REVISTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING

ISSN 2182-4967

Tradutores automáticos neurais baseados em IA como estímulo da consciência contrastiva no ensino-aprendizagem de língua espanhola

Neural machine translators based on AI as a stimulus for contrastive awareness in Spanish language teaching and learning

Luzia Antonelli Pivetta[1]

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência didática exploratória, por meio da qual graduandos de Letras-Espanhol de uma universidade pública brasileira realizam a tradução do miniconto “Opus 8” (1986), do escritor venezuelano Armando José Sequera, do espanhol ao português, e posteriormente analisam as versões do mesmo miniconto realizadas por cinco tradutores automáticos (Google Tradutor, DeepL, Reverso, Copilot e ChatGPT-4). Essas traduções quando comparadas ao texto-fonte, em alguns casos, apresentam boas soluções e em outros, inconsistências, tanto em relação a aspectos linguísticos, quanto semânticos. A partir dessa análise, e posteriormente das comparações entre as diferentes versões, é possível estimular o desenvolvimento de uma consciência contrastiva interlínguas, por meio da qual há o reconhecimento e a correção de erros causados por interferências, contribuindo com a capacidade de leitura crítica do aprendente. Além disso, amplia-se a visão reflexiva a respeito dos tradutores automáticos neurais com base em inteligência artificial, e suas possibilidades e limitações no campo da tradução.

Palavras-chave: Miniconto; Tradução automática; Ensino de língua espanhola; Análise contrastiva.

Abstract

This paper aims to present an exploratory teaching experience through which undergraduate students majoring in Spanish at a public Brazilian university translate the short story "Opus 8" (1986) by Venezuelan writer Armando José Sequera from Spanish to Portuguese, and afterwards analyze the translations of the same short story produced by five machine translation tools (Google Translate, DeepL, Reverso, Copilot, and ChatGPT-4). When compared to the source text, these translations present, in some instances, effective solutions, while in others, inconsistencies regarding both linguistic and semantic aspects. Based on this analysis and the subsequent comparisons among the different versions, it is possible to foster the development of interlinguistic contrastive awareness, whereby the recognition and correction of errors caused by interference contribute to the learner’s critical reading skills as well as enhancing their intercultural competence. Furthermore, this process expands the reflective understanding of neural machine translation tools grounded in artificial intelligence, and its possibilities and limitations in the field of translation.

Keywords: Short story; Machine translation; Spanish language teaching; Contrastive analysis

[1] Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, lapivetta@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-4283-5295

1. Introdução

A incorporação de tradutores automáticos e de ferramentas de inteligência artificial (IA) generativas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, sem surpresa, é objeto de debate. As IAs cada vez mais tornam-se parte do cotidiano, e não é diferente nos campos profissionais e acadêmicos. Ao mesmo tempo em que a evolução e popularização de sistemas como Google Tradutor, DeepL e geradores de texto baseados em IA como ChatGPT, Gemini, Copilot, entre outros, tenham ampliado o acesso a recursos de apoio linguístico, persiste um estigma, não de todo gratuito, que associa essas tecnologias ao "mínimo esforço" e à substituição do trabalho humano. Essa percepção, no entanto, apresenta o risco de limitar seu potencial pedagógico e dificulta que essas ferramentas sejam utilizadas como instrumentos críticos para o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e tradutórias.

Além disso, não há como controlar o uso dessas tecnologias, independente do que se diga, elas serão utilizadas de uma forma ou de outra no campo educacional, então, melhor que se tente incorporá-las à docência para que sua utilização seja ao menos consciente.

Estudos, como os de Praloran e Fernández-Castillejos (2024) e de Muñoz-Basols e Fuertes Gutiérrez (2024), apontam que o uso educativo de IAs requer o conhecimento de suas funcionalidades e limitações, bem como uma orientação docente que promova uma aprendizagem significativa. Diante disso, propõe-se explorar as possibilidades geradas pela integração das tecnologias digitais contemporâneas ao ensino de línguas e à prática tradutória, visando identificar se os avanços de redes neurais e de modelos generativos cada vez mais aprimorados, podem contribuir com o aprendizado de idiomas e quais seus limites neste cenário.

Acredita-se que a combinação de tradução manual e análise de saídas automatizadas estimule a autonomia e a reflexão sobre as potencialidades e limitações das ferramentas digitais e, acima de tudo, que estimule a consciência e as habilidades dos estudantes nas suas línguas adicionais.

Como ponto de partida apresenta-se algumas questões teóricas que fundamentam a proposta de atividade sequencial de comparação de traduções do espanhol ao português, aplicada a graduandos do curso de licenciatura em Letras-Espanhol de uma universidade pública brasileira no segundo semestre de 2024. Posteriormente explica-se como as atividades foram desenvolvidas e quais foram seus resultados a partir do que os graduandos propuseram em suas traduções individuais e do que identificaram na análise das versões apresentadas pelos tradutores automáticos neurais com base em IA.

A experiência didática pode ser delimitada como uma proposta de caráter exploratório, investigativo e reflexivo, na medida em que desloca o estudante da posição de receptor de conhecimento para a de sujeito ativo na construção do sentido. Ao traduzir o miniconto "Opus 8", de Armando José Sequera, do espanhol para o português, e, posteriormente, confrontar sua própria versão com as traduções produzidas por

diferentes sistemas automáticos, o aprendente é instado a analisar criticamente as múltiplas possibilidades tradutórias, bem como os efeitos semânticos, estilísticos e pragmáticos decorrentes de cada escolha.

Assim, o que se pôde observar a respeito dos resultados é a demonstração de que os graduandos foram capazes de identificar falhas recorrentes e escolhas características dos tradutores automáticos, desenvolvendo uma postura reflexiva em relação ao uso das ferramentas durante o processo tradutório. Também é possível inferir um aprofundamento dos conhecimentos em relação à língua adicional, neste caso, o espanhol, bem como da língua materna, o português.

2. Tradutores automáticos e Inteligência artificial (IA) como aliados no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Praloran e Fernández-Castillejos (2024) mencionam que convém abandonar o estigma que os tradutores automáticos costumam ter na aprendizagem de línguas como "a solução fácil" ou "o mínimo esforço" e incluí-los como parte do processo de aprendizagem. Segundo eles, essas ferramentas já integram a nova sociedade digital e tanto professores quanto alunos reconhecem sua utilidade e confessam usá-los em seu dia a dia, portanto, se incluídos em sala de aula poderiam servir a um duplo propósito, melhorar a competência linguística do aprendente e o domínio que tem desses recursos.

Essa opinião vai ao encontro do que afirmam Muñoz-Basols e Fuertes Gutiérrez (2024) a respeito das IAs serem úteis para implementar atividades e recursos que promovam tanto a competência linguística quanto a intercultural em uma L2, e sobre ser fundamental o aprendente conhecer as funcionalidades das ferramentas as quais utiliza (e suas limitações) recebendo, na medida do possível, orientação sobre que tipo de tarefas e atividades enriquecem o uso dessas tecnologias.

Além deles, atualmente diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar e escrever sobre o tema (Bergmann et al., 2025; Correia et al., 2024; Da Silva et al., 2020; D'Esposito & Gatner, 2024) não só relacionando-o ao ensino de idiomas e à tradução, mas também como uma questão a ser pensada e discutida em todos os âmbitos educacionais. E o que se observa é uma tendência a buscar soluções para que essas ferramentas se tornem aliadas e possam contribuir de maneira significativa no processo formativo.

A partir dessa perspectiva, propõe-se apresentar alguns aspectos a respeito desses recursos tecnológicos, para assim, conhecê-los melhor e justificar seus usos na proposta que será desenvolvida posteriormente.

Quando falamos em tradutores automáticos, certamente um dos primeiros nomes que nos vêm à cabeça chama-se Google Tradutor, por ser este, um ícone dos mais recentes.

Nasce aproximadamente em 2006, ainda baseado em regras[2] e, em 2007, começa a aplicar o enfoque estatístico[3]. Em sua configuração inicial, o sistema limitava-se à tradução de sentenças simples, apresentando deficiências na interpretação de expressões idiomáticas, construções metafóricas e termos polissêmicos. Como consequência, os resultados obtidos eram predominantemente literais e desprovidos de contextualização adequada; no entanto, a partir de 2016 incorporou redes neurais e algoritmos avançados que ampliaram significativamente seu desempenho (Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2024).

> La nueva TA neuronal se empezó a explotar comercialmente en 2016. Se basa en redes neuronales artificiales que se inspiran (vagamente) en la forma en que el cerebro aprende y generaliza. En este caso, aprenden y generalizan a partir de la observación de corpus bilingües (Forcada 2017, Casacuberta & Peris 2017). De hecho, los principales sistemas en línea públicamente disponibles de Google, Microsoft, etc., se han convertido en neuronales y, además, hay nuevos sistemas "nacidos neuronales", como por ejemplo DeepL. (Forcada Zubizarreta, 2022)

Por outro lado, a inteligência artificial se nutre da interação com humanos para melhorar sua capacidade de resposta, e, os geradores de texto como ChatGPT, Copilot, Gemini, só para citar alguns que também desempenham funções como a de traduzir, são movidos pela chamada inteligência artificial generativa:

> [...] su valor radica en la rapidez con la que procesa el lenguaje natural y establece una comunicación inmediata; un humano no puede generar ni procesar información a esta velocidad. Para generar un texto, la herramienta puede analizar y comprender los parámetros lingüísticos de manera profunda, asegurando además la coherencia u orden lógico de las diferentes partes de un texto y la cohesión o conexión interna de la información. (Muñoz-Basols & Fuertes-Gutiérrez, 2024, p. 346)

Portanto, são capazes de lidar com questões complexas, localizar informações precisas, produzir textos-modelo e incorporar o retorno dos usuários, uma vez que seu funcionamento se apoia em redes neurais.

De acordo com Muñoz-Basols e Fuertes Gutiérrez (2024, p. 347) "esta cuarta dimensión que inaugura la IA generativa constituye una fuente de exposición a la lengua para los aprendientes y una oportunidad para los docentes de orientar sus prácticas educativas y pedagógicas dentro y fuera del aula".

---

[2] La traducción automática basada en reglas progresa a partir de la traducción palabra a palabra, añadiendo reglas que pueden incluir o no toda la oración. Para desarrollar un sistema de TABR, por un lado, los expertos en traducción recopilan diccionarios en forma electrónica y escriben reglas que analizan el texto de partida y transforman las estructuras de la lengua de partida en estructuras equivalentes de la lengua de llegada. *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*

[3] La TA estadística, inventada a finales de los años ochenta, y aplicada comercialmente desde el principio del milenio, aprende y utiliza modelos probabilísticos que se estiman contando determinados datos del corpus bilingüe de entrenamiento (por ejemplo, cuántas veces se encuentra una palabra determinada junto a otra en la oración de llegada o cuántas veces aparece una palabra determinada en la oración de partida cuando aparece otra palabra determinada a la oración de llegada). *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*

Diante de todos esses avanços, que aperfeiçoam também os tradutores automáticos, fica explícita a necessidade de aprendermos a lidar com tantas possibilidades de maneira crítica e reflexiva, compreendendo que, a cada dia, essas ferramentas ficarão melhores, mas não dispensam o olhar atento do usuário. “The benefits of GenAI underline the potential of the technology as a valuable learning tool for students, while its limitations and challenges show a need for research into how GenAI can be effectively integrated in the teaching and learning process” (Chan & Hu, 2023, p. 3).

Ao falarmos sobre ferramentas que são capazes de gerar traduções, torna-se relevante também apresentar algumas perspectivas sobre o uso da tradução no ensino de idiomas. A respeito disso, Pym (2018) menciona que os estudiosos da tradução, em determinado momento, afastaram-se do ensino de línguas para delimitar e consolidar a profissionalização da área. Contudo, o próprio autor reconhece que essa separação já não se justifica atualmente, afinal, a tradução “in fact encourages, rather than acts against, closer observation of the new language because it shows up its differences from the known language” (Pym et al., 2013, p. 18).

Nesse sentido, Carreres et al. (2017) argumentam que incorporar a tradução ao processo de aprendizagem de línguas pode integrar-se a uma metodologia comunicativa, considerando-a uma prática linguística comum e não restrita a especialistas. Longe de ameaçar a tradução profissional ou sua didática, tal perspectiva abre caminhos férteis para o diálogo e favorece a criação de sinergias entre o ensino de línguas adicionais e os estudos tradutológicos.

Além disso, ao pensar na inclusão de atividades de tradução em sala de aula, é importante observar os diversos componentes e habilidades que elas podem ajudar a desenvolver, conforme comentam Carreres e Noriega-Sánchez (2019). Entre os doze itens citados pelas autoras, destacam-se especialmente dois: a consciência contrastiva, e o reconhecimento e a correção de erros causados por interferências, os quais possuem relação direta com este trabalho.

Sobre a consciência contrastiva, Calvo Capilla e Ridd (2009) explicam que o termo conscientização ajuda o aprendente a perceber diferenças que, muitas vezes, podem passar despercebidas justamente pela semelhança aparente entre os elementos, sem que isso signifique coincidência. Já o contraste é apresentado como o caminho natural para alcançar essa consciência, uma vez que a comparação é entendida como uma estratégia cognitiva universal de aprendizagem. Ambos ainda mencionam que “a tradução pode ser um instrumento pedagógico para ‘elicitar’ ou tornar explícitas interferências, permitindo assim reflexão metalinguística contrastiva em cada caso” (Calvo Capilla & Ridd, 2009, p. 165) indo ao encontro do que defendem Carreres e Noriega-Sánchez (2019).

Para especificar melhor o que se compreende por contraste, Alonso Rey (2023, p. 9) destaca que:

> o contraste é uma operação metalinguística com base comparativa, um processo cognitivo no qual o aprendiz relaciona dados de duas línguas. O resultado oferece

> informações sobre convergências e divergências entre ambas, das quais se pode inferir um funcionamento semelhante ou diferente, suscetível de se tornar conhecimento interlinguístico.

O *Marco común europeo de referencia para las lenguas – Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2021) oferece fundamentos importantes para sustentar essa habilidade, ao reconhecer explicitamente procedimentos que mobilizam o conhecimento entre línguas distintas. Na apresentação das escalas de descritores ilustrativos para a competência plurilíngue e pluricultural, o documento informa que, além da revisão da bibliografia e dos aspectos já contemplados na versão de 2001, foram incorporados outros conceitos, entre os quais se incluem:

> la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los 'falsos amigos'. (Consejo de Europa, 2021, p. 138)

Esse enunciado evidencia uma abordagem contrastiva, na medida em que pressupõe a comparação entre sistemas linguísticos para favorecer o aprendizado de novos idiomas. Na mesma direção, a escala relativa à compreensão plurilíngue define essa noção como "la capacidad de usar el conocimiento y la competencia (incluso parciales) en una o más lenguas como apoyo para acceder a textos en otras lenguas y lograr un objetivo comunicativo" (Consejo de Europa, 2021, p. 140). Nesse caso, o documento reconhece o uso de recursos oriundos de outras línguas como apoio direto à compreensão, o que também remete a operações de comparação e transferência interlinguística.

Quanto aos descritores dessa escala, observa-se que, desde o nível A1, aparece a expressão "diferentes lenguas" nas habilidades propostas. O próprio documento esclarece, em nota, que, em contextos específicos e com línguas determinadas, os usuários podem substituir essa formulação geral pelos idiomas em questão. Assim, trata-se de uma orientação flexível, mas que confirma a relevância do contato entre línguas no desenvolvimento da competência linguística.

No nível B1, essa perspectiva se torna ainda mais explícita quando o documento indica que o aprendente "utiliza traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, relatos, pasajes de novelas) para mejorar la comprensión en diferentes lenguas" (Consejo de Europa, 2021, p. 140). Esse descritor reforça a presença de uma competência contrastiva, já que o uso de traduções paralelas implica confronto entre versões em línguas diversas para ampliar a compreensão e consolidar aprendizagens.

Assim, embora haja opiniões distintas tanto em relação ao uso da tradução no ensino de línguas (Santoro, 2011), quanto sobre a utilização das IAs em sala de aula (Chan & Hu, 2023; Jara & Ochoa, 2020), a proposta didática elaborada e aplicada levou em consideração os pontos de vista apresentados anteriormente, pois, acredita-se que a reintegração de práticas tradutórias no contexto educacional acadêmico, mediada pelo uso de tecnologias digitais contemporâneas, revela-se como uma estratégia promissora para fomentar não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas dos

aprendentes, mas também para estimular experiências pedagógicas pautadas na criticidade e na reflexão.

3. “Opus 8”: intertextualidade e Literatura no ensino de ELE

O texto “Opus 8”, do escritor venezuelano Armando José Sequera, foi publicado em 1986 no livro *Escena de un spaghetti western*. Com apenas 53 palavras sua temática remete aos contos de fadas, mais especificamente ao da *Branca de Neve e os sete anões*, no entanto, deixa explícita uma crítica ao papel feminino na sociedade.

> **Opus 8**
> Júrenos que si despierta, no se la va a llevar – pedía de rodillas uno de los enanitos al príncipe, mientras éste contemplaba el hermoso cuerpo en el sarcófago de cristal –. Mire que, desde que se durmió, no tenemos quien nos lave la ropa, nos la planche, nos limpie la casa y nos cocine. (Sequera, 1986)

Como se observa, o fato de a mulher estar adormecida gera preocupação entre os anões, não por ela ter sido supostamente enfeitiçada pela bruxa má, como no conto dos irmãos Grimm, mas sim, porque faz falta na realização das tarefas domésticas da casa. Isso motiva o pedido para que seja despertada, porém, permaneça ali. Esse desfecho inesperado constrói o humor e apresenta a crítica a esse contexto.

A respeito da linguagem utilizada, percebe-se um registro informal, pois trata-se de um diálogo espontâneo que não busca solenidade. O uso do imperativo que costuma aparecer em contextos formais, neste caso (“Júrenos”, “Mire que”), revela o tom de súplica e advertência próprios da oralidade cotidiana.

Sobre esse enredo, Rojo (2009, p. 74) comenta:

> [...] es evidente la elipsis narrativa generada por la intertextualidad. En ningún momento se nombra a Blancanieves, pero las referencias: enanitos, príncipe y sarcófago de cristal nos remiten inmediatamente a la historia de Blancanieves, su llegada a la sucia casa de los enanos, la limpieza que hace en ella, el hechizo de la manzana que la hace dormir y que sólo se rompe con la llegada del príncipe. La enciclopedia del lector es la que posibilita que se entienda el reclamo del enanito, y por ende, el minicuento.

Pelo caráter breve dessa narrativa o autor encontra um tema conhecido ou, como neste caso, dá referências comuns para não ter que explicar situações; esse aspecto seria uma das características do que Rojo (2009) intitula miniconto, embora a mesma autora reconheça que há diversas nomenclaturas para este tipo de texto literário: miniconto, microrrelato, minitexto, microficção, conto curto etc.

Além dessa, outras características podem ser citadas:

> Narratividad. Hiperbrevedad. Concisión e intensidad expresiva. Fragmentariedad. Hibridez genérica. Trama: ausencia de complejidad estructural. Personajes: mínimo psicologismo; personajes-tipo. Espacio: construcción esencializada; antidescripción. Tiempo: uso extremo de la elipsis. Diálogos: prácticamente

> ausentes. Final sorpresivo y enigmático. Importancia del título. Experimentación lingüística. […] Impacto sobre el lector. Exigencia de un lector activo. (Álamo Felices, 2010, p. 173)

Armando José Sequera (1990), autor de “Opus 8”, descreve o miniconto como uma forma narrativa dotada de sentido pleno, na qual se desenvolvem uma ou mais ações em um espaço textual restrito. Esse espaço não deve ultrapassar vinte e cinco linhas, cada uma limitada a sessenta caracteres, correspondendo, em termos materiais, à extensão de uma única folha de papel.

Sabe-se que para o mundo hispano-americano o miniconto não ultrapassa duas páginas, no entanto, para os norte-americanos um *short-short-story* pode ter até cinco páginas; assim, as características acima descritas destacam-se por se tratar de um texto curto, produzido por um escritor venezuelano. Como ainda não há uma definição específica sobre esse gênero e talvez o único consenso que se possa elencar seja sua brevidade, mesmo que a partir de medidas diversas, optou-se por apresentar conceitos que levam em conta a produção sul-americana.

Também há muitas discussões a respeito de onde esse tipo de texto se encaixaria na literatura, mas a opção por nomeá-lo como miniconto nos revela que “a pesar de su extrema brevedad y sus otras características distintivas, cumple con los elementos básicos que debe tener un cuento y por tanto puede incluirse dentro del género” (Rojo, 2009, p. 27).

Por fim, se vamos utilizar um miniconto para a elaboração de atividades didáticas de tradução é importante comentar sobre o uso de textos literários no ensino de línguas, um tema bastante discutido e defendido por estudiosos da área.

Sanz (2010, p. 135) menciona que “el tipo de lectura que pide el texto literario puede estimular y desarrollar una cadena de microhabilidades y de estrategias válidas para la construcción de una competencia crítica lectora”. Albaladejo-García (2007) defende o caráter “universal dos temas literários” e “autêntico” da literatura, assim como o valor cultural e a riqueza linguística que os textos literários oferecem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Nessa mesma linha de pensamento, também vale citar García-Burgos (2017) que comenta a respeito da literatura funcionar como instrumento eficaz para promover uma visão intercultural e Bergmann e Cesco (2024) que já desenvolvem atividades de tradução pedagógica a partir de minicontos e concluem que:

> No caminho da compreensão do uso da língua e do aperfeiçoamento da destreza do traduzir, acreditamos que a literatura pode ser um bom recurso utilizado pelo professor em sala de aula de língua estrangeira, pois representa uma mostra real da língua, apresenta uma linguagem esteticamente bem elaborada e apurada, além de tratar de temas universais e compartilhados por diversas culturas e que podem não exigir um conhecimento especializado previamente adquirido [...]. (Bergmann & Cesco, 2024, p. 131)

Seguindo essas ideias, é possível propor que os textos literários sejam os motivadores das atividades de tradução a serem realizadas em sala de aula; afinal, o próprio documento europeu que rege o ensino de línguas, mas que também é utilizado como referência no Brasil, o *Quadro europeu comum de referência para as línguas — QECR* (2001) menciona que "os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas" (Conselho da Europa, 2001, p. 89).

Dessa forma, o miniconto "Opus 8", enquanto texto literário, a partir de sua temática, da intertextualidade que possui e de sua curta extensão, 53 palavras, apresenta características que irão contribuir com a proposta de tradução, do espanhol ao português, e de análise comparativa que será exposta a seguir.

4. Tradução de miniconto como possibilidade de análise comparativa entre línguas

Uma das sugestões de autores citados anteriormente sobre as possibilidades de uso das IAs no ensino de línguas que inspirou esta proposta foi a seguinte: "se les puede pedir a los aprendientes que corrijan un texto generado por una herramienta de traducción automática y que comenten los errores detectados" (Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2024, p. 358).

A partir dessa ideia começou-se a pensar na tradução de um texto literário como uma estratégia para aproximar os aprendentes dos tradutores automáticos e IAs, de maneira que se pudesse ir além do "mínimo esforço", propondo uma tradução inicial sem o uso de recursos tecnológicos e posteriormente a análise e comparação das versões, do mesmo texto, traduzidas automaticamente.

Para que fosse possível realizá-la em sala de aula, buscou-se um texto em espanhol que possuísse características literárias, cuja extensão, medida em número de palavras, não ultrapassasse as 100. Foi assim que se chegou ao miniconto "Opus 8", de Armando José Sequera, já mencionado na seção anterior.

Além disso, a linguagem utilizada pelo autor no miniconto é de fácil compreensão, não há a presença de falsos cognatos, expressões idiomáticas ou termos que possam confundir o leitor/tradutor. Porém, sua relação intertextual com o conto infantil *Branca de Neve e os sete anões*, requer conhecimentos prévios para que o enredo seja compreendido.

A proposta didática com aplicação exploratória foi realizada com cinco graduandos do curso de licenciatura em Letras-Espanhol de uma universidade pública brasileira, durante uma disciplina optativa ofertada no segundo semestre de 2024. Devido ao caráter da disciplina, optativo, apenas cinco estudantes se inscreveram e decidiram cursá-la, o que explica o número reduzido de participantes. Sobre o nível de conhecimento, não é possível delimitá-lo, pois estavam matriculados em fases distintas;

havia estudantes de 3ª fase, de 6ª e também de 8ª, em processo de finalização do curso. Porém, vale destacar que três deles possuíam como língua materna o espanhol. Assim, não houve uma escolha prévia, trabalhou-se com o público que fazia parte da disciplina naquele momento.

Tem-se consciência de que a amostra é bastante reduzida e heterogênea, incluindo estudantes de fases distintas e com diferentes perfis linguísticos, o que consideramos uma limitação, porém, acredita-se que ainda assim possa contribuir com discussões futuras neste campo, pois possui potencial de ser reproduzida em maior escala, com diversos gêneros textuais e em outros contextos linguísticos.

O tempo para a execução das atividades foi delimitado em duas aulas de 50 minutos cada, em que, na primeira os graduandos realizaram a tradução do espanhol ao português do Brasil, sem uso de recursos e, na segunda, a análise das versões apresentadas pelos tradutores automáticos.

A seguir, apresenta-se como a sequência de atividades foi posta em prática, suas etapas, objetivos e resultados.

4.1 Parte 1 - Atividade de prática de tradução

A primeira atividade consistia em solicitar aos aprendentes que lessem o miniconto, apresentassem suas opiniões pessoais sobre o enredo e depois realizassem uma tradução, do espanhol ao português brasileiro, de maneira individual, sem a utilização de recursos tecnológicos.

Quadro 1
Proposta de tradução apresentada aos aprendentes

Traduza o miniconto “Opus 8” de Armando José Sequera, do espanhol ao português, sem utilizar tradutores automáticos, IAs, etc., somente dicionários físicos ou *online* (se julgar necessário), para, posteriormente, comparar a sua tradução e as versões realizadas por ferramentas tecnológicas.

Fonte: Elaborado pela Autora

O procedimento teve como finalidade avaliar os níveis de familiaridade dos aprendentes com o vocabulário e as estruturas gramaticais da língua espanhola necessárias à compreensão textual, bem como verificar o grau de confiança manifestado em relação às próprias competências tradutórias. Ademais, desempenhou o papel de instrumento de aferição do conhecimento linguístico inicial de cada participante, constituindo-se como referência para as etapas subsequentes do processo formativo.

Tabela 1
Traduções realizadas pelos graduandos sem o uso de recursos tecnológicos

Tradução 1 LM=ES	Tradução 2 LM=ES	Tradução 3 LM=ES	Tradução 4	Tradução 5
Opus 8	**Opus 8**	**Opus 8**	**Opus 8**	**Opus 8**
Nos jure que se ela acorda, você não vai levar ela, solicitou ajoelhado um dos anões ao príncipe, enquanto ele olhava o formoso corpo no seu sarcófago de cristal – Olha só, desde que ela durmiu não temos quem lave nem passe a roupa, nem quem limpe a casa e cocine para nós.	Prometa que si ela se acordar, não vai leva-la – pede de joelho um dos anões ao príncipe, enquanto ele olhava o bonito corpo no sarcófago de cristal. – olha que desde que durmiu, não temos quem nos lave a roupa, nos passe ferro, nos limpe a casa e nos cozinhe.	Jurenos que se acorda, não a va levar – pedia de joelhos um dos anõezinhos ao príncipe, enquanto ele contemplava o belo corpo no sarcófago de cristal – olhe que, desde que dormiu, não temos quem lave nossa roupa, passe, limpe a casa e cozinhe para nós.	Jura-nos que se despertar, não vá levá-la, implorava de joelhos um dos anões ao príncipe, enquanto este contemplava o belo corpo no caixão de cristal. Veja que, desde que dormiu, não teremos quem nos lave a roupa, não a passe, nos limpe a casa e cozinhe para nós.	Prometa que se ela acordar, você não vai levá-la, pedia de joelhos um dos anões ao príncipe, enquanto este contemplava o belo corpo no sarcófago de vidro – veja, desde que ela adormeceu, não temos quem lave nossas roupas, quem as passe, que limpe a nossa casa e que cozinhe para nós.

Fonte: Elaborada pela Autora

De maneira geral, o que se pode apontar sobre as traduções realizadas nesta primeira etapa, ao compará-las ao texto-fonte e entre si, são as seguintes questões:

Na Tradução 1, língua materna espanhol, a utilização de “nos jure”, aproxima-se de uma construção mais coloquial da língua portuguesa. Isso também pode ser notado no trecho “você não vai levar ela”. No entanto, usar o verbo “solicitou” contrasta com as escolhas anteriores, já que, por se tratar de um anão falando com um príncipe, representante da nobreza, faria sentido, porém, as opções relacionadas à colocação pronominal, demonstram um grau de informalidade que, independentemente de ser coerente ou não, deveria ter sido mantido até o final.

O verbo “dormir”, conjugado no pretérito perfeito, foi escrito com “u”, “durmiu”. Esse equívoco de grafia pode ter sido motivado devido à conjugação do verbo em terceira pessoa do singular, que em espanhol é “durmió”. Já o verbo “cozinhar”, no presente do subjuntivo, aparece como “cocine”, grafia empregada na língua espanhola para o mesmo tempo verbal.

Na Tradução 2, língua materna espanhol, percebe-se uma mistura do espanhol com o português “Prometa que si ela acordar”. O mesmo ocorre em relação ao verbo “dormir”, conjugado no pretérito perfeito, que foi escrito com “u”, “durmiu”. Há a utilização da ênclise “não vai levá-la”, no entanto, observa-se um pequeno erro ortográfico na expressão “de joelho” que seria de “joelhos”, já que o anão estaria “de rodillas”, segundo o texto-fonte. Nota-se um grau de formalidade quando, ao final, opta-se pela próclise, “quem nos lave a roupa [...]”.

A Tradução 3, língua materna espanhol, também apresenta interferências do espanhol: “jurenos”, “va”. A opção por utilizar “anõezinhos” demonstra uma escolha mais literal em relação ao texto-fonte, já que este traz a palavra “enanitos”. Ao final, o tom mais fluído fica visível quando suprime os pronomes, deixando o verbo em primeira pessoa do plural “temos” seguido da oração coordenada que enumera as ações: “quem lave nossa roupa, passe, limpe a casa e cozinhe para nós”.

A Tradução 4 inicia utilizando o imperativo na segunda pessoa do singular, tu, “jura”, porém, ao seguir, quando usa o imperativo negativo, muda para a terceira pessoa do singular, você, “vá”. Neste caso, parece haver uma intenção de ser mais formal, prejudicada pelo equívoco nas pessoas verbais. O verbo “implorava” também revela essa intencionalidade. Uma outra questão a ser observada é o uso do verbo “ter” no futuro do presente, “teremos”, que pode ter sido apenas um descuido na escrita, mas que provoca problemas de sentido, já que o anão se refere ao tempo presente, “no tenemos”. Uma outra possibilidade é que tenha havido interferência do espanhol pela semelhança ortográfica da palavra no português (tenemos/teremos), o que justificaria também o uso da próclise em “não a passe”, “nos la planche” no texto-fonte.

Por fim, a Tradução 5 opta por usar o verbo prometer ao invés de jurar; ambos implicam em comprometer-se a realizar algo, assegurar ou garantir uma ação futura, no entanto, prometer possui um tom menos solene do que jurar. Observa-se também a utilização de contemplar que indica algo um pouco além de dirigir os olhos para alguém, pois se trata de um ato mais profundo e prolongado, com carga meditativa. A caracterização do sarcófago, de vidro, pode indicar que se trata de algo mais comum, e não tão fino e rebuscado, como seria o cristal ou a compreensão de que em linguagem cotidiana se costuma usar a palavra cristal para referir-se a vidro em espanhol.

Conclui-se, portanto, nessa breve análise contrastiva que há interferência linguística, pois, algumas versões trazem marcas do espanhol (“si”, “jurenos”, “va”, “durmiu”, “cocine”), nestes casos, muito provavelmente porque a língua materna dos graduandos que realizaram essas traduções é o espanhol e na transposição ao português isso ficou evidente. Há variação entre o tom coloquial e o mais formal, demonstrando que houve diferença no registro empregado, embora o texto-fonte seja predominantemente informal.

Sobre o vocabulário, as escolhas tradutórias entre “formoso”/“bonito”/“belo”; “jure/prometa”, “olhava/contemplava”, “adormeceu/dormiu”, dentre outras mostram nuances estilísticas. Já em relação às estruturas gramaticais: o uso do imperativo, do subjuntivo e da colocação pronominal varia, refletindo diferentes níveis de domínio da norma culta da língua portuguesa.

4.2 Parte 2 - Atividade de análise comparativa de traduções automáticas geradas por ferramentas com base em inteligência artificial

A segunda etapa da sequência de atividades consistiu em mostrar aos aprendentes cinco traduções realizadas por tradutores automáticos neurais com base em inteligência artificial, previamente elaboradas pela professora, as quais foram criadas a partir dos

sites das ferramentas utilizadas, com o simples comando de “traduza o seguinte texto para a língua portuguesa” no caso das IAs. E, nas plataformas dos tradutores automáticos, selecionando os idiomas de partida e de chegada, inserindo o texto na íntegra e clicando sobre o botão gerador da tradução. Os resultados obtidos foram organizados lado a lado em uma tabela, na qual constavam o texto-fonte, e as traduções do Google Tradutor, do DeepL, do Reverso, do Copilot e do ChatGPT-4. Neste caso, elas não levaram em conta as diversas possibilidades que surgiriam, se fosse solicitado que cada um experimentasse utilizar essas ferramentas a partir dos seus históricos de consultas.

O que motivou essa escolha de evitar que as IAs utilizadas adaptassem seus textos às particularidades e estilo de escrita de cada usuário, fornecendo versões mais personalizadas a cada indivíduo, foi a intenção de que todos pudessem analisar os mesmos textos, para posteriormente discuti-los de maneira coletiva. No entanto, sugeriu-se, caso quisessem observar se haveria alguma diferença diante desse caráter adaptativo da IA, que isso fosse realizado de maneira particular em outro momento.

Sobre as ferramentas elencadas, optou-se, em primeiro lugar, por versões gratuitas. Os aprendentes foram consultados anteriormente sobre quais costumavam utilizar no seu dia a dia; então, nomes como Google Tradutor, DeepL, ChatGPT e Copilot foram citados, motivando a escolha por esses. Já a decisão de inserir também o Reverso se explica por sua característica de traduzir ao português de Portugal, o que em diversas situações passa despercebido pelos usuários brasileiros.

Ressalta-se que não há como definir o modelo/versão específico dos tradutores automáticos neurais utilizados em 2024, pois, as empresas responsáveis gerenciam as atualizações de seus modelos de linguagem diretamente nos servidores, assim, só é possível informar que as traduções foram realizadas no mês de agosto e a proposta executada em setembro do mesmo ano.

Já o Microsoft Copilot, para versão gratuita na web, Windows 11 e aplicativos móveis, usava o GPT- 4 (com atualização em março de 2024 para o GPT- 4 Turbo). E o modelo de ChatGPT, na versão gratuita, utilizava majoritariamente o GPT-4o mini, que havia sido lançado em julho de 2024 para substituir o antigo GPT-3.5 Turbo, além de oferecer acesso limitado ao GPT-4o padrão.

As versões, identificadas e separadas em colunas, foram entregues aos graduandos em uma folha impressa, na qual também constava o texto-fonte e uma orientação: “Acima, você pode ver algumas traduções realizadas com o uso de tradutores automáticos neurais e IAs do miniconto “Opus 8” do escritor venezuelano Armando José Sequera. Compare-as, destacando o que você percebe de diferenças nos textos traduzidos e posteriormente faça essa mesma comparação em relação à sua tradução do conto”.

Como o objetivo da atividade era realizar uma análise comparativa das versões apresentadas e o texto-fonte, mas também entre elas, para contribuir com o processo crítico-reflexivo da proposta foram feitas as seguintes perguntas:

1 - Você percebeu algum acréscimo que não havia no texto-fonte? Qual?
2 - Houve alguma supressão, ou seja, algo que estava no texto-fonte e foi suprimido (desapareceu) no texto-alvo?
3 - É possível perceber, em alguma das traduções, mudanças de sentido em relação ao texto-fonte? Se sim, explique-as.
4 - Houve alguma mudança de gênero em alguma das traduções?
5 - Após analisar as traduções apresentadas, você modificaria alguma coisa em relação à sua tradução? O quê? Justifique.

A tabela apresentada a seguir traz as cinco versões trabalhadas em sala com os aprendentes: na primeira coluna, à esquerda, o texto-fonte, em espanhol e, à direita, a partir da segunda coluna, as versões traduzidas pelo Google Tradutor, DeepL, Reverso, Copilot e ChatGPT-4, para a língua portuguesa, já com os trechos que foram destacados pelos graduandos durante a análise.

Tabela 2
Atividade de análise de traduções

TEXTO-FONTE	GOOGLE TRADUTOR	DEEPL	REVERSO (PT-PT)	COPILOT	CHATGPT-4
Opus 8	**Opus 8**	**Opus 8**	**Opus 8**	**Opus 8**	**Opus 8**
Júrenos que si despierta, no se la va a llevar – pedía de rodillas uno de los enanitos al príncipe, mientras éste contemplaba el hermoso cuerpo en el sarcófago de cristal –. Mire que, desde que se durmió, no tenemos quien nos lave la ropa, nos la planche, nos limpie la casa y nos cocine.	Jure para nós que se ela acordar você não a levará, pediu um dos anões ao príncipe de joelhos, enquanto contemplava o belo corpo no sarcófago de vidro. Olha, desde que ele adormeceu, não temos ninguém para lavar nossas roupas, passá-las, limpar nossa casa e cozinhar para nós.	Jure para nós que, se ela acordar, você não a levará [embora]", um dos anões se ajoelhou e pediu ao príncipe, enquanto olhava para o belo corpo no sarcófago de vidro. Olhe, desde que ela adormeceu, não temos ninguém para lavar nossas roupas, passar nossas roupas, limpar nossa casa e cozinhar para nós.	Jure-nos que se acordar, não a vai levar - pedia de joelhos um dos anões ao príncipe, enquanto **este** contemplava o formoso corpo no sarcófago de cristal-. Olhe que, desde que se dormiu, não temos quem nos lave a roupa, nos passe [a ferro], nos limpe a casa e nos cozinhe.	Prometo que, se ela acordar, não a levaremos, implorava um dos anões de joelhos ao príncipe, enquanto **este** contemplava o belo corpo no sarcófago de cristal. Veja bem, desde que ela adormeceu, não temos ninguém para lavar nossas roupas, passá-las, limpar a casa e cozinhar para nós.	Jure-nos que, se ela acordar, não a levará [embora] – pedia de joelhos um dos anões ao príncipe, enquanto **este** contemplava o belo corpo no sarcófago de cristal –. Veja, desde que ela adormeceu, não temos quem lave nossas roupas, as passe, limpe a casa e cozinhe para nós.

Fonte. Elaborada pela Autora

Diferente das traduções que foram entregues pelos graduandos, as perguntas norteadoras não geraram respostas sistematizadas por parte deles, mas sim, apontamentos e destaques nos textos (estes que se reproduzem de maneira ilustrativa acima). Os pontos destacados geraram discussões orais em sala de aula, por isso a análise que se apresenta a seguir está baseada no que seria possível depreender das

opiniões expostas oralmente pelos estudantes, não havendo suporte para reproduzi-las de maneira exata, já que a aula não foi gravada, o que nos impede de realizar uma transcrição literal.

Acredita-se, mesmo assim, que as observações as quais se expõem em seguida dão conta de sugerir as questões linguísticas e semânticas que, a partir das comparações entre texto-fonte e texto-alvo (também entre as versões) foram debatidas em sala de aula.

Desde o início do miniconto, percebe-se a utilização de duas construções recorrentes: “Jure para nós” e “Jure-nos”, demonstrando que os tradutores automáticos Google Tradutor e DeepL optam por uma tradução mais informal, enquanto Reverso e ChatGPT-4 apresentam mais formalidade.

O que chama atenção já nesta primeira frase é a mudança no sentido apresentada pelo gerador de texto Copilot, em que a utilização da terceira pessoa do plural é substituída pela primeira do singular. O que antes era a fala dos anões pedindo ao príncipe que desperte a princesa, mas não a leve; com: “prometo que, se ela acordar, não a levaremos”, o sentido no texto-alvo passa a ser outro, já que agora é o anão que está dizendo ao príncipe que eles não vão retirá-la daquela casa.

Ainda a respeito de levar a princesa, percebemos um acréscimo da palavra “embora” feito tanto pelo DeepL quanto pelo ChatGPT-4 que, neste caso, completa o sentido do texto-fonte, e, mesmo não sendo necessário, reforça a questão de não a levar dali para outro lugar.

Identifica-se a substituição de uma palavra por outra, que foi considerada pelos graduandos um acréscimo, quando Google Tradutor, DeepL e Copilot utilizam o pronome indefinido “ninguém” no lugar do pronome relativo “quien” presente no texto-fonte: “não temos ninguém para lavar nossas roupas”.

Reverso acrescenta a palavra “ferro” especificando a ferramenta que se utiliza para passar a roupa: “nos passe a ferro”, a qual fica subentendida no texto-fonte. No entanto, vale ressaltar que essa é uma construção típica do português de Portugal, sendo assim, ao levar em consideração a língua de chegada, neste caso, talvez não se trate de um acréscimo, mas de uma adequação à maneira de se expressar do lusitano.

Sobre a ação de pedir de joelhos realizada pelo anão, Google Tradutor deixa a frase ambígua: “pediu um dos anões ao príncipe de joelhos”, fazendo parecer que o personagem ajoelhado era o príncipe. Somente o Copilot utiliza “implorava” ao invés de “pedir”, intensificando a sensação de que eles estavam desesperados.

Google Tradutor e DeepL ao suprimirem o pronome demonstrativo “este” na frase “enquanto contemplava o belo corpo” provocam um problema de coerência, já que era o príncipe que realizava a ação de contemplar o corpo da princesa e não o anão. Quando o demonstrativo é retirado na tradução, interpreta-se como se o anão estivesse realizando o ato de contemplação.

No que toca às escolhas lexicais, Google Tradutor e DeepL usam “vidro” para caracterizar o sarcófago, já os demais, Reverso, Copilot e ChatGPT-4, “cristal”. O vocábulo “belo”, que qualifica o corpo da princesa, só não foi apresentado pelo Reverso que traduz por “formoso”. Quanto ao verbo dormir, somente o Reverso utiliza a construção “desde que se dormiu”, comum no português de Portugal e que se assemelha muito ao espanhol. Os demais traduzem por “adormecer”.

Quanto ao gênero, o Google Tradutor falha ao usar o pronome “ele” na frase “Olha, desde que ele adormeceu”, afinal, desde o início fica claro que se trata de uma mulher. Embora não se mencione explicitamente que é a Branca de Neve, todos os indícios nos levam a crer que os personagens estão se referindo à princesa. No texto-fonte: “Júrenos que si despierta, no se la va a llevar”, o pronome complemento “la” faz referência ao gênero feminino, portanto, a tradução deveria levar isso em conta.

Percebe-se níveis de formalidade na colocação dos pronomes: Google Tradutor e Copilot fazem uso da ênclise em “passá-las” que retoma o termo “roupas” mencionado anteriormente; DeepL, ao usar o pronome “nossas” diversas vezes, como em “lavar nossas roupas, passar nossas roupas”, deixa a tradução repetitiva, e mesmo que a intenção fosse dar ênfase, neste caso não faz sentido.

Reverso ao usar uma próclise após o pronome relativo: “quem nos lave a roupa, nos passe a ferro, nos limpe a casa, nos cozinhe”, o que é uma tendência no português de Portugal, mesmo sem apresentar um antecedente explícito, também faz com que o texto soe mais formal.

Por fim, o ChatGPT-4 embora utilize a próclise, muda um pouco a construção: “não temos quem lave nossas roupas, as passe, limpe a casa e cozinhe para nós” demonstrando um pouco de formalidade, mas com escolhas próprias da língua portuguesa utilizada no Brasil.

Diante dessa breve análise das versões dos tradutores automáticos neurais com base em inteligência artificial, observa-se que a intenção das perguntas norteadoras já apontava para o acréscimo e a supressão de palavras, para a mudança de gênero e para a perda de sentido em alguns casos, detalhes que deveriam ser notados pelos aprendentes.

Conforme o que foi descrito acima, é possível afirmar que os graduandos identificaram quase todas as situações que respondiam às perguntas realizadas antes do início da atividade (de acordo com os destaques na tabela 2). Porém, embora tenham reconhecido a falta de sentido das traduções do Google Tradutor e do DeepL quando eles não utilizam o pronome demonstrativo “este”, que deixaria explícita a referência ao príncipe, não indicaram oralmente a supressão desse termo no texto-alvo, mas, é justamente sua ausência que causa o problema de incoerência semântica.

Em relação à última questão, se, depois de analisar as traduções apresentadas, eles modificariam alguma coisa na versão inicial realizada sem o uso de recursos tecnológicos, alguns disseram que não, outros comentaram que iriam corrigir a

conjugação de alguns verbos e a colocação pronominal. Isso pode expressar o reconhecimento dos erros causados pelas interferências, tanto do espanhol para o português, no caso dos graduandos cuja língua materna é a espanhola, quanto dos aprendentes cuja língua materna é a portuguesa, já que ocorreram em ambos os casos.

No entanto, quando questionados se podiam confiar totalmente nos tradutores automáticos neurais com base em IA utilizados nesta atividade, foram unânimes em confirmar que, após tudo o que encontraram nas traduções do miniconto, é necessário um olhar mais atento quando se faz uso dessas ferramentas.

5. Considerações finais

A análise comparativa das traduções realizadas por diferentes tradutores automáticos neurais revela a complexidade e as nuances envolvidas na atividade tradutória. Embora ferramentas, como Google Tradutor, DeepL, Reverso, Copilot e ChatGPT-4, apresentem avanços significativos, os resultados evidenciam que nenhuma das versões é isenta de falhas, seja em relação a acréscimos, supressões ou mudanças de sentido. No entanto, compreende-se que devido às novas versões que são lançadas a cada ano, certamente, ao realizar-se a mesma atividade hoje, os resultados das traduções seriam outros e quiçá já não apresentassem incoerências.

Os aprendentes demonstraram habilidade ao identificar as principais inconsistências e peculiaridades das traduções, como apresentado nos destaques da tabela 2. As discussões possibilitaram uma reflexão crítica, permitindo que os graduandos reconhecessem a importância de uma postura analítica e cuidadosa ao utilizar essas ferramentas, alinhando-se ao que propõem Muñoz-Basols e Fuertes Gutiérrez (2024).

Além disso, a reintegração da tradução ao processo de aprendizagem de línguas, conforme proposto por Carreres et al. (2017), pode favorecer a percepção das diferenças linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma apreensão mais apurada das especificidades de cada idioma. Nesse sentido, a capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre as línguas e de mobilizar essa percepção para compreendê-las configura a chamada consciência contrastiva. Embora não seja possível, com base nesta amostra, aferir eventual ampliação dessa consciência entre os graduandos, entende-se que atividades de tradução, naturalmente, podem estimulá-la.

Sendo assim, por se tratar de uma experiência didática exploratória, é possível supor que, especificamente no contexto do ensino de língua espanhola, a atividade de tradução realizada também possa expandir os conhecimentos léxicos dos aprendentes, pois, ao buscar uma palavra correspondente em língua portuguesa é necessário verificar, a partir da língua de partida, o sentido do vocábulo empregado no texto-fonte, o que talvez favoreça uma compreensão mais ampla de como certos termos são utilizados em espanhol, se possuem o mesmo entendimento da língua meta ou se há distinções que os diferenciam.

Já a exposição a estilos e registros linguísticos variados pode ser entendida como um fator que amplia as possibilidades de construção frasal, e a revisão da proposta de tradução sem uso de recursos tecnológicos, possivelmente, favorece a identificação e a correção de problemas de interferência. Em conjunto, esses aspectos apresentam potencial para contribuir não apenas no desenvolvimento da competência linguística, mas também, na reflexão sobre a língua a partir do texto lido e traduzido, pontos importantes no ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Por fim, a partir do que foi exposto, considera-se que, como experiência didática, a proposta realizada atingiu o objetivo de estimular a consciência contrastiva dos aprendentes envolvidos, no entanto, reconhece-se, as limitações do estudo, tendo em conta o número reduzido de participantes, a heterogeneidade do grupo e a curta duração da atividade.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de que atividades dessa natureza sejam elaboradas e aplicadas em contextos acadêmicos, com parâmetros mais definidos e sistematizados, de modo a possibilitar a construção de uma base empírica mais consistente. Nesse sentido, sugere-se a ampliação da amostra, por meio da aplicação da proposta em turmas de disciplinas obrigatórias; a delimitação mais precisa do nível linguístico dos graduandos, com a seleção de um semestre específico e a reaplicação da atividade em diferentes turmas da mesma fase; e o registro integral das respostas, por meio de gravação ou de material escrito. Assim, acredita-se que investigações futuras poderão aprofundar a compreensão dos efeitos pedagógicos da atividade, bem como oferecer subsídios mais sólidos para sua eventual incorporação às práticas de ensino de línguas.

Nota sobre a utilização da IA

Além das IAs que são mencionadas no trabalho, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial para a revisão do título, resumo e palavras-chave em inglês.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

Álamo Felices, F. (2010). El microrrelato: análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 19, 161–180. https://doi.org/10.5944/signa.vol19.2010.6233

Albaladejo-García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (5)*, 1–51. https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf

Alonso Rey, M. R. (2023). Contraste e consciência interlinguística em Português para Falantes de Espanhol à luz do Quadro Comum Europeu de Referência. *Revista EntreLínguas, 9*(esp. 1), e023016. https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18305

Bergmann, J. C. F., & Cesco, A. (2024). Tradução literária como prática pedagógica na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Abehache, 25*, 128–142. https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/510

Bergmann, J. C. F., Cesco, A., Pivetta, L. A., & Nunes, G. M. (2025). Traduções contrastivas na aprendizagem de línguas adicionais: Análise de caminhos e limitações com uso de inteligência artificial. *Texto Livre*, 18, e56541. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.56541

Calvo Capilla, M. C., & Ridd, M. (2009). A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 8(2), 150–169. https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.742

Carreres, Á., Muñoz-Calvo, M., & Noriega-Sánchez, M. (2017). Translation in Spanish language teaching: The fifth skill / La traducción en la enseñanza del español: La quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching, 4*(2), 99–109. https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030

Carreres, A., & Noriega-Sánchez, M. (2019). Traducción pedagógica. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 613–627). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315646169

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. P. do Rosário & N. V. Soares, Trads.). Edições ASA. https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr

Correia, A. P., Hickey, S., & Xu, F. (2024). Explorando a integração da IA generativa na educação: Oportunidades, desafios e considerações éticas. In E. Santos, A. Chagas, & J. Bottentuit Junior (Eds.), *ChatGPT e educação na cibercultura: Fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial* (Vol. 1, pp. 18–48). EDUFMA. https://edufma.ufma.br/produto/chatgpt-e-educacao-na-cibercultura-fundamentos-e-primeiras-aproximacoes-com-inteligencia-artificial/

Da Silva, I. A. L., Bernal-Merino, M. Á., & Esqueda, M. D. (2020). Tradução e tecnologia digital: Práticas, teorias, métodos de pesquisa e sala de aula. *Belas Infiéis, 9*(4), 3–15. https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v9.n4.2020.31444

D'Esposito, M. E. W., & Gatner, S. (2024). AI in the teaching-learning of languages. *The ESPecialist, 45*(3), 134–153. https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i3e63941

Forcada Zubizarreta, M. (2022). Automática (traducción). In *ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación)*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.6634083

García-Burgos, M. del R. (2017). *La literatura como recurso didáctico en la clase de ELE: Una propuesta* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/56182

Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. https://doi.org/10.18235/0002380

Muñoz-Basols, J., & Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. In J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.), La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial (IA) (pp. 343–365). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146391-18

Praloran, G., & Fernández-Castillejos, R. (2024). La traducción en el aula de LE para españoles e italianos: Una herramienta didáctica para el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado, la reflexión lingüística y un retorno interactivo. In R. Urbina Fonturbel, M. Simarro Vázquez, A. Portela Lopa, & C. Ibáñez Verdugo (Eds.), *Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español* (pp. 324–331). https://doi.org/10.36443/9788418465864

Pym, A. (2018). Where translation studies lost the plot: Relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts, 4*(2), 203–222. https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym

Pym, A., Malmkjær, K., & Gutiérrez-Colon Plana, M. del M. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A study*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2782/13783

Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Equinoccio y Fundarte.

Santoro, E. (2011). Tradução e ensino de línguas estrangeiras: Confluências. *Cadernos de Tradução, 1*(27), 147–160. https://doi.org/10.5007/2175-7968.2011v1n27p147

Sanz, M. (2010). La construcción del componente cultural: Enfoque comunicativo y literatura. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (10)*, 129–138. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Sequera, A. J. (1986). *Escena de un spaghetti western*. Ediciones OOX.

Sequera, A. J. (1990, marzo 25). Apuntes sobre el minicuento en Venezuela. *Papel Literario de El Nacional*.

Recebido 22/01/2026
Aceite 30/10/2026
Publicado 13/11/2026

Este artigo está disponível segundo uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License