo, o objetivo do presente estudo é verificar em que medida as atividades de tradução pedagógica propostas, pela coleção *Cercanía*, auxiliam os estudantes na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas da língua espanhola.

Para tanto, dividiremos o artigo em cinco seções. Na primeira, apresentaremos os pressupostos e principais conceitos da Sociolinguística variacionista e os relacionaremos a tradução da variação linguística. Em seguida, na segunda seção, abordaremos o modelo de tradução funcionalista proposto por Christiane Nord e sua aplicação para o ensino de línguas estrangeiras. Na terceira

seção, descrevemos a metodologia utilizada em nossa análise. Na quarta seção, descrevemos a análise das atividades. Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA E A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A teoria da variação e mudança linguística¹, também conhecida como sociolinguística variacionista, interessa-se pela relação entre língua e sociedade, mais especificamente pela análise da correlação entre as variações linguísticas observadas na fala e o perfil social do falante (faixa etária, sexo/gênero, classe social, *status* socioeconômico, etnia, profissão entre outros). Para identificar quais variáveis sociais e linguísticas condicionam o uso das variáveis linguísticas, Labov ([1972] 2008) estabeleceu alguns conceitos que, a nosso ver, podem auxiliar tanto professores de LE quanto autores de LD na produção e avaliação de atividades de tradução pedagógica. Dentre esses conceitos destacamos os de comunidade de fala, variantes padrão e não padrão, variação diatópica, variação diafásica e variação diastrática.

Segundo Labov (2008, p.188), uma **comunidade de fala** é formada por um grupo de pessoas que compartilha as mesmas normas sobre a língua, como exemplo, seguindo essa perspectiva, podemos citar a comunidade de fala da cidade de Florianópolis. Ainda de acordo com Labov, as variantes são formas linguísticas que possuem mesmo valor referencial. As **variantes padrão** são as formas linguísticas que pertencem a variedade selecionada pelo Estado para servir de referência de correção de estilo, enquanto as **variantes não padrão** são as formas linguísticas que não pertencem nem a norma-padrão, nem as variedades cultas da língua.

Para Coelho *et al* (2020 p.38-41), a **variação diatópica** ou regional corresponde ao uso de variantes linguísticas que caracterizam a fala dos indivíduos de uma cidade ou região, como a pronúncia palatal do /s/ em posição de coda silábica na capital do estado do Rio de Janeiro; a **variação diafásica** se refere a mudança de estilo na fala de um mesmo falante, como consequência da intenção do falante de adequar seus objetivos comunicativos à sua identidade cultural e/ ou ao contexto da situação comunicativa e, por último, temos a **variação diastrática** que é o reflexo da influência do grau de escolarização, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária na expressão linguística do falante.

Para Cuéllar (2000), os resultados das pesquisas sociolinguísticas podem auxiliar o tradutor profissional a encontrar melhores soluções tanto para os problemas decorrentes da transferência dos efeitos de sentido da variação sociolinguística presente no TB para o TM quanto para que o tradutor compreenda melhor os valores estilísticos e sócio-históricos das variantes e das variedades linguísticas nas duas línguas envolvidas no processo tradutório.

Entendemos que não apenas o tradutor profissional pode ser beneficiado pelo conhecimento produzido pelas pesquisas, fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista, pois os estudantes de LE da educação básica também podem ser beneficiados, uma vez que os conceitos, princípios e pressupostos da Sociolinguística variacionista estão diretamente relacionados à primeira competência específica, da área de linguagens e códigos, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do

¹ Cf. Weinreich; Labov; Herzog ([1966] 2006) e Labov ([1972] 2008).

ensino fundamental, que é “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018)

Na próxima seção, quando estivermos expondo a metodologia utilizada pelo modelo de tradução funcionalista de Christiane Nord, abordaremos mais detalhadamente como as atividades de tradução pedagógica podem contribuir para o desenvolvimento da competência citada no parágrafo anterior.

Ainda segundo Cuéllar (2000), é importante que o tradutor tenha conhecimento e/ou pesquise sobre as diferentes variedades diatópicas e sociais das línguas, além do conhecimento da norma-padrão, uma vez que esta última “almeja ter reconhecimento supranacional, por isso não é fácil identificá-la com uma variedade de um país apenas¹” (Cuéllar, 2000, p. 174, *tradução nossa*). Desse modo, o pesquisador citado busca dar relevo ao problema da tradução de textos que apresentem marcas de variação diatópica, diastrática ou diafásica, ou seja, TF que não são escritos na norma-padrão da língua de partida e que por isso se forem traduzidos na norma-padrão da língua alvo, embora consigam manter o significado referencial do TF, inevitavelmente o TA não conseguirá reproduzir aspectos fonéticos, morfológicos e socioculturais do TF.

Destacando a importância da tradução da variação linguística para que os objetivos do TA sejam alcançados na cultura alvo, Lefevere (1992) argumenta que apenas nas gramáticas e nos livros de estilo as línguas são usadas no vácuo, uma vez que nos demais casos as línguas são usadas em situações comunicativas específicas, nas quais variedades diferentes de uma mesma língua podem ser usadas.

Nessa seção, buscamos apresentar contribuições que a Sociolinguística variacionista pode oferecer para a solução de problemas tradutológicos de TF escritos em variedades diferentes da norma-padrão. Na próxima seção, abordaremos a tradução a partir do modelo funcionalista proposto por Christiane Nord.

3 O MODELO FUNCIONALISTA DE ANÁLISE TEXTUAL PARA TRADUÇÃO DE CHRISTIANE NORD

O ponto de vista funcional sobre o objeto língua remonta a linguistas anteriores a Saussure, como Whitney e Herman Paul e ao longo do século XX foi sendo associado a muitos modelos teóricos diferentes. Fato que torna imprescindível para o pesquisador que se filia a um desses modelos esclarecer a qual teoria se refere. A perspectiva funcional das línguas naturais também influenciou a abordagem nocional-funcional/ comunicativa no ensino de LE.

Na área dos estudos tradutológicos, o ponto de vista funcionalista parte da Teoria da ação, que entende a comunicação como um tipo de ação e que define interação comunicativa “como uma mudança intencional de um estado de coisas”² (Nord, 2018, p.16). Partindo dessa perspectiva, Nord (2009, 2012, 2016, 2018) compreende a tradução como uma interação comunicativa intercultural mediada, posto que os emissores do TF e os destinatários do TA não pertencem a mesma comunidade linguístico-cultural.

O ponto de vista de Nord, sobre o processo de ação tradutória, foi

¹ Texto original: “pretende tener reconocimiento supranacional, por lo cual no es fácil identificarla con un dialecto determinado de un solo país” (Cuéllar, 2000, p. 174)

² Texto original: As an intentional change of a state of affairs. (Nord, 2018, p.16)

influenciado pela Teoria do Skopos³, que de acordo com Xiaoyan Du (2012) é a principal teoria da abordagem funcionalista dos estudos tradutórios, pois “ao considerar a tradução como uma ação com propósito abre uma nova perspectiva sobre aspectos como o *status* do texto de partida e do texto de chegada, a relação entre eles, o conceito de tradução, o papel do tradutor e das normas e estratégias utilizadas pelo tradutor⁴” (Xiaoyan Du 2012, p.2190), não restringe a avaliação do TA à noções subjetivas como equivalência e fidelidade ao TF.

Nessa perspectiva, o princípio que orienta uma tradução fundamentada na teoria do Skopos é o objetivo/ finalidade, que o iniciador atribui à tradução na cultura alvo (CA), ou seja, para conseguir produzir um texto funcional na CA, cada decisão do tradutor precisa estar relacionada aos objetivos, apresentados pelo iniciador, para o TA na CA. Desse modo, o conceito de tradução, que orienta o modelo de ação tradutória proposto por Nord (2016), é essencialmente funcional.

Para Nord (2018), como consequência da distância linguístico-cultural entre emissores e destinatários em uma interação intercultural, faz-se necessária a intervenção de um mediador (tradutor) para que a comunicação aconteça, apesar das barreiras impostas pelas diferentes línguas e culturas. Os agentes e elementos envolvidos na abordagem do processo tradutório, entendido como uma interação intercultural mediada são descritos por Nord (2016) nos seguintes termos:

Os elementos e componentes essenciais do processo de ação tradutória são, em ordem cronológica: produtor do TF; emissor do TF, texto fonte, receptor do TF, iniciador, tradutor, texto alvo, receptor do TA. Esses são os papéis comunicativos que podem, na prática, ser representados por um mesmo indivíduo. (Nord, 2016, p.24)

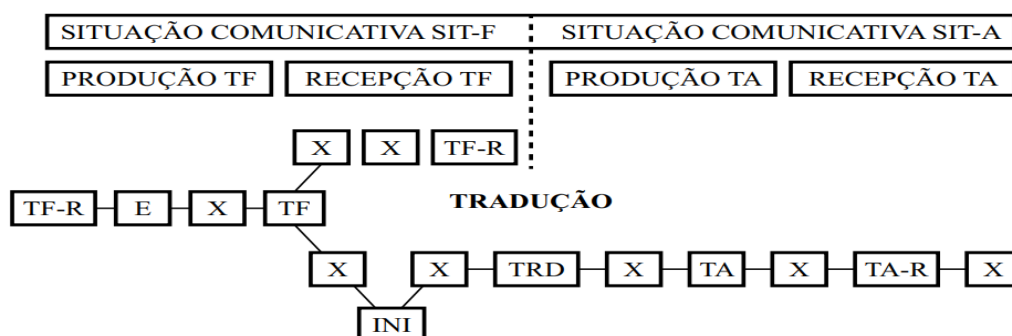
Pela descrição feita na citação anterior, entendemos que o papel do INI, no modelo de análise textual orientado para a tradução de Nord (2016), é solicitar a tradução e definir o propósito/ *skopos* que o TA terá na CA. Os aspectos do TF que serão traduzidos e os que serão adaptados pelo tradutor devem ser selecionados, tendo como referência as necessidades que levaram o INI a encomendar a tradução. Além disso, Nord (2016) chama a atenção para o fato de que em uma comunicação, mediada por um texto escrito, o emissor e o receptor, frequentemente, encontram-se separados no tempo e no espaço, logo faz-se necessária “uma distinção entre a situação da produção do texto e aquela da recepção do texto, seja na cultura fonte (CF) ou na cultura (CA)” (Nord, 2016, p. 26).

Além de advertir sobre as diferenças entre a recepção do TF pelos leitores da CF e a recepção feita pelo tradutor, que não seria um potencial leitor na situação de produção do TF, Nord (2016) também alerta para a possibilidade de que outros elementos possam, eventualmente, intervir no processo de ação tradutória, como ilustrado na figura 1.

³ Principal postulado da teoria geral da tradução, proposta por Vermeer e Reiss (1984)

⁴ Texto original: Skopos theory, by viewing translation as an action with purpose, tries to open up a new perspective on such aspects as the status of the source text and the target text, their relationship, the concept of translation, the role of translator, translator standards and strategies. (Xiaoyan Du 2012, p.2190).

Figura 1: O processo de ação tradutória de Christiane Nord



Fonte: Nord, 2016, p.27

Todos os X do diagrama da figura 1 representam elementos que eventualmente podem intervir no processo de ação tradutória, como nos casos em que o TF não possui leitores na CF, pois foi produzido para ser traduzido e o INI não pertencer a nenhuma das culturas envolvidas no processo tradutório.

Para Pontes e Pereira (2016), a aplicação da perspectiva funcional da tradução ao ensino de LE contribui para que os aprendizes se conscientizem sobre aspectos linguísticos e culturais divergentes entre a língua materna (LM) dos estudantes e a LE que estão aprendendo. Os pesquisadores também esclarecem que o professor exercerá o papel de INI e especificará o encargo de tradução que deve apresentar os seguintes dados sobre a situação meta:

1. A função ou funções comunicativas que o texto meta deve alcançar;
2. Os destinatários do texto meta;
3. As condições temporais e os locais previstos para a recepção do texto meta;
4. O meio pelo qual será transmitido o TM;
5. O motivo pelo qual se produz o texto. (Pontes; Pereira, 2016, p.355)

Todas as informações solicitadas por Pontes e Pereira (2016) estão relacionadas ao modelo de ação tradutória proposto por Nord (2016), logo na proposta de tradução pedagógica apresentada pelos pesquisadores o aprendiz exercerá a função de tradutor de um TF escrito/oral, que foi produzido em uma situação específica na CF.

Ainda de acordo com Pontes e Pereira (2016), ao propor uma atividade de tradução aos aprendizes, o professor deve esclarecer os critérios que serão utilizados para a correção da atividade. Sobre este tema, Nord (2009) orienta que seja considerado um erro de tradução todas as escolhas tradutórias que não correspondam as exigências feitas pelo INI no encargo de tradução.

Na próxima seção, descreveremos a metodologia empregada, na presente pesquisa, para a análise das atividades tradutórias propostas pela coleção *Cercanía*.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a qualitativa, pois nos restringimos a descrever e analisar, tendo como referência os postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e do modelo de análise textual funcionalista de Christiane Nord (2009, 2016, 2018). Para a coleta dos dados, consideramos todas as atividades de tradução pedagógica da coleção *Cercanía* (2015), bem como as orientações teórico-metodológicas dadas ao professor sobre as atividades de tradução, quando houver. Os livros analisados correspondem as versões do

professor da coleção *Cercanía* em sua segunda edição.

A coleção *Cercanía* foi uma das coleções selecionadas pelo edital 02/2015 para o componente curricular língua espanhola entre o triênio (2016-2018). A coleção foi amplamente utilizada em escolas públicas de todo o território brasileiro no período de 2016 a 2018. Além da coleção *Cercanía*, o edital 02/2015 também aprovou as coleções *Entre Textos* e *Por el mundo en español*, mas as duas últimas não apresentaram atividades de tradução, por isso não foram selecionadas para compor o *corpus* da presente pesquisa.

Para dar suporte a análise dos dados, adaptamos o terceiro eixo do roteiro de análise, elaborado por Pontes e Silva (2018) para a análise de atividades de tradução em LD, uma vez que o roteiro está fundamentado no modelo de tradução funcionalista de Christiane Nord (2012). As partes em negrito correspondem as modificações feitas ao modelo original, posto que além do modelo de análise pré-textual de Nord (2012), nós também analisaremos as atividades de tradução à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista.

Modelo de Nord associado aos pressupostos da Sociolinguística variacionista

1	As atividades de tradução fazem alguma referência a necessidade de adequação da variedade linguística do TF para que o efeito de sentido solicitado pelo INI seja alcançado?
---	---

2	Nas atividades de tradução apresentadas nos LD, quais informações são proporcionadas ao aprendiz para facilitar sua análise do TF?
A	() Gênero textual (composição e funcionalidade)
B	() Lugar, tempo e o porquê da tradução
C	() Funções do texto nas culturas fonte e alvo
D	() Público receptor
E	() Tema e conteúdo
F	() Tipo de léxico utilizado, morfossintaxe e prosódia

Produzido pelos pesquisadores

Na elaboração do nosso roteiro, consideramos os autores da coleção didática *Cercanía*, como os iniciadores das atividades de tradução. Nessa perspectiva, analisamos as atividades, considerando os objetivos didáticos como equivalentes às necessidades que levaram os autores a elaborar as atividades de tradução.

Além disso, em nossa análise, o estudante exerce a função de tradutor de um TF, cujo objetivo é atender às necessidades do iniciador. Desse modo, as orientações teórico-metodológicas presentes no MP sobre as atividades de tradução foram consideradas como critérios de avaliação do iniciador.

Na próxima seção trataremos a descrição da coleção didática *Cercanía*.

5 ATIVIDADES TRADUTÓRIAS NA COLEÇÃO CERCANÍA

Tendo como referência o roteiro de análise, apresentado na seção anterior, nesta seção descreveremos a estrutura da coleção *Cercanía* destinada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

5.1 Coleção *Cercanía*

Essa coleção, editada pela editora SM, é composta por quatro livros, cada

um correspondendo a uma série dos anos finais do ensino fundamental. As autoras são: Ludmila Coimbra, mestre em estudos literários pela UFMG e professora de espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC; e Luiza Santana Chaves, doutora em Estudos Literários pela UFMG e professora de espanhol no curso de língua estrangeira do Centro pedagógico da UFMG.

Cada livro do aluno está dividido em oito unidades, que são organizadas nas seguintes seções em todos os volumes:

¡Para empezar! - esta seção tem por objetivo ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura dos países hispano-falantes, por meio da leitura de imagens e da proposição de perguntas que estimulam os estudantes a refletir sobre o tema geral que será trabalhado na unidade didática;

Lectura - mediante o trabalho com um gênero discursivo específico, esta seção tem por objetivo ensinar as características do gênero trabalhado e fomentar a capacidade de inferência dos alunos;

Escritura - diferente do que o nome da seção sugere, ela não tem por objetivo propor a produção de um gênero textual, mas intensificar o trabalho com a habilidade de localizar informações explícitas e propor a elaboração de listas ou a reescritura de partes do gênero textual trabalhado;

Gramática en uso - explicita as diferenças estruturais entre a gramática da língua espanhola e a gramática da língua portuguesa, por meio da abordagem contrastiva;

Habla - a partir das funções comunicativas das estruturas linguísticas aprendidas na unidade didática, esta seção apresenta instruções para que os alunos dramatizem diálogos em espanhol;

Escucha - trabalha a compreensão auditiva dos alunos por meio da apresentação de áudios autênticos de curta-metragem, áudio-clips, trechos de narração de partidas de futebol, entrevistas, anúncios entre outros gêneros orais. Esta seção possui quatro subseções:

¿Qué voy a escuchar? - Estimula o aluno a formular hipóteses sobre o áudio que será ouvido, **Escuchando la diversidad de voces** - que trabalha a identificação de informações explícitas no áudio, **Comprendiendo la voz del otro** - propõe atividades de pós-escuta, como a confirmação das hipóteses, e **Oído perspicaz: el español suena de diferentes maneras** - que em algumas unidades didáticas trabalham as divergências fonológicas entre o português e o espanhol e, em outras, apresentam alguns fenômenos de variação linguística, como o **yeísmo, o ceceo/seceo**, a aspiração do /s/ final, entre outros;

Culturas en diálogo -apresenta intertextualidades e releituras feitas por pintores, cantores, poetas, escritores e atores do mundo hispânico e da cultura brasileira.

Por último, cada capítulo traz uma seção de autoavaliação **¿Lo sé todo?** seguida de sugestões de filmes, livros e CDs para ampliar o vocabulário dos alunos.

O Manual do professor (MP) esclarece que a coleção *Cercanía*, para os anos finais do ensino fundamental, busca conciliar o trabalho com os gêneros discursivos, com os temas transversais e com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Por esta razão, a abordagem de ensino adotada pela coleção é a sociodiscursiva. Também informa que a coleção foi elaborada, considerando os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pelos PCN-LE (1998b) e pelas OCEM (2006), para o ensino de língua estrangeira na educação básica. O guia também traz as transcrições dos áudios, sugestões de atividades extras para cada unidade didática e um modelo de

avaliação diagnóstica, além de um esquema com perguntas que podem auxiliar o professor a elaborar as avaliações mensais, bimestrais e trimestrais.

5.2 Análise das atividades de tradução pedagógica da coleção *Cercanía*

Nesta subseção, descreveremos e analisaremos as atividades de tradução pedagógica propostas pela coleção *Cercanía*, à luz do nosso roteiro e dividiremos a análise, em subseções, de acordo com a série do LD analisado.

5.2.1 Atividades de tradução pedagógica do livro do 6º ano

O livro do 6º ano da coleção *Cercanía* propõe duas atividades de tradução aos alunos. A primeira solicita que o aluno encontre semelhanças e diferenças entre a letra da música *Joven aún* e sua versão em português (figura 2)

A atividade da figura 2 propõe ao aluno do 6º ano do ensino fundamental que ele encontre semelhanças e diferenças entre o TF em espanhol e sua tradução em português e para auxiliar o estudante nessa tarefa o LD traz um pequeno texto informativo sobre a adaptação dos nomes dos personagens da série mexicana *El Chavo*. Acreditamos que o objetivo desta atividade é demonstrar ao aluno, já no início do curso, que embora o português seja muito próximo ao espanhol, no momento de traduzir um texto nem sempre é possível uma correspondência fiel ao TF, como o aprendiz poderá observar na tradução do refrão da canção.

Apesar de trazer um pequeno texto informativo para auxiliar o aluno em sua tarefa de analisar a versão da música *Joven aún*, o LD não traz informações sobre o gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas base e meta, público-alvo, vocabulário, morfossintaxe e prosódia. A atividade também não faz nenhuma referência a norma de prestígio do espanhol mexicano, variedade na qual o TF foi escrito.

Para Pontes e Silva (2018), ao trazer atividades de tradução com textos auxiliares para ajudar o aluno no processo tradutório, o LD apresenta a tradução como “uma interação comunicativa mediada por meio de um texto” (Pontes; Silva, 2018, p. 17), tal como preconiza a teoria do *Skopos* que serve de fundamentação para o modelo de análise pré-textual proposto por Nord (2009, 2012, 2016, 2018)

Figura 2: atividade intercultural

Culturas en diálogo

3. Lee la canción del Chavo del Ocho titulada "Joven aún" y su correspondiente en portugués. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre las dos? ¿Qué mensaje(s) se plantea(n) en ellas?

Joven aún	Se você é jovem ainda
<p>(Refrán)</p> <p>Si tú eres joven aún, joven aún, joven aún mañana viejo serás, viejo serás, viejo serás, o menos que con afán, que con afán conservarás tus inquietudes y así nunca envejecerás.</p> <p>Jóvenes hay de ochenta y tantos años, y viejos hay que tienen dieciséis porque vejez no significa arrugas, y juventud no implica candidez.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Un joven es aquel que vive limpio, con un ideal y metas que alcanzar; anciano es quien pierde la pureza, anciano es quien deja de estudiar.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Los viejos no resisten los fracasos, no pueden ya volver a comenzar; el joven que tropieza en el camino, con prontitud se vuelve a levantar.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Sofía: Miren, miren, ahí viene el Doctor Chapatín, es el viejo más joven que conozco. Dr. Chapatín: Pues tú lo dirás por Petra, pero la chismosa es humana. Nancy: Oiga Doctor Chapatín, ¿y cuántos años tiene? Dr. Chapatín: ...¡todos!, pero... si tú eres joven aún... [...]</p> <p>Sección de: http://www.lesmadreras.com/Chavo/joven-aun/ Acceso el 18 de diciembre de 2014.</p>	<p>(Refrão)</p> <p>Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda Amanhã velho será, velho será, velho será? A menos que o coração, que o coração sustente A juventude, que nunca morrerá!</p> <p>Existem jovens de oitenta e tantos anos E também velhos de apenas vinte e seis Porque velhice não significa nada E a juventude volta sempre outra vez!</p> <p>(Refrão)</p> <p>E você é tão jovem quanto sente Pode apostar; é jovem pra valer E velho é quem perde a pureza E também é quem deixa de aprender!</p> <p>(Refrão)</p> <p>Não diga não à vida que te espera Pra desfrutar a alegria de viver Pra agradecer a luz do seu caminho E você vai com isso entender!</p> <p>(Refrão)</p> <p>Nãocho: Olha, olha turma! O Dr. Chapatín é o velho mais jovem que eu conheço! Dr. Chapatín: Eu não sou velho, viú? Sou uma pessoa vivida! Nancy: E, Dr. Chapatín, quantos anos o senhor tem, hein? Dr. Chapatín: Eu? Todos! Mas isso não te interessa, quê? [...] [...]</p> <p>Sección de: http://www.mus.br/chavo/125017/0bmanh%20ser%20a%20chismosa%20humana%20nancy%20oiga%20doctor%20chapatin%20y%20cuantos%20años%20tiene%20dr%20chapatin%20todos%20pero%20si%20tu%20eres%20joven%20aun%20.html Acceso el 18 de diciembre de 2014.</p>

A quien no lo sepa

En Brasil, *El Chavo del Ocho* es conocido como *Chaves*. Millones de personas siguen viendo las aventuras del Chavo por la TV. Algunos de los personajes de la serie: cambian de nombre en la traducción a nuestro idioma. El Chavo es "Chaves", la Chándrina es "Chapinha" y el padre de la Chándrina, don Ramón, es "su Madruga".

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.1, p.28)

A atividade da figura 2, ao propor ao aluno que observe diferenças de conteúdo entre as mensagens do TF e do TA, proporciona ao aluno a possibilidade de inferir o significado das palavras a partir do contexto de uso. Além disso, as diferenças de conteúdo, entre os dois textos, podem ser usadas pelo professor para trabalhar com os alunos aspectos relacionados à prosódia, ao tipo de léxico e às diferenças morfosintáticas entre o português e o espanhol.

Observamos que a atividade proporciona ao aluno do 6º ano apenas um texto auxiliar, com informações sobre a série de televisão O Chaves (El Chavo), que não ajudam o aluno a compreender as semelhanças e diferenças de significado entre as duas letras de canção. Outro aspecto a ser destacado é a tradução dos versos “Pues tú lo dirás por Petra, pero la chismosa es Joana” por “Eu não sou velho não, viu? Sou uma pessoa vivida” e “¡todos! pero ... si tú eres joven aún... por “Eu? Todos! Mas isso não te interessa, ouviu?”, visto que as escolhas lexicais do tradutor não recuperaram nem aspectos prosódicos do TF, nem o significado referencial da mensagem do TF.

É importante destacar que o fato de a letra da música do TF haver sido escrita em uma variedade diastrática do espanhol mexicano e ter sido traduzida na norma-padrão brasileira explica o apagamento de algumas marcas fonéticas e prosódicas no TA.

A segunda atividade de tradução pedagógica presente no LD do 6º ano da coleção *Cercanía* é apenas o item b da 4ª questão da seção *Culturas en diálogo* que mais uma vez traz o gênero textual canção. A 4ª questão traz, como texto motivador de reflexão sobre a língua, a letra da música família do grupo de rock brasileiro Titãs. O item b da 4ª questão solicita ao aluno que traduza ao espanhol todas as palavras da letra que rimam com a palavra família e, ainda no mesmo item, também solicita que o aluno explique se as palavras traduzidas ao espanhol continuam rimando com a palavra família, como podemos observar na figura 3.

A atividade proposta na figura 3 busca conscientizar o aluno sobre as diferenças fonológicas entre o espanhol e o português, pois, ao fazer o aluno refletir sobre se as palavras traduzidas continuam rimando com o substantivo família, poderá levar o aluno a perceber que a presença do som nasal nas palavras portuguesas não permitirá que essas palavras continuem rimando com a palavra família.

No entanto, por tratar-se da tradução de palavras descontextualizadas, a atividade não explora os elementos propostos por Nord (2016), nem enseja a possibilidade de adequação da variedade linguística, como recomendado por Cuéllar (2000).

Figura 3: atividade de análise linguística e semiótica

Culturas en diálogo

4. Lee la letra de la canción "Familia", cantada por el grupo de rock brasileño Titãs.

Família

Titãs

Família! Família!
 Papai, mamãe, tia
 Família! Família!
 Almoça junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 Mas quando a filha
 Quer fugir de casa
 Precisa descolar um ganha-pão
 Filha de família se não casa
 Papai, mamãe
 Não dão nem um tostão...
 Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!
 Família êh! Família ah!
 Família!...
 Família! Família!
 Vovô, vovó, sobrinha
 Família! Família!
 Janta junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 Mas quando o neném
 Fica doente
 Uô! Uô!
 Procura uma farmácia de plantão

O choro do neném é estridente
 Uô! Uô!
 Assim não dá pra ver televisão...
 Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!
 Família êh! Família ah!
 Família! hiá! hiá! hiá!...
 Família! Família!
 Cachorro, gato, galinha
 Família! Família!
 Vive junto todo dia
 Nunca perde essa mania...
 A mãe morre de medo de barata
 Uô! Uô!
 O pai vive com medo de ladrão
 Jogaram inseticida pela casa
 Uô! Uô!
 Botaram cadeado no portão...
 Família êh! Família ah!
 Família!
 Família êh! Família ah!
 Família! oh! êh! êh! êh!
 Família êh! Família ah!
 Família! hiá! hiá! hiá!...

Sacado de: <<http://letras.mus.br/titas/48973/>>. Acceso el 12 de diciembre de 2014.

a) En la letra de la canción, ¿qué palabras riman con la palabra familia?
 Tia, dia, mania, sobrinha, galinha

b) Traduce esas palabras al español. ¿La rima sigue? ¿Esas palabras siguen rimando con la palabra "familia"?
 Tia, dia, mania, sobrina, gallina. Esas palabras siguen rimando en español.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2, p.114)

Na próxima subseção, analisaremos as atividades de tradução do livro do 7º ano da coleção *Cercanía*.

5.2.2 Atividades de tradução pedagógica do livro do 7º ano

O livro do 7º ano da coleção *Cercanía* também propõe duas atividades de tradução aos alunos. A primeira solicita que o aluno leia em voz alta o poema *Miedo*, da poetiza chilena Gabriela Mistral, e a tradução feita deste poema, pela poetiza brasileira Henriqueta Lisboa. A questão também solicita que o aluno observe as diferenças sonoras entre o TF e o TA e, por último, pede ao aluno que interprete o poema (figura 4)

Figura 4: atividade de interpretação textual

Culturas en diálogo

2. Ahora, lee un poema de Gabriela Mistral, poetisa chilena nacida en 1889 que obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945 como reconocimiento a su labor poético y social. Mistral ha dedicado su vida como poeta y maestra a la defensa de los derechos humanos. La mayoría de sus poemas tratan del amor de una madre por sus hijos y del hecho de que a las mujeres no les gustan las guerras, ya que en ellas se mueren sus hijas e hijos.

Lee silenciosamente la poesía "Miedo". Luego, lee silenciosamente la traducción que Henriqueta Lisboa, una famosa poeta brasileña nacida en Minas Gerais, hizo de la poesía de Gabriela Mistral. Al final, lee los dos poemas en voz alta: ¿qué diferencias sonoras hay entre el poema en español y su traducción brasileña?, ¿Cómo interpretas este poema?

Es bueno que el profesor comente que la traducción de Henriqueta Lisboa mantiene la sonoridad de la poesía de Mistral. Pero hay que observar algunos cambios, como por ejemplo la posición en el segundo verso de la palabra **golondrina** y de la palabra **andorinha**; la sustitución de *manos* por *dedos*; la transformación de la interrogativa "¿cómo juega en las praderas?" por la afirmativa "não brincaria no prado".

Sobre la interpretación de la poesía, se debe observar que hay varias maneras de leer un texto poético. Pero hay algunas claves de lectura:

¡Pistas dejadas por el "yo lírico", que los alumnos deben observar: el hecho de que el poema se llame "Miedo" y de que, a lo largo de los versos, la madre exprese que no quiere que su hija se transforme en golondrina, princesa, reina, ya que de esa manera podría quedarse alejada de sus carífos.

<p>Miedo</p> <p>Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan, se hunde volando en el Cielo y no baja hasta mi estera; en el alero hace el nido y mis manos no la peinan</p> <p>Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan.</p> <p>Yo no quiero que a mi niña la vayan a hacer princesa. Con zapatitos de oro ¿cómo juega en las praderas? Y cuando llegue la noche a mi lado no se acuesta...</p> <p>Yo no quiero que a mi niña la vayan a hacer princesa.</p> <p>Y menos quiero que un día me la vayan a hacer reina. La pondrían en un trono a donde mis pies no llegan. Cuando viniese la noche yo no podría mecerla... ¡Yo no quiero que a mi niña me la vayan a hacer reina!</p>	<p>Medo</p> <p>Não quero que minha filha se transforme em andorinha. Para o céu iria voando sem baixar à minha esteira. Nos beirais faria ninho sem a pentear meus dedos.</p> <p>Não quero que minha filha se transforme em andorinha.</p> <p>Não quero que minha filha se mude numa princesa. Calçando sandálias de ouro não brincaria no prado. E quando a noite descesse não dormiria a meu lado.</p> <p>Não quero que minha filha se mude numa princesa.</p> <p>E menos quero que um dia ela venha a ser rainha. Sentá-la iam num trono a que meus pés não alcançam. E quando a noite chegasse, niná-la eu não poderia. Não quero que minha filha venha um dia a ser rainha.</p>
--	---



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2, p.114)

Observamos que o enunciado da questão traz informações sobre as nacionalidades, tanto da produtora do TF quanto da produtora do TA, sobre o ano de nascimento da poetisa chilena e sobre os temas que Gabriela Mistral costumava abordar em seus poemas. Além dessas informações dadas ao aluno, na mesma página, o LD informa ao professor que

Henriqueta Lisboa mantém a sonoridade do poema de Mistral, mas é preciso estar atento a algumas mudanças, como por exemplo a posição no segundo verso da palavra **golondrina** e da palavra **andorinha**; a substituição de *manos* por *dedos*; a transformação da interrogativa "¿Cómo jugar en las praderas?" Pela afirmativa "não brincava no prado. (Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana 2015, p.114, *tradução nossa*)¹

¹ Texto original: Henriqueta Lisboa mantiene la sonoridade de la poesía de Mistral. Pero hay que observar algunos cambios, como por ejemplo la posición en el segundo verso de la palabra **golondrina** y de la palabra **andorinha**; la sustitución de *manos* por *dedos*; la transformación de la interrogativa "¿Cómo juega en las praderas?" Por la afirmativa "não brincaria no prado" (Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana 2015, p.114)

Destarte, a atividade proposta pela coleção *Cercanía* aos alunos do 7º ano apresenta quase todos os elementos propostos por Nord (2016) para a avaliação do TF. Faltou apenas o momento histórico no qual o TF foi escrito. Para Pontes e Silva (2018), a presença de informações, como: gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas base e meta, público-alvo, morfossintaxe e prosódia tem o potencial de contribuir com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pelos estudantes, pois por meio da tradução o aluno pode analisar os diferentes matizes de semânticos que uma mesma palavra ou expressão podem expressar.

Corroborando o argumento de Pontes e Silva (2018), a atividade da figura 4, por trazer a maioria dos elementos propostos por Nord (2016) para a análise do TF, proporciona ao aluno a possibilidade de refletir sobre a inadequação da tradução literal da palavra *manos* posto que, se assim fosse feito, eliminaria o efeito prosódico que a palavra *dedos* alcançou no TF.

Quanto a tradução da variação linguística, embora a atividade não traga nenhuma informação sobre esse aspecto, observamos que tanto o TF quanto o TA foram escritos na norma-padrão dos respectivos idiomas, não apresentando assim problemas decorrentes da transferência dos efeitos de sentido da variação sociolinguística.

A segunda atividade de tradução pedagógica presente no LD do 7º ano da coleção *Cercanía* pede ao aluno que escreva em português os títulos de filmes de animação traduzidos ao espanhol, como *ANTZ (hormigaz)*, *Pollitos en fuga*, *El rey león*, *Era de hielo 2*, *Babe: un cerdito en la ciudad* e *Como perros y gatos*

O único elemento, proposto por Nord (2016) que a atividade faz é orientar o aluno que o gênero cinematográfico, animação, é uma “herança” do gênero fábula, como podemos observar no enunciado da questão 2, da seção *vocabulario en contexto* (figura 5). Além disso, a atividade não traz nenhuma orientação didático-pedagógica para o professor.

Também observamos que a atividade, ao apresentar as traduções dos títulos feitas na Espanha e as traduções latino-americanas dos títulos, sem informar a qual país a tradução pertence, induz o aluno dos anos finais do ensino fundamental a concluir que nos 19 países hispano-americanos os títulos dos filmes têm a mesma tradução.

Figura 4: atividade de interpretação textual



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2. p.121)

Desse modo, observamos que a atividade de tradução, da figura 5, não está ancorada em uma situação comunicativa como as atividades anteriores, aspecto que foi observado por Pontes e Silva (2014) nas atividades de tradução propostas pelas coleções didáticas *Español !Entérate!* e *Saludos: curso de lengua española*.

Na próxima subseção, analisaremos a atividade de tradução proposta no livro do 8º ano da coleção *Cercanía*.

5.2.3 Atividades de tradução pedagógica do livro do 8º ano

O livro do 8º ano da coleção *Cercanía* traz apenas uma atividade de tradução (figura 6). Em um primeiro momento, a atividade pergunta se os estudantes conhecem a obra *O menino maluquinho* e compara o personagem do clássico de Ziraldo ao do livro de Elvira Lindo, *Manolito gafotas*, abordado pela coleção, no início da unidade 4 do citado volume. Entendemos que o objetivo dessa abordagem inicial é apresentar o livro *O menino maluquinho* aos estudantes da escola pública que, por alguma razão, não o conhecessem ainda.

Figura 5: vocabulário de apoio

Vocabulario de apoyo	
Pibe: muchacho, chaval.	Piel de Judas: inquieto, travieso.
Piola: simpático, astuto, listo.	Barra: grupo de amigos.
Petardo: cohete de pólvora.	Canchero: ducho, experto, hábil.
Traste: trasero.	Deber: tarea escolar.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.86)

As questões apresentadas nos itens a e b (figura 6) solicitam que o aluno consulte o dicionário e o vocabulário de apoio (figura 7) para verificar o significado das palavras *polilla*, *pibe* e *piola*.

Figura 6: atividade de interpretação textual

1. En Brasil, hay un personaje muy famoso que se parece mucho a Manolito Gafotas. Es "O Menino Maluquinho", del escritor Ziraldo. ¿Lo conoces? Si tu respuesta es negativa, lee el cuadro A quien no lo sepa para enterarte.

2. Tanto en Chile como en Argentina se tradujo el libro al español, pero con nombres distintos.

a) En la edición chilena, su nombre es *El Polilla*. Mira el diccionario e intenta comprender su significado.
Polilla significa "aquel que destruye las cosas".

b) En la edición argentina, su nombre es *El Pibe Piola*. ¿Qué significa *pibe*? ¿Y *piola*? Consulta el cuadro Vocabulario de apoyo en la próxima página.
Pibe significa menino y *piola* significa astuto.

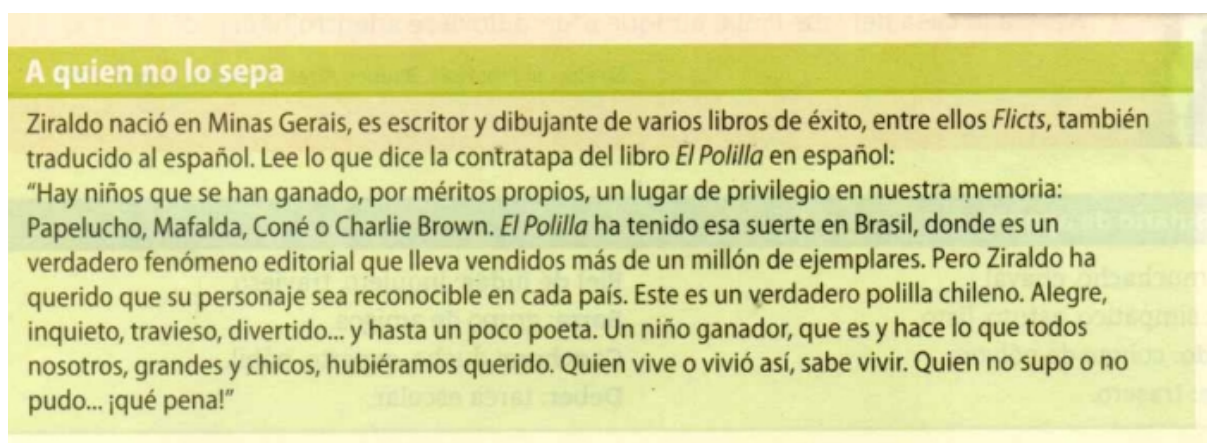
c) ¿Crees que son buenos nombres para "O Menino Maluquinho"?
 Profesora(a), el proceso de traducción es muy complicado y tiene en consideración aspectos sociales y culturales. Aquí hay que pensar además en las características del niño, que es travieso, y ver si eso se confirma en la idea de las traducciones.

3. Lee el primer capítulo de *El Pibe Piola*. Compara las semejanzas y diferencias entre el niño brasileño y el español Manolito Gafotas.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.85)

Além de questionar se os alunos conhecem a obra *O menino maluquinho*, a coleção traz um quadro (figura 8), no qual apresenta informações biográficas de Ziraldo e o texto da orelha do livro traduzido no Chile. Os dados apresentados na figura 7 contemplam, ainda que de modo indireto, alguns aspectos propostos por Nord (2016) para a avaliação do TF, como: função do texto nas culturas base e meta, o porquê da tradução, os temas e o conteúdo, proporcionando assim elementos que auxiliarão os estudantes a realizarem a atividade proposta na figura 6, que solicita aos alunos que avaliem as diferentes escolhas tradutórias, feitas pelos tradutores argentino e chileno, para traduzir o título da obra *O menino maluquinho*.

Figura 7 - quadro informativo



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.85)

As informações do quadro (figura 8) também contribuem para levar os estudantes brasileiros a refletirem sobre as distâncias linguístico-culturais entre os leitores do TF e os leitores do TA chileno. No entanto, apesar do objetivo principal da atividade ser levar o estudante brasileiro a entender a importância da adequação da variedade linguística ao público-alvo da tradução, a atividade não faz referência direta ao tema da variação linguística, nem no LD do aluno, nem no MP.

É oportuno recordar que apenas a atividade de tradução pedagógica, proposta no LD destinado ao 8º ano do ensino fundamental, a adequação da variedade linguística do TF a uma variedade equivalente da língua espanhola foi posta como objetivo pedagógico.

Com o fim de sintetizar a abordagem dada à tradução pedagógica pela coleção *Cercanía*, consideramos oportuno apresentar os resultados da presente investigação em um quadro. Informamos ao leitor que os aspectos elencados, no quadro 1, se referem ao roteiro de análise proposto em nossa metodologia, que é uma adaptação do terceiro eixo do roteiro de análise produzido por Pontes e Silva (2018).

Quadro 1: Síntese das abordagens das atividades de tradução pedagógica

Abordagem das atividades de tradução pedagógica que proporciona aos alunos dos anos finais do ensino fundamental informações necessárias para que os alunos alcancem os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador.	Abordagem das atividades de tradução pedagógica que não proporciona aos alunos dos anos finais do ensino fundamental as informações necessárias para que os alunos alcancem os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador.
---	--

<p>1. Traz textos auxiliares que contenham informações sobre o gênero textual, público-alvo, funções dos textos nas culturas base e meta, morfossintaxe e prosódia que possam ajudar o estudante a obter os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador. (LD do 6º, 7º e 8º anos)</p> <p>2. Solicitar ao estudante que observe, se após a tradução literal, as palavras continuam rimando. (LD do 6º ano)</p> <p>3. O MP traz explicações sobre as soluções encontradas pelo tradutor, no caso de atividades que solicitam que os alunos observem as diferenças entre os TB e TM. (LD do 7º ano)</p> <p>4. Trazer textos auxiliares que contribuem para que os alunos reflitam sobre as distâncias linguístico-culturais entre os leitores do TB e os leitores do TM. (LD do 8º ano)</p>	<p>1. Solicitar a tradução de palavras isoladas. (LD do 6º ano).</p> <p>2. Não fazer nenhuma referência a adequação da variedade linguística (LD do 6º e 7º anos)</p> <p>3. O MP não apresentar nenhuma orientação didática para o professor sobre as atividades de tradução pedagógica. (LD do 6º e 8º anos).</p> <p>4. Trazer textos que não ajudam o aluno a compreender as semelhanças e diferenças de significado entre os TF e TA. (LD do 7 ano)</p> <p>5. Apresentar traduções feitas com a norma-padrão madrilenha ao lado de traduções feitas com as diferentes normas de prestígio da Hispanoamérica sem esclarecer ao professor e ao aluno a existência dessas diferentes variedades de prestígio. (LD do 7º ano).</p> <p>6. Não fazer referência direta a importância da adequação da variedade linguística. (LD do 8º ano)</p>
--	--

Fonte: produzido pelos autores

Na próxima seção, traremos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial foi avaliar em que medida as atividades de tradução pedagógica, presentes na coleção *Cercanía*, auxiliam os estudantes de ELE na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas nas duas línguas, no entanto ao longo da análise observamos que em apenas uma atividade de tradução pedagógica, proposta pela coleção *Cercanía*, a adequação da variedade linguística do TF a uma variedade equivalente da língua espanhola, usada pelo público-alvo do TA, foi posta como objetivo pedagógico.

Apesar disso, três atividades de tradução pedagógica, da coleção *Cercanía*, incluindo a atividade que abordou o tema da variação linguística, apresentaram, pelo menos, dois dos elementos considerados por Nord (2009, 2012, 2016, 2018) como essenciais para a produção de um texto funcional na cultura meta.

Nesse contexto, destacamos a atividade de tradução pedagógica destinada aos alunos do 7º ano, que dos elementos elencados por Pontes e Silva (2018) só não apresentou o momento histórico. Desse modo, a atividade pôde proporcionar aos estudantes a possibilidade de refletir sobre a inadequação da tradução literal da palavra *manos*, posto que, se assim fosse feito, eliminaria o efeito de sentido que a escolha pela palavra *dedos* trouxe ao TA.

Por fim, salientamos as potencialidades do trabalho com a tradução pedagógica na sala de aula de ELE, posto que, como vimos ao longo deste artigo, a atividade de tradução pedagógica, quando proporciona ao aluno informações como: gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas fonte e

alvo, público-alvo, morfossintaxe e prosódia, dos textos envolvidos, tem o potencial de levar o aprendiz de ELE a compreender diferenças estruturais e socioculturais entre as línguas portuguesa e espanhola.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria Camila B. **A atividades de tradução nos livros didáticos de língua estrangeira Pasaporte e Vente: uma análise funcionalista**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

ALEGRE, Tereza. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. **Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias - Novas Perspectivas - Novas Fronteiras**. Porto: Universidade do Porto, 2002. p. 11-28.

BOLAÑOS CUÉLLAR, Sergio. Sobre los límites de la traducibilidad: la variación dialectal textual. *Ikala- Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 9, n. 15, p. 315-347, enero-diciembre, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em <https://www.mec.gov.br>. Acesso em 08 jul.de 2024.

COELHO, Izete Lehmkul; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane; MAY, Guilheme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo. Editora Contexto, 2020.

CUÉLLAR, Sergio Bolaños. Aproximación sociolingüística a la traducción. **Revista Forma y Función**, n. 13 Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C, p. 157-192, 2000.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. **Mutatis Mutandis** v. 2, n. 2, p 209-243, 2009.

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

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo. Rafael Copetti Editor, 2016.

NORD, Christiane. **Translating is a Purposeful Activity: functionalist approaches explained**. New York, Routledge, 2018.

PONTES, Valdecy de Oliveira; FRANCIS, Mariana Girata. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol. **Mutatis mutandis**, v.7, n.1, p. 83-99. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20795> Acesso em 05 mar. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Léa de Oliveira. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas

estrangeiras. **TradTerm**, v. 28, p. 338-363, dezembro de 2016. Disponível em: [Vista do A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras \(usp.br\)](#) Acesso em 12 mar. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; SILVA, Tatiana Xavier. La traducción en los libros didácticos de español del PNLD 2012. **Revista Entretexos**, v. 18, n. 1, p. 7-30, jan./jun. 2018.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages. In João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada / Issues in Applied Linguistics**. Ed. Brasília, DF. Oficina Editorial do IL/ Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

XIAOYAN DU. A Brief Introduction of Skopos theory. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 2, n. 10, p. 2189-2193, 2012. Disponível em: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/10/27.pdf> Acesso em: 01. Mar. 2024.

WIDDWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991.