




Artigo original

Ensino de línguas estrangeiras, competência tradutória e corpora

Foreign language teaching, translation competence and corpora

Enseñanza de lenguas extranjeras, competencia traductora y corpora

William Danilo Garcia^{1*}  , Paula Tavares Pinto^{2*}  , Emanuel Henrique Alves^{3*}  ,
Carina Beltramini^{4*}  , Giseli Aparecida Cecílio^{5*}  , Silvia Soggio Del Monte^{6*}  ,
Luana Aparecida Nazzi-Laranja^{7*}  , Andressa Franco Oliveira^{8*}  

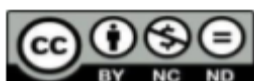
Citação: Garcia, W. D.; Pinto, P. T.; Alves, E. H.; Beltramini, C.; Cecílio, G. A.; Del Monte, S. S.; Nazzi-Laranja, L. A.; Oliveira, A. F. (2026). Ensino de línguas estrangeiras, competência tradutória e corpora. *InterteXto*, <https://doi.org/10.18554/it.v20i00.5527>

Editor: Priscila Marques Toneli e Juliana Bertucci Barbosa

Recebido: 30 dezembro 2025

Aceito: 30 abril 2026

Publicado: 20 maio 2026



Texto sobre copyright.



1. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: william.danilo@unesp.br

2. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: paula.pinto@unesp.br

3. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: emanoel.alves@unesp.br

4. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: carina.beltramini@unesp.br

5. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: giseli.cecilio@unesp.br

6. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: silvia.soggio@unesp.br

7. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: luananzzi@gmail.com

8. Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto (SP), Brasil.

* Autor correspondente: Andressa.f.oliveira@unesp.br

Resumo: Sabemos que o ensino de línguas estrangeiras possui uma relação de rejeição e de aceitação da tradução em suas diferentes abordagens. Reconhecemos a existência de trabalhos que defendem o papel da tradução em sala de aula e, em especial, no sentido de desenvolver nos alunos uma competência tradutória. Além disso, entendemos que a utilização de *corpora* pode perpassar o processo de ensino-aprendizagem e a atividade tradutória. Assim, este artigo visa fazer uma revisão teórica de algumas das abordagens de ensino de forma a destacar o papel, central ou não, da tradução em cada uma delas. Posteriormente, lançamos nosso olhar para a questão da tradução e do desenvolvimento de uma competência tradutória. Feito isso, discutimos a utilização de *corpora* não apenas no ensino de línguas estrangeiras, mas

também na prática e na atividade da tradução. Levantamos essas três questões no intuito de questionar e revisitar tanto o papel da tradução quanto do *corpus* nos contextos de ensino de línguas estrangeiras e de formação de tradutores. Notamos, por meio dessas reflexões, o quanto ainda precisamos de pesquisas que busquem centralizar o uso da tradução e o uso de *corpora* no processo de formação do aluno de línguas estrangeiras e de futuros tradutores.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras. Tradução. *Corpus*.

Abstract: We know that, historically, foreign language teaching presents either an acceptance or a rejection of translation in its different approaches. We acknowledge the presence of studies that claim for the role of translation in the classroom and research that supports the development of translation competence in the students. Besides, we understand that corpora can be used in both the teaching-learning process and the translation activity. Therefore, this article aims at reviewing certain theories about teaching approaches to highlight the role (either central or peripheral) of translation in each of them. We also analyze the matter of translation and the development of translation competence. Thirdly, we discuss the use of corpora not only for foreign language teaching but also for translation activity and practice. We emphasize these three subjects to rethink the importance of both translation and corpora in the context of foreign language teaching and translators training. Throughout this analysis and reflection, we could notice the need for research that aims at viewing translation as well as corpora as central to the process of training foreign language students and future translators.

Keywords: Foreign language teaching. Translation. *Corpus*.

Resumen: Sabemos que la enseñanza de lenguas extranjeras mantiene una relación tanto de rechazo como de aceptación de la traducción en sus diferentes enfoques. Reconocemos la existencia de trabajos que defienden el papel de la traducción en el aula y, especialmente, en el sentido de desarrollar en los estudiantes una competencia traductora. Además, entendemos que el uso de corpus puede atravesar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actividad traductora. Por eso, este artículo tiene como objetivo realizar una revisión teórica de algunos de los enfoques de enseñanza con el fin de destacar el papel de la traducción en cada uno de ellos. Posteriormente, nos centramos en la cuestión de la traducción y del desarrollo de una competencia traductora. Hecho esto, discutimos el uso de corpus no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en la práctica y en la actividad de la traducción. Planteamos estas tres cuestiones con el propósito de cuestionar y revisitar tanto el papel de la traducción como el del corpus en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras y de formación de tradutores. Observamos, por medio de estas reflexiones, cuánto todavía necesitamos investigaciones que busquen centralizar el uso de la traducción y el uso de corpus en el proceso de formación del estudiante de lenguas extranjeras y de futuros tradutores.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras. Traducción. *Corpus*.

1. Introdução

O contexto histórico do ensino e aprendizagem de línguas é rico em abordagens e técnicas que, em suas diversas perspectivas, possibilitaram e ainda possibilitam que o aluno se aproxime cada vez mais de seus objetivos relativos à língua-alvo. Apesar de a tradução ser um dos elementos que já

integrou completamente esse contexto, ela passou a não ser mais considerada uma aliada, especialmente após a instauração do método comunicativo, que ainda impera em sala de aula, em que professores e alunos tendem a evitar essa prática a todo custo (Sandes; Pereira, 2017).

Sendo a comunicação o foco da abordagem comunicativa, os alunos são incentivados a aprender o significado e a função de determinados elementos da língua, e a estrutura passa a ser considerada como consequência do uso, ou a ser apresentada em segundo plano. Os professores passam a considerar a tradução como desnecessária e até mesmo prejudicial ao contexto de ensino. Sandes e Pereira (2017) lançam um olhar diferente para esta questão e fazem um apanhado histórico ao explicar como a abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras pode ser conciliada com a concepção de tradução pedagógica. Segundo as autoras, o termo “tradução pedagógica” foi utilizado pela primeira vez por Lavault, em 1985, referindo-se ao uso da tradução voltada para o ensino, podendo ser dividida em duas frentes: a tradução explicativa, em que o professor faz uso da tradução para explicar enunciados, e os exercícios de tradução, em que a tradução é praticada pelo próprio aluno com o objetivo de exercitar algum conceito ou de ser avaliado. Diversos autores tratarão desses exercícios de tradução como uma importante ferramenta para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

Muitos estudos, inclusive, têm considerado a tradução como a quinta habilidade linguística, sendo, portanto, parte essencial do aprendizado de uma língua estrangeira, além de ser “uma ferramenta de aprendizagem útil, na qual se prepara o aluno para situações da vida real tanto no contexto laboral quanto acadêmico” (Naimushin, 2002 *apud* Sandes; Pereira, 2017). Diferentes atividades têm sido utilizadas em busca de inserir a tradução no contexto de ensino como um incentivo à dinamicidade da aula, como comparação de versões, traduções de alunos discutidas em sala de aula, prática de interpretação consecutiva na língua estrangeira, dentre outras que são discutidas por Orenha-Ottaiano e Pinto (2018).

Além disso, Gaballo (2009) destaca o fato de que o aprendizado deve se dar a partir dos conhecimentos do aluno, que vai conectar as novas informações aos próprios saberes prévios. Isso significa que não é possível “apagar” a língua materna e fazer com que o aprendiz entenda uma língua estrangeira sem estabelecer relações com o funcionamento da própria língua. Como o estudante se vale da tradução para construir essas relações, é mais produtivo pensar a tradução em sala de aula como ferramenta, e não como inimiga.

Gaballo (2009), também explica que as teorias construtivistas nos mostram que o aprendizado é um processo interativo e social, ativado pela participação ativa do aprendiz. Dessa forma, o professor deve usar o conhecimento, as crenças e as habilidades preexistentes dos alunos na construção de uma compreensão mais ampla do novo sistema linguístico. Assim, acreditamos que o uso da tradução se apoia nessa ideia de edificação madura de competências na nova língua a partir dos conhecimentos sobre a própria língua.

Outro ponto que chama a atenção nesse uso da tradução é a capacidade de fazer com que o aluno reflita sobre os sistemas linguísticos com os quais está se comunicando: sua língua materna e a língua estrangeira sendo ensinada. O uso da tradução, especialmente a partir de exercícios, pode destacar diferenças entre as formas de categorizar o mundo ou de expressar uma ideia, por exemplo, fazendo com que o aprendiz – quando direcionado pelo professor – extrapole os ensinamentos sobre a língua como um sistema fechado e passe a considerar outras características da comunicação, como a subjetividade e as diferenças culturais.

Sandes e Pereira ressaltam que “muitas vezes, os alunos não têm consciência de que a língua é formada por uma cultura e que pessoas diferentes pensam diferente. A tradução salienta essa análise contrastiva da cultura e esse despertar cultural também propicia a discussão sobre o respeito ao diferente: a alteridade. Além de aumentar a percepção da própria conduta como algo cultural e não natural, contribui para a formação da própria identidade cultural em relação ao outro” (2017, p. 234). Dessa forma, o uso da tradução no ensino de língua estrangeira não só contribui para o aprendizado do aluno do ponto de vista linguístico, como também amplia o horizonte cultural do aprendiz. Assim, é importante destacar que o ensino de língua estrangeira é um espaço entre culturas e

que a tradução é uma importante ferramenta para favorecer a reflexão e enriquecer o repertório cultural dos estudantes.

2. Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e o lugar da tradução

No que tange ao ensino de língua estrangeira, é relevante considerarmos como alguns conceitos se distinguem entre si, antes mesmo de tratarmos das diferentes abordagens que perpassam o panorama histórico dessa área da Linguística Aplicada. Sendo assim, a primeira distinção a ser feita envolve os termos aquisição e aprendizagem. De acordo com Leffa (1988), o primeiro termo designa um contexto mais espontâneo, se comparado ao segundo, que é mais formal e consciente no que se refere ao momento de aprender uma língua. Outra noção a ser compreendida é a de segunda língua, em que a “língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno” (Leffa, 1988); e a língua estrangeira “quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula” (Leffa, 1988). Em última instância, a diferenciação entre método e abordagem também se faz necessária. Abordagem pode ser considerada um conceito mais amplo e que envolve “os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988). Já por método, entendemos a parte prática, por assim dizer, e que está contido dentro de uma abordagem. Assim, o método descreve a aplicação dos pressupostos teóricos levantados por uma abordagem.

Segundo Leffa (1988) e Batista (2014), a Abordagem Gramática e Tradução (AGT) teve origem no Renascimento, momento em que houve grande interesse cultural pelo grego e pelo latim, fazendo com que tais idiomas dominassem o ensino de línguas. Enquanto características da AGT, destaca-se o ensino da segunda língua pela primeira, conforme Leffa (1988, p. 3). Em detrimento disso, a técnica adotada no ensino envolvia a tradução de textos literários, uma vez que ela contribuía para a memorização de vocabulário e a manipulação de itens gramaticais, como afirma Batista (2014, p. 193). Observamos, assim, o papel central da tradução nessa abordagem considerada mais tradicional.

Já a Abordagem Direta (AD), inserida no contexto histórico do final do século XIX, enfatizava, conforme Leffa (1988), a aprendizagem da L2 pela própria L2, de modo a desenvolver nos alunos a oralidade. Como consequência dessa não utilização da língua materna em sala de aula, ou seja, da rejeição da tradução, o uso de objetos, como imagens e gravuras para abordar o significado das palavras, passou a ser empregado nas aulas, ainda de acordo com Leffa (1988). No que tange ao papel da tradução, Batista (2014) pontua que foi na AD que ela assumiu esse aspecto de vilã com relação ao ensino e aprendizagem, o que traz resquícios até os dias de hoje com relação ao seu uso em sala de aula.

Em sequência, temos a chamada Abordagem para a leitura que, segundo Batista (2014), foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 30. Como o próprio nome sugere, essa abordagem foca no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos. Assim, “[...] procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível”. (Leffa, 1988, p. 9). Percebemos, a partir da citação, que a ênfase dessa abordagem já não era mais a oralidade como na AD, o que permitiu, de acordo com Batista (2014), que a tradução fosse utilizada de forma esporádica.

Em conformidade com Batista (2014) e Leffa (1988), a próxima abordagem desse panorama histórico recebeu o nome de Abordagem Audiolingual (AAL). Como destaca Batista (2014), a AAL também surgiu nos Estados Unidos, porém no período da Segunda Guerra Mundial, momento em que os soldados precisavam aprender uma língua estrangeira de forma rápida. Desse modo, o que se enfatizou, conforme Leffa (1988), foi a perspectiva behaviorista de Skinner no sentido de que a aprendizagem de língua envolvesse o condicionamento de hábitos adquiridos por meio de um ciclo repetitivo de estímulo e resposta. Batista (2014) destaca que a metodologia envolvia ouvir e falar para, posteriormente, ler e escrever. Com relação ao lugar da tradução, ele não era enfatizado, uma vez que os pressupostos teóricos dessa abordagem consideravam a repetição e o desenvolvimento de hábitos suficientes para a aprendizagem.

Em sequência ao desenvolvimento do ensino de línguas, Leffa (1988) destaca que outros métodos foram surgindo como: *Sugestologia de Lozanov*; Método de Curran -Aprendizagem por Aconselhamento; Método silencioso de Gattegno; Método de Asher - Resposta Física Total; Abordagem Natural; Abordagem Comunicativa, entre outros.

Com relação à Abordagem Comunicativa, julgamos relevante dizer que ela surge, como aponta Batista (2014), com o advento da competência comunicativa proposta por Hymes em 1983. O autor aponta que

nessa abordagem, a linguagem é vista como uma prática social em que participantes agem no mundo, com a finalidade de desempenhar atividades/funções sociais, fazendo uso de forma adequada da gramática, do vocabulário. E ao agir no mundo, o aprendiz deve também levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação seja oral ou escrita (Batista, 2014, p 197).

A tradução, nos pressupostos da Abordagem Comunicativa, não era considerada uma prática social, o que fez com que a tradução assumisse novamente um lugar de rejeição, de acordo com o autor. No entanto, Batista (2014) aponta que atualmente a tradução parece ressurgir em discussões relacionadas ao ensino, o que se faz necessário, porém, é que o professor com formação crítico-reflexiva analise melhor como a tradução pode contribuir com suas aulas.

Em suma, vemos que a tradução é uma questão que gera bastante controvérsia em relação a ser ou não utilizada na sala de aula. O quadro a seguir resume a aceitação dessa atividade, que é, atualmente, vista como uma quinta habilidade.

Quadro 1 – O papel da tradução nas Abordagens de Ensino de Línguas

Abordagem	Utilização da tradução
Abordagem Gramática e Tradução	Sim
Abordagem Direta	Não
Abordagem para a leitura	Sim
Abordagem Audiolingual	Não
Abordagem Comunicativa	Não

Fonte: elaborado pelos autores

Depois de discorrermos a respeito dos principais métodos de aprendizagem apresentados por Leffa (1988) e Batista (2014), entendemos que o professor desempenha a função de escolher, de forma crítica, os pressupostos de diversas abordagens mediante a necessidade encontrada em sua prática. Afinal, é essa escolha feita pelo docente que refletirá no sucesso da aprendizagem da nova língua. Assim, é essencial que os professores, além de terem conhecimento das abordagens e suas características com o objetivo de aplicá-las, reflitam sobre como e se a tradução oferece vantagens e benefícios às suas práticas.

Essas considerações são condizentes com os princípios do Pós-Método, que surge como uma alternativa ao método, ao invés de simplesmente pensarmos em um método alternativo (Kumaravadivelu, 1994). Segundo o autor, o Pós-Método oferece uma mudança na conceitualização e construção das teorias pedagógicas, pois garante ao professor um papel autônomo na construção de práticas inovadoras de ensino com base naquilo que eles vivenciam na sala de aula (Kumaravadivelu, 1994). Nesse sentido, portanto, acreditamos que, apesar de a tradução assumir ora um lugar de aceitação, ora de condenação, podemos vê-la como um recurso que está à disposição do professor, assim como muitos outros.

3. A competência tradutória

Na seção anterior, destacamos alguns conceitos que, comumente, subjazem à área de ensino-aprendizagem de segunda língua e/ou língua estrangeira, que são as diferenças entre aquisição e aprendizagem, e método e abordagem. Além disso, exploramos algumas abordagens (desde a Gramática e Tradução até a Comunicativa) que ora se mostravam favoráveis ao uso da tradução, ora não. Desse modo, consideramos relevante analisarmos mais atentamente essa questão da tradução. Para isso, vamos nos pautar na perspectiva da competência tradutória e suas possíveis contribuições.

Gaballo (2009) afirma que a ideia central do sociointeracionismo de Vygotsky (1962, 1978), de que o indivíduo pode desenvolver certos conhecimentos por meio de um processo comunicativo com seus pares, especialmente no que concerne a julgamentos, também se aplica à aprendizagem de língua estrangeira, inclusive se o aprendiz se dispõe a aprender de forma colaborativa. Para a autora, a analogia com a aprendizagem por meio da tradução é imediata, uma vez que traduzir envolve fazer julgamentos sobre inúmeras decisões, sejam elas linguísticas, de equivalência cultural, de estilo, de público-alvo, de tipo de texto e coesão, de objetivo, dentre outros. Ao se parear o processo comunicativo à tradução por pares, a aprendizagem de LE seria beneficiada, afirma Gaballo (2009). Porém, é por meio da colaboração que a competência tradutória pode ser melhorada, pois colaborar é muito mais do que trocar informações; é usar tais informações para criar algo. Gaballo (2009) descreve colaboração como “um processo partilhado de criação”, e que ocorre somente quando dois ou mais indivíduos interagem de modo a chegar a um entendimento de criação comum ao qual que nenhum dos dois chegariam se passassem pelo processo sozinhos.

A colaboração na tradução de um texto, portanto, não significa simplesmente unir diferentes pedaços de tradução feitos por indivíduos diferentes (isso é cooperação, cada um fazendo sua parte para chegar a um todo), mas significa criar um espaço compartilhado onde pensamentos divergentes e diferentes pontos de vista são explorados e analisados, envolvendo a comunicação dos envolvidos com o objetivo de criar um entendimento, por meio de negociações, afirma Gaballo (2009). O processo de tradução colaborativa é particularmente importante em projetos de tradução nos cursos de formação de tradutores, uma vez que os habilita a olhar para os assuntos de forma diferente, de perspectivas diferentes, e a examinar as ideias que eles podem não ter tido, caso estivessem trabalhando sozinhos. Pym (2007) acredita que o trabalho em equipe é aprendido mais na prática do que na teoria. Porém, Gaballo (2009) o contradiz ao afirmar que os alunos deveriam ser informados sobre o funcionamento do trabalho colaborativo antes de se comprometerem a trabalhar em conjunto em quaisquer traduções, conscientizando-os sobre os diferentes tipos de interações. O importante é ver a diferença entre cooperação e colaboração.

O chamado processo tradutório, segundo Hurtado-Albir (2001, p. 128 *apud* Cintrão, 2008, p. 370), é tido como o objeto inaugural das conhecidas “abordagens cognitivas” da tradução, em que a competência tradutória, bem como, o desenvolvimento da competência tradutória, também estão inseridos nesse processo.

Nas palavras de Cintrão (2008, p. 370), a competência tradutória pode ser entendida como “aquele conjunto de habilidades e conhecimentos que o tradutor experiente e competente possui, que o habilitam a realizar traduções de boa qualidade, segundo exigências profissionais de desempenho”. Já o desenvolvimento da competência tradutória, segundo a autora, seria o caminho percorrido pelo dito aprendiz na busca da competência tradutória (Cintrão, 2008).

A noção de competência é tratada dentro do campo de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, sabemos que existem quatro habilidades que podem ser desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. São elas: a escrita, a comunicativa, a leitora e a auditiva. Além dessas, Sandes e Pereira (2017) tratam da importância de se desenvolver uma quinta habilidade dentro do âmbito do ensino, a habilidade da tradução.

A habilidade da tradução discutida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não se refere, especificamente, à noção de competência tradutória, discutida na formação de tradutores. Para Presas (1996) a competência tradutória na formação de tradutores está ligada a dois tipos de

conhecimento: o conhecimento epistêmico e o conhecimento operativo. O conhecimento epistêmico se refere aos conhecimentos linguísticos e culturais que o tradutor deve ter para elaborar suas traduções. Já o conhecimento operativo se refere ao processo de elaboração de uma tradução, aos aspectos referentes ao projeto tradutório, e ao conhecimento de técnicas e de programas a serem utilizados pelo tradutor durante a prática tradutória.

Hurtado-Albir (1999) afirma que a competência tradutória é formada por diversas subcompetências, sendo elas: a competência comunicativa, que rege a importância de o tradutor conhecer ambas as línguas com as quais o mesmo trabalha; a competência extralinguística, que se refere a conhecimentos culturais e conhecimentos acerca das teorias de tradução; a competência de transferência; a competência instrumental e profissional; a competência psicofisiológica, que se refere a habilidades psicológicas e cognitivas; e, por fim, a habilidade estratégica. Essa última é considerada como a mais importante habilidade desenvolvida pelos tradutores, de acordo com Darin (2006) por ser a responsável por manter o controle do processo de tradução. Além disso, tal habilidade se refere ao desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de certas dificuldades por parte do tradutor durante a prática tradutória.

Para exemplificar o modo como a competência tradutória se desenvolve, Darin (2006) investiga como se dá o processo de Ensino-Aprendizagem da Tradução nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo PACTE, coordenado por Hurtado-Albir, na Universidade Autônoma de Barcelona. Segundo Darin (2006), o objetivo de Hurtado-Albir (2005) é pesquisar como a competência tradutória é adquirida por graduandos em Tradução.

Neste trabalho, Darin (2006) explicita que a proposta didática de tradução desenvolvida por Hurtado-Albir parte de duas noções principais: a noção de que a tradução é compreendida como uma atividade textual, comunicativa e cognitiva, e a defesa de um aporte teórico embasado em teorias cognitivas de aprendizagem e em teorias de ensino que defendem um currículo aberto e focam no desenvolvimento de tarefas de tradução para que os alunos adquiram a competência tradutória. Assim, de acordo com Hurtado-Albir, Darin (2006) considera que esse modelo traz benefícios para a didática da tradução, pois concebe a competência tradutória como um processo de desenvolvimento de um conhecimento novo em um conhecimento especializado.

Logo, o modelo proposto por Hurtado-Albir (2005) fornece meios para o desenvolvimento de metodologias favoráveis à aquisição da competência tradutória. Além disso, a divulgação das diversas atividades elaboradas e ministradas pelo grupo PACTE para os docentes de Tradução fornece melhores condições para que esses docentes trabalhem o desenvolvimento da competência tradutória em alunos de graduação.

Darin (2006) justifica a importância desse modelo por meio de uma pesquisa desenvolvida pela própria autora em diversas universidades. De acordo com sua pesquisa, os professores de tradução estão desenvolvendo atividades com base em seus próprios parâmetros e modelos, o que revelou a utilização de parâmetros subjetivos e arbitrários ao elaborar tarefas de tradução. Por essa razão, Darin (2006) defende a importância da pesquisa do grupo PACTE para o âmbito acadêmico, visto que ela proporciona a utilização de metodologias embasadas em teorias que propõem o desenvolvimento da competência tradutória nos alunos de diversos cursos de Tradução.

No entanto, Darin faz diversas ressalvas à forma como a pesquisa do grupo PACTE é desenvolvida e como ela poderia (ou não) ser efetivamente aplicada ao contexto brasileiro. Podemos concluir, a partir da análise de Darin, que pesquisas que busquem instrumentalizar o ensino de tradução para graduandos correm o risco de não desenvolver o olhar crítico do/a aluno/a para a teoria. Como a própria Darin ressalta, "é próprio do ensino universitário propiciar uma visão que situe o ato tradutório como prática ética e ideológica, constituindo tal visão um diferencial da formação acadêmica" (2006, p. 115).

Dessa forma, é importante nos questionarmos se "a função de um curso de graduação é adequar o indivíduo às expectativas da sociedade e do mercado ou formar cidadãos reflexivos, conscientes de sua atuação social?" (Darin, 2006, p. 115). A própria autora explica que a radicalização teoria *versus* prática que essa pergunta pode incitar visa tão somente estimular a

reflexão, já que tal polarização é artificial, pois prática e teoria caminham juntas. Entendemos que a proposta de Darin não busca desconsiderar a ideia de competência tradutória, mas adequá-la de maneira crítica à realidade de sala de aula.

É importante ressaltar, então, que a competência tradutória, ao ser pensada dentro do contexto de aprendizagem comunicativa, se integra ao ato de traduzir, de acordo com Hurtado-Albir (1999). Isto porque entre as subcompetências existem relações, hierarquias e variações. Esta interrelação ocupa lugar central na competência estratégica, que regula e compensa todas as outras subcompetências, resolvendo os problemas. A autora afirma que Harris e Sherwood (1978) acreditam que exista uma habilidade tradutora natural (uma espécie de habilidade inata) que qualquer falante de mais de uma língua possui, mesmo que seja rudimentar. Já Shreve (1997) opina que a competência tradutória é uma especialização da competência comunicativa, que nem todos possuem, e que não pode, portanto, ser inata. Shreve a considera como um desenvolvimento contínuo entre a tradução natural e a tradução construída (ou profissional).

Assim, a competência tradutória seria, segundo Hurtado-Albir (1999), um processo de automatização gradual e de reflexão crítica acerca das próprias intuições. À medida em que o conhecimento aumenta, as habilidades de reconhecer características situacionais e escolher estratégias apropriadas se tornam cada vez mais automatizadas e intuitivas.

Em ritmo de conclusão desta seção, vimos que a competência tradutória pode ser relacionada com a noção de competência comunicativa. De certa forma, desenvolver a competência tradutória não só se mostra um fator positivo aos tradutores em formação, mas também um fator positivo ao processo de ensino-aprendizagem.

4. O uso pedagógico de *corpora* e a tradução

Ao considerarmos as reflexões sobre o uso de tradução em sala de aula, trataremos, nesta seção, das possibilidades que os *corpora* têm oferecido ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por ser uma abordagem relativamente recente, o ensino apoiado em *corpora* tem conquistado cada vez mais seu espaço tanto no âmbito linguístico quanto no educacional. Esse crescimento se justifica devido à análise por meio de *corpus* estar “em praticamente todos os ramos da linguística ou aprendizagem de línguas” (Leech, 1997, p. 9), além do caráter empírico e objetivo que essa abordagem teórico-metodológica configura em pesquisas que se baseiam em *corpora*.

De acordo com McEney e Xiao (2010), foi possível perceber, principalmente no início dos anos 1990, esse grande interesse em pesquisas que utilizavam a Linguística de *Corpus* (LC) voltada para o ensino de línguas e, desde então, diferentes autores têm publicado sobre o assunto, abrangendo esferas como análise de *corpus* em sala de aula e descrição linguística, além do *corpus* de aprendizes. Apenas para ilustrar esse crescimento, pode-se citar pesquisadores como Partington (1998), Bernardini (2000), Burnard e McEney (2000), Granger (2003), Sinclair (2003), O’Keffee, McCarthy e Carter (2007), entre tantos outros.

Ainda em relação a McEney e Xiao (2010) podemos observar que ambos os autores defendem o uso de *corpora* no ensino regular de línguas. Ambos apontam para as estratégias do uso de *corpora*, indicando o uso direto e indireto dos *corpora* na construção de atividades dentro do âmbito da sala de aula. Observa-se que o uso indireto de *corpora* no ensino se deve a diversos fatores que incidem no ensino. Os autores elencam que o nível de experiência dos aprendizes, o acesso a computadores, os requerimentos curriculares, o conhecimento e a prática dos professores sobre o uso de *corpora* são elementos que contribuem ou não para o uso de *corpora*. Vemos que, apesar de muitas vezes depararmos com esses fatores que determinam a viabilidade ou não do uso de *corpora*, ele está presente indiretamente no ensino, pois seu uso está presente na construção de materiais pedagógicos, dicionários e gramáticas de referência mais acuradas em relação à linguagem.

O uso direto do *corpus*, em contraste ao uso indireto, é pautado na intervenção direta nas aulas de línguas. McEney e Xiao (2010) discutem que o uso indireto do *corpus* tem sido acompanhado pelo uso direto, com a prática de ensino adotada com materiais baseados em *corpora*, apontando que Leech

(1997 apud McEnery & Xiao, 2010) apresenta três maneiras de uso de *corpora* no ensino, como podemos ver na seguinte passagem.

[...] os usos diretos de *corpora* incluem “ensinar sobre”, “ensinar a explorar”, e “explorar para ensinar”, sendo os dois últimos relacionados ao uso. Dado um número de restrições [...], o uso direto vem sendo amplamente utilizado para o aprendizado em níveis mais avançados, por exemplo, no ensino superior [...]¹ (Leech, 1997 apud McEnery & Xiao, 2010, p.370, tradução nossa).

Vemos que o uso de *corpora* apenas vem sendo utilizado em ambiente acadêmico de ensino, principalmente na formação de professores de línguas estrangeiras, porém, nos ensinamentos mais fundamentais, há o emprego de maneira escassa e pontual, Johns (1991, p.2 apud McEnery & Xiao, 2010) nos mostra que a pesquisa com *corpora* não deve ser deixada apenas para os pesquisadores, ela deve ser abrangente e ser levada à sala de aula.

Quando apontamos o termo “sala de aula” aqui, nos referimos a diversos contextos referentes ao ensino de língua estrangeira, tais como: o Ensino Básico, o Ensino de Idiomas, as aulas de Licenciatura e Tradução, entre outros. Obviamente, neste último, a tradução sempre esteve presente como uma prática pedagógica, porém, com o avanço desenfreado da tecnologia, sua aplicação tornou-se mais dinâmica e possível, pois, com o surgimento dos *corpora*, o aprendizado tem se tornado mais acessível.

Para compreender como a linguística de *corpus* tem melhorado o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, precisamos primeiro explicar do que essa disciplina trata e o que é um *corpus*. Sanchez define *corpus* da seguinte maneira:

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (Sanchez, 1995, p. 8-9).

A integração da linguística de *corpus*, bem como de suas ferramentas e metodologia ao estudo da tradução, iniciou-se, segundo Sardinha (2002, p. 25), com os trabalhos produzidos por Mona Baker em 1993: “o grande impulso inicial na pesquisa em tradução com *corpora* foi dado por Mona Baker, em várias publicações (Baker, 1995, 1996, 1998, 1999)”. O autor continua e explica que Baker, “em seu trabalho em homenagem a John Sinclair (Baker, 1993), ela estabelece os alicerces da exploração de *corpora* para fins tradutológicos”. (2002, p. 25). Dentro das contribuições de Baker, Sardinha destaca ainda a eleição de quatro categorias, também conhecidas como universais, para a pesquisa em tradução: simplificação, explicitação, normalização e estabilização.

Por uma ótica tecnológica, notamos que, hoje, é inviável apropriar-se da tradução como prática de ensino-aprendizagem somente por meio de consulta em dicionários ou via internet aberta. Dessa forma, ferramentas de manuseio e compilação de *corpus* dão maior aplicabilidade à tradução como quinta habilidade de maneira eficaz. Beber Sardinha (2002) comenta que o trabalho com *corpus* na pesquisa linguística deixou de ser uma opção, ainda mais com a criação de mecanismos computacionais. Lembramos que, no Brasil, os pesquisadores ocupam a função de professores e, por consequência, suas pesquisas acabam por promover mudanças e contribuições pedagógicas para a

¹ Texto original: “direct uses of *corpora* include “teaching about”, “teaching to exploit”, and “exploiting to teach”, with the latter two relating to how to use. Given a number of restricting factors [...], direct uses have so far been confined largely to learning at more advanced levels, for example, in tertiary education, [...]”(LEECH, 1997 apud MCENERY & XIAO, 2010, p.370)

tradução para fins didáticos. O autor infere que os estudos tradutológicos, a pesquisa acadêmica e a prática tradutória podem se beneficiar a partir de um contato maior com a Linguística de *Corpus* (Berber Sardinha, 2002, p.15)

De modo mais preciso, a utilização de *corpora* eletrônicos em aulas de ensino de língua estrangeira pode auxiliar tanto os aprendizes quanto tradutores e professores (Orenha-Ottaiano; Pinto, 2018, p.131). Assim, como é possível verificar, a LC está presente em diversas esferas que dizem respeito ao contexto educacional e que afetam positivamente - de modo direto ou indireto - o ensino e aprendizagem de línguas, bem como o desenvolvimento do próprio profissional da educação, como afirmam O’Keeffe e Farr (2003) ao argumentarem que a LC deveria ser incluída logo no início da formação dos professores.

Um exemplo prático dessa prática em sala de aula são as pesquisas desenvolvidas no programa *Pedagogia do léxico e da Tradução baseada em Corpora*, em que Orenha-Ottaiano e Pinto (2018) promovem investigações utilizando *corpora* para encontrar dificuldades em produções escritas e orais de aprendizes. As autoras salientam que essa abordagem pode resultar na elaboração de atividades de intervenção para suprir as necessidades de aprendizes, bem como na elaboração de materiais para o ensino de LE e Tradução. Contudo, a prática com *corpora* de aprendizes não é um produto tão recente (Orenha-Ottaiano; Paiva, 2012, p.192), sendo, portanto, um quesito para novas contribuições por uma perspectiva pedagógica.

Assim, embora a linha de pesquisa *Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em Corpora*, seja relativamente nova, ela tem contribuído muito para os Estudos da Tradução e para a formação pedagógica dos professores que buscam uma nova metodologia para ensinar seus alunos. Mesmo não sendo os *corpora* de aprendizes algo recente, a respectiva linha de pesquisa propõe uma nova abordagem dos dados, proporcionando novas ferramentas e pesquisas dentro da área. Atualmente, graduandos e pós-graduandos são contemplados com pesquisas voltadas para o inglês com fins específicos e acadêmicos, proporcionando o crescimento desta linha de pesquisa (Orenha-Ottaiano; Paiva, 2012, p.140).

5. Considerações finais

Enfatizamos que este artigo foi escrito de forma colaborativa por mestrandos e doutorandos que cursaram a disciplina *Tradução e Língua Estrangeira numa Perspectiva Pedagógica*, ministrada pela Profa. Dra. Paula Tavares Pinto. Nele, buscamos fazer uma revisão bibliográfica e delimitar alguns parâmetros com relação ao ensino-aprendizagem de línguas, à tradução e à competência tradutória, e à utilização de *corpora* tanto na sala de aula, ou seja, relacionado ao ensino de línguas, quanto na atividade da tradução.

Destacamos o quanto a tradução perpassa (de forma mais ou menos aceita) algumas das mais relevantes abordagens de ensino de línguas. Em seguida, debruçamo-nos sobre a questão da competência tradutória e a possível relação que esse conceito pode ter com a noção da competência comunicativa. Evidenciamos, nesse sentido, que o desenvolvimento da competência tradutória pode estar alinhado à formação de tradutores e ainda à competência comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira. Afinal, a tradução demanda habilidades tanto linguísticas quanto comunicativas que contribuem para o desenvolvimento do aluno (a competência tradutória como quinta habilidade).

Por fim, levantamos algumas considerações acerca do uso de *corpora* no ensino. Enfatizamos que o ensino pode ser apoiado em *corpus* de uma forma mais indireta (a partir de aulas que usem materiais didáticos desenvolvidos com base em *corpora*, por exemplo) ou de forma mais direta (em que há a exploração, por assim dizer, dos dados evidenciados pelo *corpus*). Essa exploração mais direta do *corpus* também pode beneficiar a prática tradutória não só no sentido profissional (utilização de dados de *corpus* em memórias de tradução, por exemplo) como também no sentido do desenvolvimento da competência tradutória, que, como já enfatizamos, beneficia o

ensino-aprendizagem ao postular essa competência como uma quinta habilidade que se somaria às habilidades de recepção (*listening e reading*) e de produção (*speaking e writing*).

Como encaminhamentos, acreditamos que, apesar de haver trabalhos consideráveis e que defendem uma posição da tradução associada às noções de competências, ainda há bastante resistência na implantação da tradução e do desenvolvimento dessa quinta habilidade. De forma semelhante, podemos ainda notar certa restrição na aplicação mais direta de *corpora* nos contextos de ensino de línguas e de formação de tradutores. Nesse sentido, defendemos que linhas de pesquisa voltadas à Linguística de *Corpus* e suas possíveis relações com o ensino de línguas, a tradução e a formação de tradutores encontram espaço amplamente fértil no sentido de implementação, divulgação e, até mesmo, renovação dessas referidas práticas. Esse é o caso da linha de pesquisa *Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

É justamente nesse sentido, inclusive, que o grupo de pesquisa *En-Corpora: Ensino Baseado e Dirigido por Corpora*, coordenado pela professora Paula Tavares Pinto, visa atuar. Há pesquisas em andamento que dizem respeito à Linguística de *Corpus* e à utilização de suas ferramentas e *softwares* em sala de aula como forma de elaborar atividades didáticas que atendam a diferentes níveis e/ou modalidades de ensino.

Referências

- BATISTA, L. O. A tradução e o ensino de inglês na contemporaneidade. *Revista Ecos*, v. 16, p. 190-206, 2014.
- BERNARDINI, S. *Competence, Capacity, Corpora: A study in corpus-aided language learning*. Bologna: CLUEB, 2000.
- BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trab. Linguística Aplicada*, Campinas, 50(1): 205-217, jan/jun. 2011.
- BURNARD, L.; McENERY, A. *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2000.
- CINTRÃO, Heloísa Pezza. Estudo da competência tradutória e seus desenvolvimentos com uso de *corpus* de traduções. In: TAGNIN, Stella. E.O (org.); VALE, Oto Araújo. *Avanços da linguística de corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 365-386.
- DARIN, L. C. M. Questões polêmicas nos Estudos da Tradução: foco no ensino-aprendizagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 35, p. 110-117, 2006.
- GABALLO, V. The umbilical cord cut: English as taught in translator-training programs. *English in Translation Studies: Methodological Perspectives*, Macerata, Eum Edizioni Università di Macerata, p. 41-64, 2009.
- GRANGER, S. Practical applications of learner corpora. In: *Practical applications in language and computers*. Frankfurt: Peter Lang, 2003. p. 291-302.
- HURTADO-ALBIR, A. La competencia traductora y su adquisición. un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, v. 7, n. 2, p. 177-188, 1999.

- HURTADO-ALBIR, A. A Aquisição da Competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. *Competência em Tradução. Cognição e Discurso*. Belo Horizonte, p.19-57, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LEECH, G. Teaching and language corpora: a convergence. In: A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (Ed.) *Teaching and Language Corpora*. Londres: Longman, 1997, p. 1-23.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48
- MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. In Hinkel E, editor, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. 2. London & New York: Routledge. 2010. p. 364-380.
- ORENHA-OTTAIANO, A.; PAIVA, P. T. P. *Uso de corpora em aulas de prática de redação de língua inglesa*. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 189-209, 2012.
- ORENHA-OTTAIANO, A. ; PINTO, P.T. . Pedagogia do léxico e da tradução: novas práticas em pesquisa. In: Rocha, Nidicéia ; Rodrigues, Angélica; Cavalari, Suzi. (Org.). *Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras*. 30ed.Araraquara: Cultura Acadêmica, 2018, v. , p. 127-144.
- PARTINGTON, A. *Patterns and meanings: Using corpora for English language research and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- PRESAS, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SANCHEZ, A. Definicion e historia de los corpus. In: SANCHEZ, A et al (Org.) *CUMBRE – corpus linguistico de espanol contemporaneo*. Madrid: SGEL, 1995.
- SANDES, E. I. A; PEREIRA, M. R. Q. Reflexões sobre a tradução pedagógica. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, p. 223-238, 2017.
- SARDINHA, T. B. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. *Cadernos de tradução*, v. 1, n. 9, p. 15-59, 2002.
- TEIXEIRA, A. F. O pós-método e o ensino de língua inglesa. *Revista Avepalavra*. Ed. 11 - 1º semestre 2011.
- VYGOTSKY, L., *Thought and language*, Cambridge: MIT Press, 1962.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978..