

O uso da tradução pedagógica como instrumento didático no contexto de ensino de línguas estrangeiras: panorama bibliográfico de teses acadêmicas brasileiras

El uso de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras: panorama bibliográfico de las tesis académicas brasileñas

The use of pedagogical translation as a didactic tool in the context of teaching foreign languages: bibliographic overview of Brazilian academic theses

AUTOR

Glauber de Souza Lemos*

glauberslemos@gmail.com

* Doutor em Letras/
Estudos da Linguagem
na Pontifícia
Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-
Rio, Brasil). Professor
Colaborador/Tradutor-
Intérprete de Língua
Brasileira de Sinais no
Instituto Nacional de
Educação de Surdos.

RESUMO:

Nesta pesquisa, busco refletir sobre o uso da tradução pedagógica como instrumento didático no contexto de ensino de línguas estrangeiras. O arcabouço teórico está fundamentado nas áreas de Tradução e Ensino de Línguas, com foco na historiografia dos métodos de ensino de línguas e nas críticas a respeito da tradução pedagógica como instrumento didático em contexto de ensino de línguas. A metodologia da pesquisa é bibliográfica. Nesta pesquisa, há um levantamento e compilação de oito teses acadêmicas, em contexto brasileiro, tematizando a tradução pedagógica e o ensino de línguas. As principais questões da pesquisa serão responder se é possível ou não usar a tradução como instrumento didático, além de apresentar o que as teses acadêmicas apontam sobre uso da tradução pedagógica como método de ensino de línguas estrangeiras.

RESUMEN:

En esta investigación, reflexiono sobre el uso de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. El marco teórico se basa en las áreas de Traducción y Enseñanza de Lenguas, centrándose en la historiografía de los métodos de enseñanza de lenguas y en la crítica de la traducción pedagógica como herramienta didáctica en el contexto de la enseñanza de lenguas. La metodología de la investigación es bibliográfica. En esta investigación, se realiza un análisis y compilación de ocho tesis académicas, en contexto brasileño, con temáticas sobre traducción pedagógica y enseñanza de lenguas. El principal objetivo de la investigación será responder si es posible o no utilizar la traducción como instrumento didáctico, además de presentar lo que las tesis académicas señalan sobre el uso de la traducción pedagógica como método de enseñanza de lenguas extranjeras.

ABSTRACT:

In this research, I seek to reflect on the use of pedagogical translation as a didactic tool in the context of teaching foreign languages. The theoretical framework is based on the areas of Translation and Language Teaching and the Theory of Didactic Sequence, with a focus on the conceptual foundation of Translation and Pedagogical Translation. The research methodology is bibliographical. In this research, there is a survey

and compilation of eight academic theses, in a Brazilian context, focusing on pedagogical translation and language teaching. The main questions of the research will be to answer whether it is possible to use translation as a didactic tool and what academic theses present about the use of pedagogical translation as a teaching method for teaching foreign languages.

1. Introdução

Laiño (2020, p. 117) aponta que o ensino de língua estrangeira (ELE) envolve muitos fatores educacionais e didáticos, sendo muito além de um ensino focado na transmissão de conteúdos de códigos linguísticos, com foco em regras gramaticais e de estruturas sintáticas. Isso porque ensinar uma língua estrangeira exige desse professor: reflexões teóricas; escolhas pedagógicas; planejamento e preparação didática. Nesse contexto de aprendizagem, o ensino deve estar mais voltado para as questões linguísticas, pragmáticas, interculturais e sociais das línguas e culturas de trabalho, ou seja, vincular-se aos aspectos socioculturais e sociolinguísticos.

Em contexto acadêmico, há discussões teórico-aplicadas que apontam para a possibilidade ou não de uso da tradução como ferramenta de aprendizagem em contexto de ELE. A partir desse cenário, buscarei responder a duas questões de pesquisa: É possível utilizar a tradução como instrumento didático-pedagógico em contextos de ELE? O que as teses acadêmicas apresentam e indicam sobre o uso da tradução pedagógica como método de ensino no contexto de ELE? Para responder estas questões, o artigo tem os seguintes objetivos: 1) apresentar as discussões teóricas sobre tradução e sobre o uso da tradução no contexto de ensino de línguas (ELE); 2) analisar, a partir de revisão bibliográfica, em teses acadêmicas, a possibilidade de utilizar ou não a tradução pedagógica como instrumento didático para o ELE em teses de doutorado.

A seguir, farei uma breve historiografia de métodos de ensino no contexto de línguas estrangeiras. Em seguida, buscarei expor o que os autores apresentam sobre o uso da tradução pedagógica como instrumento didático em contexto de ensino de línguas. Depois disso, a seção de metodologia da pesquisa, detalha como foi realizado o levantamento e a compilação do *corpora*. Logo após, são apresentadas as teses acadêmicas sobre tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras. Adiante, apresento as discussões e os resultados das análises dos dados. Por fim, apresentarei as considerações finais e, em seguida, as referências da pesquisa.

2. Breve historiografia: Métodos de Ensino de Línguas

No âmbito do contexto de ensino de línguas estrangeiras (ELE) houve abordagens teóricas que se tornaram métodos de ensino, fundamentando o processo de ensino-aprendizagem (Almeida Filho, 2015 [1993]; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Martinez, 2009 [1996]; Barbosa, 2014). A seguir, buscarei apresentar as cinco principais abordagens teóricas que fundamentam métodos de ensino de línguas, entre os séculos XVIII a XXI.

2.1. Método Gramática e Tradução

O “Método Gramática e Tradução” foi a primeira abordagem teórico-prática aplicada em contextos de ELE, durante os séculos XVIII e XIX, principalmente, no continente europeu. As línguas estrangeiras foram ensinadas a partir de regras gramaticais, com foco na memorização de vocabulários, declinações e conjugações, traduções de textos e exercícios escritos (Barbosa, 2014, p. 19). Para Martinez (2009 [1996], p. 50), nesse período, concebia-se as línguas estrangeiras clássicas como “belas línguas”, fazendo com que o ensino fosse embasado por métodos mais tradicionais. Por exemplo, em sala de aula, o professor entregava aos alunos um texto literário, solicitando que realizassem a leitura, na sequência didática, o professor realizava explicações textuais, com foco nos termos (listas de palavras isoladas) e nas análises gramaticais (centrado na forma e nas flexões das palavras). No entanto, muitas vezes, o foco tradutório era linear e de frases desconectadas (Martinez, 2009 [1996], p. 50; Barbosa, 2014, p.

PALAVRAS-CHAVE

Historiografia dos métodos de ensino de línguas; ensino de línguas estrangeiras; tradução pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Historiografía de los métodos de enseñanza de idiomas; enseñanza de lenguas extranjeras; traducción pedagógica.

KEYWORDS

Historiography of language teaching methods; foreign language teaching; pedagogical translation..

Recibido:
12/06/2023

Aceptado:
27/06/2023

19]). Ou seja, não havia, aqui, atenção à pronúncia, ao conteúdo (assunto), ao contexto das línguas fonte e meta, nem à interpretação textual.

2.2. Método Direto

A segunda abordagem e método de ELE ocorreu entre o fim do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, abrangendo a concepção da abordagem do “Método Direto”, com foco fonocentrista e foneticista. Essa abordagem centrou-se na oralidade e pronúncia da língua estrangeira, enfatizando a escuta dos enunciados, mas sem o auxílio da escrita (Martinez (2009 [1996], p. 52). Buscou-se, nesse período, a supressão do primeiro método, diminuindo, assim, o ensino focado em aspectos gramaticais e tradutórios. Nesse momento, o foco de ensino esteve mais centrado no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, buscando fomentar a aprendizagem da língua estrangeira de forma mais espontânea e interativa (Barbosa, 2014, p. 19).

Com o uso do Método Direto, os professores centra-se em: ensinar diretamente na língua estrangeira; elencar apenas alguns vocabulários (como demonstrações e ilustrações) e algumas sentenças ensaiadas em aula; utilizar a gestualidade e as mímicas; optar pelo ensino da língua de forma mais gradativa, fazendo com que o aluno repita e assimile aos poucos os elementos linguísticos; ensinar a gramática de maneira indutiva, sem expressar/expor as regras gramaticais; treinar a pronúncia, com correção de fonemas pronunciados erroneamente; dinamizar diálogos e conversações; comparar e associar elementos linguísticos entre as línguas de trabalho; descartar o uso da escrita (Martinez, 2009 [1996], p. 52; Barbosa, 2014, p. 20). Nessa perspectiva, o método de ensino é mais intuitivo, imitativo e repetitivo (Martinez, 2009 [1996], p. 52), possivelmente, tornando-se um método mais mecanicista.

2.3. Método Audiolingual

A terceira abordagem teórica avança, a partir da década de 1930, do século XX, em todo o mundo, tendo sido conhecida como “Método Audiolingual”, oriunda de programas de treinamento do exército (método do exército) e disseminado, principalmente, no momento da Segunda Guerra Mundial. Esse método de ensino centrou-se em ensinar o domínio da habilidade oral (Barbosa, 2014, p. 21) e na situacionalização dos conteúdos (Martinez, 2009 [1996], p. 54), buscando aplicar exercícios linguísticos de escuta e repetição. Para Barbosa (2014, p. 21), o audiolingualismo “se consolidou com base em dois pressupostos teóricos: o estruturalismo linguístico e a psicologia comportamentalista”. Buscou-se, ainda, uma seleção de elementos linguísticos e lexicais, correlacionando-os a determinados contextos e situações de uso da língua estrangeira. Além disso, a estratégia de ensino era mais focada na leitura e na escrita junto à oralidade, apontando-se como uma abordagem concentrada na estrutura linguística e na oralização.

Nesse contexto de sala de aula, o ELE é focado nos seguintes métodos de: diálogos e ensino de novas informações; repetição de sintagmas; análises contrastivas entre as línguas de trabalho; exercícios de substituições lexicais; usos de recursos visuais e auditivos; pronúncia; correção de erros auditivos; reforço de parabenização às respostas corretas; controle de aprendizagem de vocabulários novos (Barbosa, 2014, p. 21). E, nesse método, descarta-se a situação/contexto real da língua meta, restringindo-se, ainda, ao circuito de ensino por exercícios estruturais, com repetições sistemáticas.

2.4. Método Comunicativo

A quarta abordagem e método de ensino de línguas estrangeiras, iniciou-se na década de 1970 do século XX, sendo aplicado na contemporaneidade, mais conhecido como “Método Comunicativo”. Essa abordagem teórico-prática avançou na comunidade europeia, abrangendo na construção didática, as necessidades linguísticas dos alunos, a heterogeneidade dos públicos-alvo e os contextos das línguas (Martinez, 2009 [1996], p. 65-66). Nessa linha de pensamento, busca-se alinhamento com os estudos de Noam Chomsky, a Competência e Produtividade Linguística, e os estudos de Dell Hymes, a Competência Comunicativa. Por um lado, os estudos cognitivos de Chomsky fundamentam-se na produção da competência, pela dinamicidade

gramatical, pela capacidade mental e pela produtividade lexical. De outro lado, os estudos sociológicos de Hymes fundamentam-se na investigação de como as realidades sociais, os contextos e os atos das falas fomentam a competência comunicativa, construindo, assim, significados e funções linguísticas.

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a Abordagem Comunicativa foi introduzida por Wilkins (1976), defendendo que o Ensino Comunicativo das Línguas é constituído pela concepção nocional (partindo de conceitos mais abstratos, por exemplo, a existência, o espaço, o tempo, a quantidade e a qualidade) e funcional (partindo de conceitos de expressividade, pensamento e sentimentos, por exemplo, compreendendo que através da língua se identifica, nega, aceita, dentre outras), ou seja, a progressão nocional-funcional, além da competência aplicada ao ensino (Barbosa, 2014, p. 22; Almeida Filho, 2015 [1993], p. 34).

Nesse contexto de sala de aula, o ensino da língua estrangeira focaliza-se nos seguintes métodos: abarca todos os componentes da competência comunicativa (gramatical, discursiva, funcionalista, linguística, sociolinguística, sociocultural, estratégica e referencial); envolve os alunos aprendizes no uso funcional, autêntico e pragmático da língua; faz uso significativo das línguas, das formas linguísticas e da fluência; inclui todas as possibilidades dos contextos diversos e da usabilidade cotidiana da língua dentro da sala de aula; desenvolve estratégias apropriadas para uso da língua estrangeira; fomenta habilidades necessárias para a comunicação de fora da sala de aula; aplica tarefas motivadoras, com uso linguístico da realidade e do contexto da língua meta; constrói a dinamicidade entre professor (como um facilitador) e aluno (como centro da atenção), com conhecimentos vindos por todos os lados, tanto do docente quanto do discente; avalia-se o desempenho e é embasado por uma teoria da aprendizagem; busca construir o funcionamento de redes de comunicação e de dinâmicas de grupo; foca na autocorreção e menos nos erros, despertando a (auto)consciência metalinguística e a autonomia real do aprendiz; abarca as sugestões, as intervenções e motivações dos alunos (Martinez, 2009 [1996], pp. 71-73; Almeida Filho, 2015 [1993], pp. 22-23, 29, 58-59; Barbosa, 2014, p. 23).

Assim, essa abordagem teórico-prática centra-se nas línguas e culturas de trabalho, não na repetição enfadonha da pronúncia das palavras. Foca-se, aqui, no aprendiz e o vê como autônomo, abrangendo, ainda, os aspectos culturais, sociais e pragmáticos no processo de ensino-aprendizagem (Martinez, 2009 [1996], p. 69-70). Ou seja, busca-se construir uma didática focada no contexto, no uso da língua e da linguagem sobre o cotidiano e o aprendiz. Além do mais, esse método de ensino abarca o envolvimento da aprendizagem da língua estrangeira, por meio de situações reais e de simulações de situações-problemas, fomentando que o aluno possa construir as resoluções desses problemas (linguísticos e pragmáticos), a partir de sua criatividade.

2.5. Condição do Pós-Método

A condição Pós-Método, no contexto de ELE, é desenvolvido a partir do ano de 1994 e utilizado até a contemporaneidade, tendo sido criado por Bala Kumaravadivelu. Essa perspectiva teórica busca recentralizar os professores de línguas como aqueles que detêm conhecimento, habilidade e autonomia. Assim, Kumaravadivelu (1994) defende e posiciona os professores como empoderados. O autor busca reconfigurar a relação entre os teóricos e os aplicadores dos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Kumaravadivelu enfatiza que a Pedagogia da Língua(gem) pode ter relegado os professores para uma periferia e, por isso, aloca-os em uma condição sem algum/nenhum poder. Por isso, a condição pós-método faz com que os professores observem as suas práticas em salas de aulas, fomentando neles, a autonomia para as tomadas de decisões pedagógico-didáticas e que possam gerir as soluções frente às dificuldades do processo de ensino, às vezes, podendo ser inovadoras ou não. Por isso, o autor busca realocar a posição de poder dos professores de ELE, retirando-os da periferia e trazendo-os para o centro das decisões didático-pedagógicas.

Kumaravadivelu (1994, pp. 30, 31) aconselha, ainda, que os professores possam exercer a sua autonomia, no entanto, precisam “saber agir com autonomia” e ter o “senso de plausibilidade”, obedecendo, nesse sentido, sempre as restrições acadêmicas e administrativas que são impostas pelas instituições, em seus

currículos e em livros didáticos. Por isso, é preciso abarcar uma abordagem reflexiva sobre o seu próprio ensino, analisando e avaliando, constantemente, tanto a prática de ensino quanto os efeitos didáticos. Assim, Kumaravadivelu (1994, pp. 32-42) propõe um quadro estratégico para o ELE, consistindo em macroestratégias e microestratégias, tais como saber: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a negociação da interação; (3) minimizar as incompatibilidades perceptivas no ensino (cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, processual, instrucional, atitudinal); (4) ativar a intuição heurística nos alunos; (5) promover a consciência da linguagem nos alunos; (6) contextualizar o input linguístico nos alunos; (7) integrar as habilidades da língua e os componentes sintáticos, semântico e pragmáticos no ensino-aprendizagem; (8) promover a autonomia no/do aluno; (9) aumentar a consciência cultural nos alunos; e (10) garantir a relevância social e ter sensibilidade sobre o ambiente social, político, econômico e educacional em que língua estrangeira está alocada no ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o autor advoga que é possível constituir uma Pedagogia Pós-Método no ELE (Kumaravadivelu, 2001).

A seguir, realizo uma revisão de literatura, trazendo as opiniões dos autores sobre a tradução pedagógica como instrumento didático.

3. Revisão da Literatura: Tradução pedagógica como instrumento didático

Malmkjaer (1998) e Ridd (2000) buscam retrair as possíveis fragilidades e equívocos do método de ELE no percurso histórico, além de buscar uma reinterpretação das teorias do ELE. Os autores buscam, também, apresentar, historicamente, como o ensino da tradução foi incluído no contexto de ELE, trazendo bastantes críticas. Por fim, os autores tratam como o contexto de ELE podem utilizar a tradução como uma estratégia de ensino, mas despregada da gramática.

O uso da tradução como “Método Gramática e Tradução”, no ensino de línguas, foi muito criticado pelos estudiosos, teóricos e pesquisadores da área de tradução, pois alocava-se o ensino da tradução em um espaço esvaziado e descontextualizado nas aulas de línguas estrangeiras. Malmkjaer (1998, p. 6) apresenta que esse método de ensino fazia com que os professores entregassem os textos aos alunos para que traduzissem, mas entregavam apenas um fragmento de um grande texto, ou seja, os alunos não podiam compreender todo o texto, o seu contexto e seus fatores extratextuais. Esse método não permitia que os alunos entendessem o texto fonte, nem qual era o tipo textual e qual era o objetivo do texto. Aqui, nessa perspectiva de ensino, somente os professores detinham as informações completas sobre o texto e, ainda, testavam-se a competência linguística e a capacidade de tradução dos alunos. Esse método de ensino foi utilizado por anos, no entanto, não permitia que os alunos pudessem compreender o sentido do texto, da língua de trabalho e nem do processo de ensino-aprendizagem.

Lado (1964, pp. 53-54) foi um defensor do não uso da tradução no contexto de ensino de línguas, ou seja, orientando que as aulas de línguas não deveriam utilizar os exercícios de tradução, por entender que

traduzir não é sinônimo de praticar um idioma. Os argumentos que sustentam esse princípio são que: (1) as poucas palavras, se houver, são totalmente equivalentes em um par de línguas; (2) o aluno, pensando que as palavras são equivalentes, erroneamente, assumem que a sua tradução pode ser estendida à mesma situação do texto original e, como resultado, cometem erros; e (3) as traduções de palavra por palavra produzem construções incorretas. Psicologicamente, o processo de tradução é mais complexo do que/diferente de/desnecessário para as habilidades de falar, ouvir, ler ou escrever. Além disso, uma boa tradução não será alcançada, sem o domínio da segunda língua. Nós, portanto, ensinamos o idioma primeiro e, depois disso, podemos ensinar a tradução como uma habilidade separada, se for desejável (Lado, 1964, pp. 53-54; tradução da autoria)¹.

Para Lado (1964), o processo tradutório é complexo e demanda tempo de estudo, exigindo dos tradutores muitas habilidades e competências. Por isso, já na década de 1960, Lado (1964) não defendia o uso da tradução como instrumento pedagógico em contextos de ensino de línguas, por não ser um simples exercício

desconectado e sem compromisso com a própria tradução. Lado (1964) entendia que, primeiramente, deve ser ensinado aos alunos de línguas estrangeiras todos os processos e mecanismos correspondentes à estrutura linguística da língua trabalho; e, em segundo momento, quando os alunos tivessem a formação completa da língua estrangeira, poderiam ingressar e iniciar um curso de específico de tradução.

Malmkjaer (1998), em *Translation and Language Teaching Language Teaching and Translation*, apresenta como a tradução retoma ao patamar de respeito no contexto de ELE. Neste livro, Malmkjaer busca alinhar, teoricamente, os Estudos da Tradução e o Ensino de Línguas. A autora argumenta que a tradução ao ser ensinada, fomenta nos alunos, a aquisição de habilidades linguísticas. Malmkjaer (1998, pp. 6-7) afirma que a tradução é um processo complexo, demandando estratégias tradutórias de antecipação, exploração de recursos linguísticos, cooperação entre as línguas, revisão textual e, propriamente, a tradução. E, também, a tradução mobiliza diversos comportamentos e habilidades cognitivas, podendo ser operadas pela inteligência cognitiva e decisão do tradutor. Além disso, Malmkjaer (1998) compreende que o tradutor atua, cumprindo princípios e propósitos do texto fonte, do texto meta e do público específico (neste caso, os leitores). Assim sendo, se a tradução for incluída no contexto de ELE, será preciso compreender todo esse processo da tradução e expor aos alunos como ocorre a prática tradutória, sendo estimulada pela conscientização e da necessidade de mobilização de habilidades tradutórias, com controle das interferências interlinguísticas e da ciência de que os aprendizes de línguas estrangeiras não se tornam tradutores especializados e formados em um curso de língua estrangeira (Malmkjaer, 1998, p. 8).

Ridd (2000, p. 121) aponta que, atualmente, no âmbito do ELE, a tradução está sendo ensinada e aprendida, apenas em um estágio mais avançado do aprendizado da língua estrangeira. O autor argumenta que os professores de línguas estrangeiras podem abarcar a tradução como instrumento pedagógico, desde que se entenda o conceito, o processo e as demandas da tradução. Assim, Ridd (2000, p. 122) compreende que se pode utilizar a tradução no ELE, mas é enfático por rejeitar as sequências didáticas, com usos de exercícios esmagadoramente enfadonhos, porque são decepcionantes e humilhantes, encaminhando, assim, a tradução para um caminho metodologicamente “frio” e de “exílio fútil”; levando, ainda, a tradução para um estágio decadente e estigmatizante sobre o rótulo do “Método Gramática e Tradução”, oriundo do século XVIII. Ridd (2000, pp. 134-145) traz cinco argumentos para o uso da tradução no contexto de ELE, tais como:

- 1.a tradução auxilia os alunos a perceberem as diferenças e as influências, entre as línguas materna e estrangeira, permitindo, às vezes, contrastar e comparar as peculiaridades entre as línguas, fornecendo, dessa forma, a experiência linguística;
2. a tradução é uma atividade necessária, ou seja, sendo realizada a todo o momento e, cotidianamente, em todos os lugares, permitindo que as pessoas se tornem translíngues, transculturais e mediadores interlíngues;
3. a tradução permite que os alunos possam transmitir informações da língua estrangeira para a língua materna, aprofundando, assim, o grau de bilinguismo;
4. a tradução oferece aos professores de línguas uma excelente oportunidade para abarcarem, verdadeiramente, os materiais de usabilidade e de autenticidade em sala de aula, fazendo com que os alunos possam dominar novos vocabulários (principalmente, no fomento de busca de vocabulários em dicionários e glossários), além de explicar os diferentes conceitos das palavras, de compreender a realidade do uso da língua estrangeira e de fomentar constante desafio intelectual; e
5. a tradução é uma atividade cognitiva e mental útil, fomentando a habilidade linguística, o desenvolvimento da capacidade do uso da linguagem com precisão, a busca pela correta adequação linguística e o manuseio estilístico da língua estrangeira.

Com essas cinco argumentações, Ridd afirma que a tradução pode ser usada no contexto de ELE, desde que o professor saiba o momento certo para a sua aplicabilidade, com sábia decisão didática e adequados

usos de materiais didáticos. Por fim, Ridd (2000, p. 143) apresenta 12 sugestões para professores sobre o uso da tradução pedagógica, em contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

1. selecione textos interessantes, autênticos, curtos, acessíveis e não especializados;
2. prefira a tradução com nível linguístico simples e como exercício para aumento da confiança do aluno;
3. forneça um material de pré-leitura no idioma de destino e, também, sobre o tópico, para, em seguida, o aluno iniciar a tradução, evitando iniciar a tradução direta e aleatoriamente;
4. varie/diversifique as atividades aplicadas, por exemplo, inclua sequências didáticas com trabalhos escrito, oral, individual, em dupla ou em equipe, fazendo com que os alunos produzam a reescrita e contemplem as diferentes versões e os usos estilísticos no texto;
5. faça com que a tradução se encaixe com outras atividades de aprendizagens, por exemplo, poderia se realizar uma leitura de texto, encaminhando a uma tradução e, em seguida, realizando a composição textual;
6. evite usar a tradução como dispositivo de teste linguístico, porque vai contra o princípio do prazer;
7. deixe que os alunos possam sugerir o que gostariam de traduzir (por exemplo, histórias em quadrinhos);
8. selecione textos que apresentem conteúdos temáticos que os alunos tiveram acesso, por exemplo, qualquer material cotidianamente proibido ou um tabu, fazendo, assim, que as aulas se tornem mais divertidas;
9. evite que os alunos tenham dependência excessiva de dicionários, instruindo-os que reservem momentos extras para consultas – isso fará com que os alunos possam criar um texto espontâneo;
10. prepare os alunos para que usem dicionários de forma apropriada, caso contrário, serão irremediavelmente enganados por eles;
11. incentive a discussão e contra-argumentação sempre; e
12. certifique que a atitude docente, em relação à tradução, nunca seja enfadonha.

A maioria dos professores, principalmente de línguas estrangeiras, buscam construir aulas com sequências didáticas. Isso porque as sequências didáticas permitem que os professores possam organizar o ensino, o conteúdo e a aprendizagem, por exemplo, em contexto de ELE, com uso da tradução pedagógica como instrumento didático. Os educadores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores estruturam um exemplo básico de sequência didática, como vemos na Figura 1, abaixo.

Os autores propõem que, inicialmente, os professores possam realizar a “apresentação da situação” exposta em aula, apontando detalhes da temática, das tarefas e do gênero a ser trabalhado. Em seguida, os alunos realizam a “produção inicial”. Neste momento, os professores já conseguem avaliar as capacidades e as dificuldades da turma. Dentro de cada “módulo”, podem ser incluídas

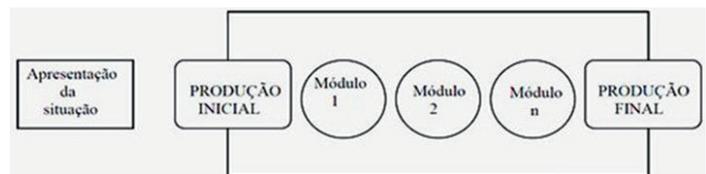


Figura 1. Estrutura base de Sequência Didática (SD). Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

atividades que deverão ser realizadas pelos alunos, mas a partir do gênero textual selecionado pelo professor. E, no momento da “produção final”, pode ser oferecido aos alunos mais um material, aqui, o maior foco é aplicar uma atividade autoavaliativa de aprendizagem e do conteúdo estudado (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 84).

Há publicações brasileiras que tematizam sobre o uso da tradução em contexto de ensino de línguas estrangeiras, com apresentações de sequências didáticas, ora seguindo o modelo educacional suíço, ora adaptando-se à realidade do contexto brasileiro (Carvalho & Pontes, 2014; Saldanha *et al.*, 2020). Por exemplo, no ano de 2014, foi lançado o livro “Tradução e ensino de línguas – desafios e perspectivas” dos autores Tatiana Lourenço de Carvalho e Valdecy de Oliveira Pontes. A obra contém dez capítulos, subdivididos em duas partes. A primeira parte, “Tradução e ensino de línguas”, reúne capítulos, abarcando temáticas de tradução, ensino de línguas, sociolinguística, perspectiva cultural no ensino, práticas sociais, acessibilidade e audiodescrição, linguística de *corpus*, elaboração de tarefas didáticas e busca de compreensão de competências tradutórias no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A segunda parte, “Estudos da Tradução: múltiplas perspectivas”, apresenta pesquisas sobre gramática e norma variacional, práticas tradutórias de produções literárias, terminologia técnica e elaboração de glossários, adaptação e tradução intersemiótica. Todas as pesquisas se fundamentam teoricamente nos Estudos da Tradução, na Linguística Aplicada e no Ensino de Línguas Estrangeiras, com diversas análises e métodos de ensinamentos aplicados em salas de aulas. Os organizadores apresentam que, ainda, em contexto nacional, carecem obras que discutam a temática “tradução e ensino de línguas”. O livro busca oferecer aos professores de ensino de línguas como o uso da tradução pode proporcionar habilidades e aperfeiçoamentos linguísticos nos alunos.

Recentemente, em 2020, foi lançado o livro “A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas”, sendo organizado por Camila Teixeira Saldanha, Maria José Laiño, Noemi Teles de Melo e Valdecy de Oliveira Pontes. Há dez capítulos neste livro. O prefácio é escrito por Christiane Nord, primeiramente, apresentando a Teoria dos *Skopos* (Objetivos da Tradução), e, em seguida, detalhando a Tradução Funcionalista, as aplicações da tradução funcionalista na formação de tradutores/intérpretes, a didática da tradução na perspectiva teórica alemã, as formas analíticas de ensinar a tradução funcionalista e a tradução pedagógica. O livro apresenta, também, que há poucas pesquisas de aplicações didáticas da tradução funcionalista no contexto de ELE. Nos capítulos incluídos no livro, são revisitadas a Teoria Funcionalista e os exemplos de sequências didáticas, sendo apresentados, ainda, os diversos contextos de aplicação, com alinhamentos entre a teoria e a prática da tradução pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.

4. Metodologia da pesquisa: qualitativa e bibliográfica

A metodologia da pesquisa deste artigo é bibliográfica, pois é um método de procedimento formal e reflexivo-sistemático, com foco em um levantamento de pesquisas científicas já publicadas, em periódicos acadêmicos e em livros editoriais (Lakatos, Marconi, 1992, pp. 43-44).

A busca bibliográfica foi realizada nos seguintes portais de periódicos: Catálogos de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Google Acadêmico*. Realizei, ainda, uma longa busca em cada um desses sites e decidi por investigar as seguintes palavras-chave: “tradução e ensino de línguas”; “tradução e ensino de línguas estrangeiras”; “tradução e ensino-aprendizagem”; “tradução pedagógica”. Foram descartadas/excluídas as seguintes palavras-chave: “ensino de línguas estrangeiras” e “ensino da tradução”. Isso porque, esses dois últimos conceitos citados demandam outros campos teóricos, que não serão revisitados nesta pesquisa, pois o meu foco centra-se na tradução como uso pedagógico no contexto escolar/universitário de ensino de línguas.

A primeira fonte de busca foi o *Google Acadêmico*, depois o Catálogo da CAPES e, por fim, a BDTD. Em cada página de busca, baixei todos os materiais, sendo artigos, revistas acadêmicas, apresentações de trabalhos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, livros. Em seguida, separei cada categoria, em pastas específicas e nomeadas, para, assim, definir os corpora da pesquisa. Foram encontrados muitos materiais, por exemplo, 28 dissertações, tematizando a tradução e ensino de línguas.

Depois disso, refiz a busca, sendo pelo sítio *on-line*: a plataforma da BDTD. Isso porque a BDTD oferece um campo de busca mais refinado para inclusão de palavras-chave, tais como por “título”, “autor” e “assunto”. Fiz uma busca por “autor” e por “assunto”, e apresentavam-se muitas outras temáticas/assuntos. Por isso, decidi buscar por “título”, com foco em teses acadêmicas e que tematizassem a tradução pedagógica no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Assim, na plataforma, selecionei o item “título” e incluí as palavras-chave: “tradução pedagógica” e “ensino de línguas”; depois “tradução” e “ensino de línguas”; e, por fim, “tradução” e “línguas estrangeiras”. Em todas as buscas, apareceram as mesmas teses, fazendo com que eu confirmasse os materiais levantados e compilados nas pastas nomeadas em meu arquivo. Em seguida, conferi novamente cada material e tomei a decisão de compilar e incluir no corpus, apenas as teses acadêmicas que incluíam no título, a junção das seguintes palavras: “tradução”, “tradutório”; “pedagógica”, “ensino”, “aprendizagem”; “língua”, “estrangeira”. Vale ressaltar que também foram descartadas as pesquisas publicadas em artigos, capítulos de livros e dissertações, para, assim, centrar-se em um tipo de trabalho acadêmico: teses de doutorado. Com isso, compilei oito teses acadêmicas, como podemos ver no Quadro 1, abaixo.

No Quadro 2, acima, busco apresentar o levantamento do *corpus* da pesquisa, destacando-se a ordem diacrônica, entre os anos de 2003 e 2018, considerando as produções de teses acadêmicas que serão analisadas, a seguir.

Quadro 1. Levantamento de Teses Acadêmicas

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO	ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO
1.	Sergio Flores PEDROSO	Literatura e tradução no ensino de espanhol – língua estrangeira	Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem	2003
2.	Maria José LAIÑO	A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em Língua Estrangeira a partir do gênero publicidade	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2014
3.	Letícia Caporlingua GIESTA	Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Doutorado Interinstitucional entre UFSC/ UFPB/UFPG	2014
4.	Elisa Figueira de Souza CORRÊA	A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna; uma historiografia crítica	Letras / Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / Departamento de Letras	2014
5.	Elaine Cristina REIS	A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira: retratos da prática de formandos nas modalidades presencial e a distância	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2016
6.	Mirella Nunes GIRACCA	O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2017
7.	Noemi Teles de MELO	A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2017
8.	Camila Teixeira SALDANHA	Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	Estudos da Tradução	Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. Análise dos dados: teses acadêmicas sobre tradução pedagógica no ensino de línguas estrangeiras

Nesta seção, busco apresentar as oito teses acadêmicas, apontando os objetivos, as revisões conceituais, as metodologias de pesquisa utilizadas e os resultados das pesquisas, tendo como temática a tradução e o ELE (Pedroso, 2003; Laiño, 2014; Giesta, 2014; Corrêa, 2014; Reis, 2016; Giracca, 2017; Melo, 2017; Saldanha, 2018). As análises serão resenhadas em ordem diacrônica, ou seja, desde a primeira até a última publicação. Começo pela resenha de Pedroso (2003), em *Literatura e tradução no ensino de espanhol – língua estrangeira*, tendo como objetivos: 1) explicitar a relação entre cultura e textualidade no ensino de língua não materna (LNM); 2) estabelecer contraste entre os sentidos de leitura; 3) examinar a relação entre cultura e literatura no contexto da pesquisa; e 4) valorizar a tradução como ferramenta didática. As perspectivas teóricas da tese estão alinhadas no âmbito da análise do discurso, da performatividade, da formação discursiva e da prática discursiva; de noções de texto, textualidade, leitura e interpretação; da história de métodos e do ensino de línguas estrangeiras; da tradução e uso da tradução pedagógica no ELE; do ensino das literaturas estrangeiras. O autor investiga e analisa os livros didáticos de ensino de espanhol, do estado de São Paulo (SP), com foco na discursividade, na tradução e nos estudos literários. Além disso, Pedroso (2003, p. 163) apresenta como aplicou a “equação literatura-tradução-ensino de LNM”, por três dias, em uma turma de cinco alunos de espanhol, no ensino superior público da região de Campinas/SP. Os dados apontam que: a tradução, sendo um recurso didático, tornou-se um ponto de ancoragem na aproximação da língua estrangeira e como mediadora no confronto com a alteridade enunciativa; nos materiais didáticos, a literatura ainda está enquadrada como a antiga perspectiva gramática-tradução e com roteiros de tarefas escolares típicas do letramento escolar; e a textualidade fica excluída dos livros didáticos, sem atenção à abordagem comunicativa, discursiva e cultural.

Laiño (2014), em *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em língua estrangeira, a partir do gênero publicidade*, reflete sobre a estigmatização do uso da tradução em aulas de língua de estrangeira e o processo de comparação entre línguas materna e estrangeira. A sua pesquisa analisa como as línguas de trabalho são aprendidas e como é possível fazer uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira. Nessa linha de pensamento, a autora propõe um desenho de atividades/exercícios tradutórios e busca verificar como a exposição do gênero textual publicidade via tradução pode contribuir para a criação de estratégias de produção textual em língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola. Laiño (2014) alinha-se à perspectiva teórica de gêneros do discurso como prática social, em Mikhail Bakhtin; da tradução funcionalista e da análise textual da tradução; e das estratégias de produção textual. A metodologia da pesquisa é qualitativa e descritiva, com foco em construção de exercícios tradutórios aplicados em sala de aula de língua estrangeira (espanhol). Laiño seguiu as seguintes passos de sequências didáticas: selecionou dois textos publicitários; apresentou os textos aos alunos; os alunos realizaram uma análise textual; os alunos construíram um projeto de tradução; os alunos traduziram um texto; os alunos fizeram as revisões das traduções junto ao professor; os alunos realizaram a leitura das traduções e discutiram os textos traduzidos; os alunos reescreveram a primeira versão tradutória; e, por fim, os alunos socializaram e relataram como foi feito o processo de tradução e a construção do produto tradutório, abarcando as opiniões de todos. Os dados apontam um proveitoso resultado do/no processo tradutório, com a exploração de ferramentas tradutórias e com boa recepção dos alunos para traduzirem os textos publicitários. Os dados apontam, ainda, que os estudantes se tornaram protagonistas do aprendizado nas sequências didáticas aplicadas em sala de aula, com participação ativa e aprendizagem significativa, por conta do ambiente democrático e com foco no aluno.

Giesta (2014), em *Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar*, apresenta análises dos *corpora* de textos acadêmicos, no âmbito da disciplina de Física, a partir de 434 resumos de teses traduzidos, entendendo-os como forma de tradução pedagógica. A perspectiva teórica está embasada na tradução pedagógica no ELE; na abordagem sociocultural; no letramento acadêmico, com foco em padrões colocacionais e expressões idiomáticas; e nos estudos léxico-gramaticais. A metodologia da pesquisa é centrada na linguística de *corpus*, com levantamento e compilação de dados,

a partir de traduções de resumos de teses acadêmicas na área de Física. Giesta (2014) debruça-se em analisar 836 textos de diversas universidades federais, publicadas entre o período de 2009 a 2013. Assim, a autora constrói a análise de dados, interpretando-os como padrões colocacionais. Os resultados apontam que os autores dos resumos/*abstracts*: realizam escolhas de tradução, mantendo as funções linguísticas dos padrões colocacionais da língua-fonte na língua-alvo; utilizam diferentes estratégias na tradução e nas tomadas de decisões para traduzir os seus textos.

Corrêa (2014), em *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*, busca investigar o uso da língua materna e da tradução como recursos possíveis e válidos em sala de aula. A autora embasa teoricamente a sua tese pela perspectiva da historiografia crítica, com foco na tradução pedagógica, sendo utilizada como análise, fundamentando-a como uso e recurso pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas não maternas. Além disso, Corrêa (2014) revisita o estado da arte da área, explorando a Linguística Aplicada e os Estudos da Tradução, para, assim, tecer uma linha diacrônica de pesquisas, com perspectiva teórica de estudiosos da tradução e de professores de ensino de línguas estrangeiras. A revisão bibliográfica apresenta que: no início do século XX, há rompimento da orientação pró-monolingüismo em sala de aula, abarcando-se a perspectiva do pós-método de Kumaravadelu; a aplicação dos exercícios de tradução (tradução pedagógica), em contexto de sala de aula de língua estrangeira, fomenta a cognição e a afetividade, criando, assim, a consciência linguística nos alunos; e a prática tradutória, desperta nos alunos, questões de ordem política e cultural das línguas de trabalho.

Reis (2016), em *A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como língua estrangeira: retratos da prática de formandos nas modalidades presencial e a distância*, investiga a ocorrência da interface entre tradução e tecnologias, em aulas de espanhol, sendo ministradas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, por formandos do curso Letras-Espanhol, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em modalidades de ensino presencial e distância. Os objetivos específicos de Reis (2016) são: 1) evidenciar o paradigma teórico da retextualização como processo tradutório; 2) descrever como o curso de Letras-Espanhol da UFSC insere as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no percurso de formação; 3) analisar se a tradução e as TIC são propostas nas salas de aula de espanhol como LE; 4) verificar se as TIC se conectam às atividades de tradução pedagógica; 5) explicitar se o uso da tradução e das TIC é reconhecido e nomeado no registro de prática de estágio. Para isso, a sua fundamentação teórica está embasada nos Estudos da Tradução, no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e na Tradução e Tecnologia. A metodologia da pesquisa é qualitativa e é enquadrada como estudo de caso, com foco nas seguintes etapas de estudo: 1) comparar os projetos políticos pedagógicos dos cursos presencial e à distância da UFSC, analisando se as organizações didáticas e pedagógicas são compatíveis; 2) verificar a atuação dos formandos, em ambos os cursos, entre os anos de 2008 a 2011; 3) e avaliar o uso das TIC, com pesquisa de campo, observação em aulas, entrevista de pesquisa e aplicação de questionários. Os dados apontam que: as crenças sobre o uso da tradução e das tecnologias intervêm na prática do professor de língua estrangeira e podem forjar o seu uso em sala de aula, assim como contribuir para uma possível dicotomia entre pensar/dizer e fazer o seu uso; o uso das tecnologias como ferramenta é o que mais se afirma nas práticas de sala de aula, carecendo de uma interiorização das suas possibilidades pedagógicas; poucas vezes, a tradução é proposta conscientemente como uma atividade pedagógica e, quase nunca, a tradução é reconhecida como tal, não sendo adotada pela ótica mais ampla e contextual da retextualização.

Giracca (2017), em *O uso da sequência didática em aula de língua estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*, tem como objetivo relacionar a teoria funcionalista da tradução com a lexicografia pedagógica, considerando a tradução como um processo de produção textual e escrita. A fundamentação teórica centra-se na teoria funcionalista da tradução, na tradução e ensino de línguas, na linguística textual e nos estudos terminológicos. A metodologia da pesquisa é qualitativa e é enquadrada como pesquisa-ação, com foco na aplicação de uma sequência didática (SD), no curso de letras-espanhol como língua estrangeira, da UFSC. Os dados foram aplicados em uma plataforma de ensino, tendo sido disponibilizado diversos materiais e atividades. Foram aplicadas práticas tradutórias em sala de aula, a partir da retextualização de relatos pessoais para a construção de um glossário terminológico natalino. Os resultados apontam que: a construção de relatos pessoais gera diversas culturas, precisando ser definido um gênero textual comum

(glossário) e fazer com que os alunos possam resolver as barreiras tradutórias; os alunos exercitaram o encargo textual e tradutório, sendo sempre relacionados com as questões sócio-histórico-culturais de todos os participantes da pesquisa; desenvolveram afinidade com o gênero textual e exercitaram uma nova tipologia textual (descritiva); os glossários servem de apoio e fornecem subsídios textuais.

Melo (2017), em *A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira*, tem como objetivo propor o uso da tradução como estratégia à produção escrita no ELE, com foco nas sequências didáticas. Os objetivos específicos de Melo são: (i) refletir sobre o processo de tradução e de produção textual em espanhol, sob a perspectiva funcionalista; (ii) promover o uso crítico e consciente do tradutor automático; e (iii) proporcionar ao aluno a prática da produção escrita por meio de sequência didática. A perspectiva teórica está fundamentada na tradução funcionalista, nos estudos da textualidade e sua respectiva produção textual, na sequência didática e no ELE. A metodologia da pesquisa é qualitativa e se enquadra em uma pesquisa-ação. Os dados foram gerados em uma turma de dez alunos do Curso de Letras Espanhol/UFSC, no 2º semestre de 2013, sendo proposta a tradução de receitas culinárias, por meio de produção escrita em língua espanhola nas sequências didáticas. As sequências didáticas centram-se em aplicar: questionário – pedir que os participantes respondessem um questionário; atividades 1, 2 e 3 (são idênticas) – analisar a tradução do texto 1 realizada pelo *Google Tradutor*, reescrever o texto traduzido e socializar a nova tradução com o grupo; seminário – participar de apresentação de seminário para serem avaliados. Os dados apontam: a proporcionalidade do diálogo entre a teoria e a prática em sala de aula; o aprimoramento nas produções escritas dos alunos; a reflexão nas escolhas tradutórias; os alunos analisam as estruturas linguísticas no texto e os aspectos intratextual e macrotextual; os professores acompanham de perto o processo de escrita. E, também, os dados aponta que há consenso entre os alunos de que o uso do tradutor automático é insuficiente para se obter uma tradução adequada.

Saldanha (2018), em *Proposta de sequência didática como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*, apresenta que muitos livros didáticos de ELE há atividades que não levam em conta os preceitos do método comunicativo. Por isso, a autora busca propor uma atividade de retextualização como processo tradutório e uma prática comunicativa. A perspectiva teórica está alinhada à tradução funcionalista e à perspectiva da Retextualização. A metodologia da pesquisa é qualitativa, sendo enquadrada como pesquisa aplicada e exploratória, por ser uma pesquisa-ação. Os dados foram aplicados em uma turma de graduação de Letras-Espanhol da UFSC, na disciplina de Língua Espanhola III, ofertada no primeiro semestre de 2016, contendo 17 alunos. Saldanha (2018) realizou a sequência didática, com apresentação da situação, produção iniciação (atividade diagnóstica), módulo I (sobre o tema), módulo II (sobre o gênero textual entrevista), módulo III (sobre o gênero textual folheto informativo), módulo IV (elaboração de roteiro para construção do gênero folheto), módulo V (destinado a produção do folheto) e produção final. Os dados apontam que a elaboração e aplicação de atividades, por meio de sequência didática, proporcionaram movimentos edificadores em relação ao processo tradutório e à produção textual em LE, bem como a reflexão sobre a elaboração de atividades didáticas para a formação desses futuros profissionais de Letras.

6. Discussão e resultados dos dados

Na revisão de literatura, destaco que a primeira tese de doutorado, a de Pedrosa (2003), apresenta uma pesquisa com a junção entre tradução e ensino de línguas, sendo defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Linguística Aplicada. As pesquisas de Laiño (2014), Giesta (2014), Reis (2016), Giracca (2017), Melo (2017) e Saldanha (2018) correspondem sobre a maioria das teses defendidas na área de Estudos da Tradução, oriundas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A tese de Corrêa (2014) foi defendida na área de Letras/Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assim, observamos que a maioria das teses foram defendidas na área de Linguística e de Estudos da Tradução, apontando, desta forma, que há interesse das instituições de ensino superior na investigação e desenvolvimento de pesquisas que tematizem ELE e tradução pedagógica.

No Quadro 2, podemos observar um panorama comparativo entre as teorias, as metodologias de pesquisa e os tipos de pesquisas realizadas pelos autores.

Quadro 2. Comparação teórica, metodológica e tipos de pesquisa

AUTORES	TEORIAS	METODOLOGIA DA PESQUISA	TIPOS DE PESQUISA
Pedroso (2003)	Análise do Discurso; Linguística Textual; Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino de Literaturas Estrangeiras; Estudos da Tradução	Não informada	Pesquisa Discursiva; Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Aplicada; Aplicação de tarefas de tradução de trechos de um texto literário
Laiño (2014)	Gêneros do Discurso; Linguística Textual; Análise e Produção Textual; Tradução Funcionalista	Qualitativa	Pesquisa Descritiva; Construção de exercício tradutórios de publicidade
Giesta (2014)	Tradução Pedagógica; Linguística Textual; Produção Textual e Letramento Acadêmico; Linguística de <i>Corpus</i>	Não informada	Pesquisa de levantamento e compilação de <i>corpora</i>
Corrêa (2014)	Historiografia Crítica da Língua, Linguística, Tradução e Métodos de Ensino de Línguas	Qualitativa	Pesquisa Historiográfica; Pesquisa Bibliográfica
Reis (2016)	Estudos da Tradução; Tradução Pedagógica; Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação à Distância	Qualitativa	Pesquisa de Estudo de Caso; Os métodos foram: análise de PPCs, observação de campo, entrevista de pesquisa, aplicação de questionários
Giracca (2017)	Tradução Funcionalista; Tradução Pedagógica; Linguística Textual;	Qualitativa	Pesquisa Aplicada; Pesquisa-Ação, com foco em aplicação de uma Sequência Didática (SD) de tradução de termos natalinos
Melo (2017)	Tradução Funcionalista; Linguística Textual; Ensino de Línguas Estrangeiras	Qualitativa	Pesquisa-Ação, com foco em aplicação de uma Sequência Didática (SD) de tradução de receitas culinárias; Os instrumentos de pesquisa foram: questionário, observações de campo, encontros periódicos com a professora da disciplina, questionário final
Saldanha (2018)	Tradução Funcionalista; Tradução Pedagógica; Linguística Textual	Qualitativa	Pesquisa Exploratória; Pesquisa Ação, com foco em aplicação de Sequência Didática (SD) de tradução de gênero folheto informativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, acima, podemos observar que a maioria das pesquisas revisitam e se alinham às teorias da Linguística Textual, dos Gêneros Textuais/Discursivos, dos Métodos de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, da Tradução Pedagógica e da Tradução Funcionalista. Além disso, a maioria das metodologias das pesquisas são qualitativas, permitindo, assim, que os autores/pesquisadores realizem interpretações dos significados emergidos das interações, entre professores e alunos, em salas de aulas de línguas estrangeiras, com conclusões sobre as avaliações das sequências didáticas de traduções pedagógicas, das línguas e culturas de trabalho. Interessante destacar que a maioria das teses buscam aplicar, em campo escolar/universitário, materiais pedagógicos de ELE, com foco na pesquisa aplicada, na pesquisa exploratória e na pesquisa-ação. Duas pesquisas destacam-se como sendo uma pesquisa de compilação de *corpora* e outra de pesquisa de análise historiográfica crítica, trazendo, assim, para o circuito teórico uma base exemplar de metodologias de pesquisa e de análise historiográfica.

No Quadro 3, abaixo, busco comparar como os pesquisadores fundamentam a geração/coleta de dados, em campo de pesquisa, com pesquisa aplicada, apresentando os contextos, os participantes, o tempo de execução da pesquisa e as línguas de trabalho.

Quadro 3. Comparação das caracterizações metodológicas das pesquisas

AUTOR(A)	CONTEXTO DE PESQUISA	PARTICIPANTES DA PESQUISA	TEMPO DE EXECUÇÃO DA PESQUISA	LÍNGUAS DE TRABALHO
Pedroso (2003)	Instituição particular de ensino de língua não materna Campinas/São Paulo	5 alunos e estudantes do nível intermediário de ensino de línguas estrangeiras	3 dias	Português Espanhol
Laiño (2014)	Instituição pública federal (Universidade Federal da Fronteira do Sul – UFFS); Cidade de Chapecó, em Santa Catarina; Curso de Graduação de Licenciatura em Letras-Espanhol; Disciplina Estudos avançados em língua espanhola I: prática de textos	4 alunos com idade entre 21 e 28 anos; Já graduandos do 7º período	Semestre de 2013.1, uma vez por semana	Português Espanhol
Giesta (2014)	7 Programas de Pós-Graduação de Física, com nota mínima de 7, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	434 resumos e abstracts de teses em física	Não informado	Português Inglês
Corrêa (2014)	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Português Inglês Japonês
Reis (2016)	Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina); Curso de Letras-Espanhol do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) e o Centro de Ensino - Centro de Comunicação e Expressão (CCE); Florianópolis/Santa Catarina (polo presencial) e polos EaD	Professores em formação no curso de Letras-Espanhol, nas modalidades presencial e a distância	Análise dos PPCs, referentes aos anos de 2008 a 2011, em disciplinas de Estágio Supervisionado	Português Espanhol
Giracca (2017)	Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina); Florianópolis/Santa Catarina; Curso de Letras-Espanhol; Disciplina de Língua Espanhola IV em plataforma Moodle	1 professora de estágio supervisionado; 24 alunos	Durante os meses de setembro a outubro de 2016	Português Espanhol
Melo (2017)	Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina); Florianópolis/Santa Catarina; Curso de Letras-Espanhol; Disciplina de Língua Espanhola II	10 alunos	Durante o segundo semestre de 2013	Português Espanhol
Saldanha (2018)	Instituição pública federal (Universidade Federal de Santa Catarina); Florianópolis/Santa Catarina; Curso de Letras-Espanhol; Disciplina de Língua Espanhola III	17 alunos	Durante o primeiro semestre de 2016	Português Espanhol

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 3, acima, observamos que apenas uma pesquisa foi aplicada em uma instituição de ensino privado e as outras seis foram aplicadas em instituições públicas, tanto em modalidade presencial quanto em modalidade à distância. O foco dos autores está nos alunos aprendizes ou graduandos em línguas não maternas. Em maioria, as pesquisas foram realizadas/aplicadas durante um período de três a seis meses de aulas. Os pesquisadores buscam aplicar os seus dados, com foco em atividades de tradução como instrumento didático no contexto de ELE. As pesquisas foram aplicadas em seis cursos de língua espanhola como foco e, também, em dois cursos de língua inglesa. Além disso, os autores/pesquisadores aplicam as suas sequências didáticas para muitos alunos, tanto em modalidade presencial, quanto em modalidade à distância, apresentando a relevância e a eficácia da validação de seus dados de pesquisa.

No Quadro 4, abaixo, busco apresentar as abordagens ou métodos de ELE que os autores se alinham teoricamente. Além disso, pretendo examinar, brevemente, quais são as filiações concernente ao método de tradução pedagógica e se os resultados das pesquisas apontam benefícios ou não sobre o uso desse método no contexto da geração/coleta dos dados.

No Quadro 4, acima, percebemos que autores se filiam: três à perspectiva da Abordagem Comunicativa; três à perspectiva Funcionalista; e dois à perspectiva Pós-Método. Seis pesquisas apontam que a tradução pedagógica é um instrumento pedagógico utilizado no ELE e afirmam que trazem benefícios à aprendizagem dos alunos.

7. Considerações finais

Neste artigo, observamos que a revisão de literatura busca criticar o uso indiscriminado e aleatório da tradução no contexto de ensino de línguas, fazendo com que os alunos não compreendam os objetivos educacionais e linguísticos das línguas e culturas de trabalho. Para isso, na contemporaneidade, muitos teóricos de ensino de línguas buscam compreender a complexidade da definição da tradução e entendê-la como um processo complexo, demandando muitas habilidades e competências. Vimos, também, que as teorias apresentam que há realocação dos professores como o centro das decisões pedagógico-didáticas e focando-se nos alunos, sendo esses o centro do processo de ensino-aprendizagem no contexto de ELE.

Quadro 4. Alinhamentos teóricos

AUTOR(A)	QUAL ABORDAGEM E MÉTODO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS O(A) AUTOR(A) SE AFILIA/ALINHA TEORICAMENTE?	O(A) AUTOR(A) ENTENDE A TRADUÇÃO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO?	OS RESULTADOS DA PESQUISA APONTAM BENEFÍCIOS DA TRADUÇÃO PEDAGÓGICA?
Pedroso (2003)	Abordagem Comunicativa	Sim	Sim
Laiño (2014)	Abordagem Comunicativa e Pós-Método	Sim	Sim
Giesta (2014)	Abordagem Comunicativa e Sociocultural	Sim	Sim
Corrêa (2014)	Pós-Método	Sim	Sim
Reis (2016)	Reflexão Crítica e à Prática Investigativa do Professor	Sim	Sim
Giracca (2017)	Funcionalista	Sim	Sim
Melo (2017)	Funcionalista	Não se aplica	Não se aplica
Saldanha (2018)	Funcionalista e Visão Sócio-histórica da Linguagem	Não apresenta	Não apresenta

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pudemos observar que no contexto brasileiro, vem aumentando o interesse e da aproximação entre a perspectiva da teoria da tradução funcionalista e da abordagem comunicativa, no contexto de ELE. Na revisão teórica e nas teses resenhadas, conseguimos responder as perguntas de pesquisa, pois apontam que o uso da tradução como instrumento didático, no contexto de ensino de línguas, deve ser planejado e, se aplicado, precisa ser utilizado de forma reflexiva e crítica. Seis teses acadêmicas resenhadas apontam para a aplicação do uso da tradução como instrumento didático em contextos de ELE.

Percebemos, assim, que é possível utilizar a tradução pedagógica como ferramenta didática na organização e nas sequências das aulas. Assim sendo, segundo os autores revisitados, em oito teses acadêmicas, tendo sido apresentados nesta pesquisa, apontam que a tradução pedagógica pode ser incluída como instrumento didático, em contexto de ensino de línguas, desde que os professores e as instituições tenham consciência crítico-reflexiva e fundamentação teórico-prática do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, as discussões sobre a tradução pedagógica já datam mais de duas décadas de publicações, logo, entende-se que a proposta de a utilizar como instrumento pedagógico pode vir a enriquecer e complementar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

NOTAS

¹ No original *Translation is not a substitute for language practice. Arguments supporting this principle are (1) that few words if any are fully equivalent in any two languages, (2) that the student, thinking that the words are equivalent, erroneously assumes that his translation can be extended to the same situations as the original and as a result makes mistakes, and (3) that word-for-word translations produce incorrect constructions. Psychologically, the process of translation is more complex than, different from, and unnecessary for speaking, listening, reading, or writing. Furthermore, good translation cannot be achieved without mastery of the second language. We, therefore, teach the language first, and then we may teach translation as a separate skill, if that is considered desirable.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeira Filho, J. C. P. (2008) [1993]. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas (SP): Pontes Editores.

Barbosa, J. R. A. (2014). Uma análise crítica das abordagens-métodos para o ensino-aprendizagem de línguas. In: E. Ribeiro; M. S. Farias (Orgs.). *Ensino de Línguas Estrangeiras: o que é? como se faz?* 1ª edição. Curitiba/Paraná: Editora CRV, p. 17-28.

Carvalho, T. L.; Pontes, V. O. (2014). *Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas*. 1ª ed. Mossoró/Rio Grande do Norte: Editora UERN.

Corrêa, E. F. de S. (2014) *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. Schneuwly; J. Dolz et. al. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização] Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. 3ª ed. Campinas/São Paulo: Editora Mercado de Letras.

Giesta, L. C. (2014). *Tradução pedagógica e letramento acadêmico com o uso de corpus paralelo: reflexão linguística a partir da tradução de padrões colocacionais frequentes na linguagem acadêmica disciplinar*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado Interinstitucional (DINTER) UFSC/UFPB/UFSCG. Florianópolis/SC: UFSC.

Giracca, M. N. (2017). *O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.

Laiño, M. J. (2014). *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em Língua Estrangeira a partir do gênero publicidade*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC.

Laiño, M. J. (2020). Práticas linguísticas contextualizadas: a tradução funcionalista no ensino de línguas estrangeiras. In: C. Saldanha; M. J. Laiño; N. T. Melo; V. O. Pontes (Orgs.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba/PR: Editora CRV.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Malmkjaer, K. (1998). Introduction: Translation and Language Teaching. In: K. Malmkjaer (Ed.). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.

Martinez, P. (2009) [1996]. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marciolino. 5ª edição. São Paulo: Parábola Editorial.

Melo, N. T. (2017). *A implementação da sequência didática como estratégia à produção escrita: ressignificando a tradução no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC.

Pedroso, S. F. (2003). *Literatura e tradução no ensino de espanhol: língua estrangeira*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo/SP: UNICAMP.

Reis, E. C. (2016). *A interface da tradução com as tecnologias na sala de aula de espanhol como Língua Estrangeira: retratos da prática de formandos nas modalidades presencial e a distância*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC.

Ridd, M. D. (2000). Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages. In: J. Sedycias (Org.). *Tópicos em Linguística Aplicada // Issues in Applied Linguistics I*. Brasília/DF: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB); Editora Plano.

Saldanha, C. T. (2018). *Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis/SC: UFSC.

Saldanha, C.; Laiño, M. J.; Melo, N. T.; Pontes, V. O. (2020). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba/PR: Editora CRV.

Wilkin, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford/UK: Oxford University Press.