



“EU QUERIA VER COMO INCORPORAR [A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL] NA MINHA AULA DE TRADUÇÃO LITERÁRIA, SEM QUE SEJA TABU, SABENDO QUE ELES VÃO USAR”: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DE ENTREVISTAS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM TRADUÇÃO LITERÁRIA

**“I Wanted to Find a Way of Incorporating Artificial Intelligence into my Classes of Literary Translation, not Treating it as a Taboo, Knowing Students will use it Anyway”:
A Discourse Textual Analysis of Interviews on Didactic Practices in Literary Translation**

Daniel Antonio de Sousa Alves¹

Andrea Cristiane Kahmann²

Resumo: Afiliado ao projeto de pesquisa *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores* (CAAE número 82432724.7.0000.5188), este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre didática da tradução construídas a partir da análise textual discursiva de um corpus composto por dez entrevistas com participantes que, ao longo dos últimos cinco anos, atuaram em pelo menos uma disciplina que envolve atividades de prática de tradução de textos literários. Dentre os temas que emergem no corpus, selecionamos para discussão questões relativas às condições sob as quais o ensino de tradução literária é trabalhado, incluindo preocupações contemporâneas externalizadas por docentes de tradução – mais especificamente, os impactos da Inteligência Artificial (IA) em um contexto de ensino/aprendizagem. A análise sugere que formadores estão preocupados com usos negativos que aprendentes fazem da IA, especialmente em casos em que o/a aprendente não indica ter preocupação em averiguar as respostas geradas pela ferramenta de IA e quando o/a aprendente delega para a ferramenta a agência e a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Dentre as abordagens levantadas pelas participantes para lidar com o problema, destacamos a proposta de construção de diários reflexivos.

Palavras-chave: Didática da Tradução. Pesquisa Narrativa. Análise textual-discursiva.

Abstract: In the context of the research project *Teaching Approaches Applied in Translator Education* (CAAE number 82432724.7.0000.5188), this metatext presents reflections on translation didactics developed through a discursive textual analysis of a corpus composed of ten interviews with participants who, over the past five years, have taught courses involving translation practices of literary texts. Among the topics emerging from this corpus, we have selected for this discussion those related to the conditions under which translation is taught, including contemporary concerns expressed by translation professors, with a special emphasis on the impact of Artificial Intelligence (AI) for teaching contexts. The analysis suggests that

¹ Doutor em Estudos da Tradução (2014) pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Estudos Linguísticos (2006) pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pesquisa pós-doutoral junto à Universidade Federal de Pelotas (2025). Professor da Universidade Federal da Paraíba. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3702-0895>. E-mail: daniel.alves.ufpb@gmail.com.

² Doutora (2017) e Mestra (2006) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Pelotas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8582-9210>. E-mail: ackahmann@gmail.com

professors are concerned about the potential misuse of AI by learners – particularly in cases where learners show little interest in verifying the information provided by the AI or delegate agency and responsibility for their own learning to the tool. Among the approaches proposed to address this issue, the use of reflective journals stands out.

Keywords: Translation Didactics. Narrative Inquiry. Textual discursive analysis.

1 Considerações iniciais

Este trabalho está afiliado ao projeto de pesquisa *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores*. Aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 82432724.7.0000.5188), o projeto busca levantar as narrativas de docentes que atuam na formação de tradutores/as e, partir disso, trazer à luz diferentes visões sobre formação e sobre abordagens de ensino.

Neste metatexto, temos por objetivo abordar as condições sob as quais o ensino de tradução literária é trabalhado, incluindo preocupações contemporâneas externalizadas por docentes da área. Este trabalho se justifica por ampliar a fortuna crítica acerca da didática da tradução, trazendo perspectivas construídas a partir de narrativas de profissionais que atuam na área.

Antes de avançar na descrição desta proposta, julgamos necessário explicitar, desde já, alguns dos prismas a partir dos quais a construímos, a começar pela decisão em referirmos a este artigo como “metatexto”: ao longo das próximas seções, apresentaremos uma análise textual-discursiva de entrevistas realizadas entre março e julho de 2025. Acompanhando Moraes (2003, p. 192), entendemos que o resultado do nosso processo analítico tem caráter meta por ser construído a partir de outros textos, realizando “um esforço de comunicação intenso, [que busca] expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise” para trazer à tona uma nova compreensão do fenômeno em tela.

Outros prismas a serem explicitados dizem respeito às nossas compreensões sobre aprendentes e aprendizagem. Ao longo deste metatexto, damos predileção ao termo “aprendente” (em detrimento de outros termos possíveis, como aluno, estudante ou discente) por entendermos que tem implicações relativas à aprendizagem como um processo ativo que se desenvolve ao longo de toda a vida, como discute Schnorr (2011). Também partimos do pressuposto de que não existem caminhos únicos para a aprendizagem, de que seres humanos podem aprender a partir de diferentes formas e de que toda e qualquer abordagem de ensino pode ser eficiente, dependendo das pessoas envolvidas e de como se colocam em relação ao processo. Ao explicitar este prisma, buscamos deixar claro que não é objetivo deste trabalho criticar as visões e narrativas das participantes, tampouco estabelecer qualquer forma de ranqueamento entre elas. Nosso propósito é trazer um retrato contemporâneo do ensino da tradução³ – um retrato que, numa extensão da metáfora, foi tirado a partir de um ponto de vista específico, sob as condições de iluminação e angulação que nos são humanamente possíveis.

Ao expressar essas compreensões, buscamos acompanhar Moraes e Galiazzi (2006 p. 123), que dizem que “uma análise efetiva é contextualizada, o sujeito é parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista”. Não buscamos, portanto,

³ Embora as reflexões apresentadas partam de entrevistas realizadas com docentes ministrantes de componentes curriculares de tradução literária ou de textos criativos, entendemos que as preocupações das respondentes incluídas neste trabalho dizem respeito ao ensino da tradução em geral e muitas delas – quiçá – ao âmbito de todo o ensino de pessoas adolescentes e adultas na contemporaneidade.

construir um metatexto que se apresente como inquestionável, tampouco generalizável e independente das diferentes realidades de atuação profissional. Reiteramos que buscamos revelar nossas percepções sobre as relações de ensino/aprendizagem da tradução em um momento sócio-histórico-político-cultural específico a partir de recombinações de elementos textuais do nosso corpus de entrevistas.

Quanto ao corpus que utilizamos para subsidiar esta discussão, entrevistamos 10 (dez) docentes que, ao longo dos últimos cinco anos, ministraram atividades de prática de tradução de textos literários (em contextos de ensino superior) durante pelo menos um período letivo. As entrevistas foram construídas de modo a estimular as participantes a discorrerem sobre relações de ensino/aprendizagem em práticas de tradução, suas visões, pressupostos teóricos, orientações éticas e outras opiniões.

Para atingir nosso objetivo, este texto está organizado da seguinte forma: a próxima seção traz o arcabouço teórico sobre o qual este metatexto está construído, mencionando as iniciativas que precedem este trabalho e indicando o número relativamente baixo de discussões sobre ensino da tradução literária. Na sequência, a seção de metodologia traz as considerações éticas necessárias para esta pesquisa, incluindo as medidas adotadas para proteger a saúde física e mental das participantes, os instrumentos de coleta e transcrição de dados e os procedimentos de análise de dados. A seção “uma avalanche de novas estruturas, muitos raios de luz na tempestade” traz as análises de dados e algumas das discussões possíveis a partir do nosso corpus. Nela, buscamos agrupar elementos das diversas entrevistas realizadas, na tentativa de construir uma análise mais global e holística do fenômeno em tela. Por fim, a seção de considerações finais retoma algumas das principais discussões desenvolvidas ao longo do metatexto, indicando trabalhos futuros a serem construídos a partir do nosso corpus.

2 Arcabouço teórico

Magalhães (2023) apresenta a linha de pesquisa em pedagogia⁴ e didática da tradução e afirma que ela ainda ocupa espaço periférico dentro do campo disciplinar dos Estudos da Tradução no Brasil, embora tenha atraído interesse crescente em função das necessidades do ensino de tradução em cursos universitários no país. A discussão da autora nos permite identificar uma lacuna de discussões sobre didática da tradução e sobre o desenvolvimento da competência tradutória de aprendentes.

Um levantamento bibliométrico atualizado sobre o tema seria um estudo futuro muito bem-vindo. Contudo, para os fins de contextualização, podemos referir que, em outubro de 2025, foram localizados no Portal de Periódicos da Capes apenas 39 resultados que contivessem, em qualquer campo, os termos “didática da tradução”, “pedagogia da tradução” ou “formação de tradutores”. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram localizados, na área de Linguística, Letras e Artes, 11 resultados para uma busca pelo termo “didática da tradução”, 4 para “pedagogia da tradução” e 61 para “formação de tradutores”. Considerado o universo em que esses resultados se inserem, é possível depreender que a discussão é ainda incipiente no campo disciplinar. O cruzamento de buscas por reflexões sobre formação de

⁴ Ainda que “pedagogia” seja o termo utilizado pela autora no texto mencionado e seja também usado em outros trabalhos afiliados aos Estudos da Tradução, o evitaremos neste texto em função da sua implicação etimológica de “ensino para crianças” — um conceito que tende a não ser aplicável aos contextos de ensino de tradução. Também evitaremos os termos andragogia e heutagogia, pois, embora aplicáveis às discussões aqui apresentadas, têm baixa difusão. Sempre que possível, privilegiaremos o termo “didática”.

tradutores e tradutoras para textos criativos traz resultados ainda mais escassos. Na Bitra (Bibliografia de Tradução e Interpretação), base de dados com mais de 99.000 entradas organizada por Franco Aixelá (2025), em outubro de 2025, apenas 15 trabalhos em português eram relacionados às palavras-chave “pedagogia” e “literatura”, seguindo a classificação prévia de buscas do portal. Destes, 8 trabalhos tratavam sobre usos da tradução como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras ou na formação continuada de docentes dessa área. Dentre os trabalhos identificados, destacamos o artigo de Antunes, Bolacio Filho e Vianna (2021) sobre formação de tradutores na extensão universitária. Nesses levantamentos, não localizamos trabalhos que discutam as perspectivas de docentes da área. Ao longo das entrevistas, as participantes desta pesquisa também indicaram ter uma percepção dessa área como sendo periférica dentro do campo disciplinar. Por esta razão, entendemos que este metatexto justificasse como reflexão voltada a suprir essa e a lacuna mencionada no parágrafo anterior.

Dentre os trabalhos que se debruçam sobre o tema do ensino de tradução, destacamos a dissertação de Costa (2013). Para a autora, em aulas de práticas de tradução literária, o trabalho desenvolvido “muitas vezes [...] não é resultado de nenhuma metodologia já publicada, mas como consequência [...] [da experiência do docente] em sala de aula” (Costa, 2013, p. 86). A autora aponta que essa realidade pode ser vista como uma das razões para o baixo número de publicações acerca do ensino de tradução de textos literários no Brasil e nos permite refletir sobre a empiria da didática da tradução – característica que a própria tradução teve por muitos séculos antes de começar a se estabelecer como campo disciplinar.

Em sua visão sobre a formação, Costa (2013) define o/a tradutor/a de literatura como um profissional capaz de identificar aspectos não perceptíveis em leituras rasas e de construir uma leitura mais aprofundada. Para a autora, traduzir um texto literário exige que o/a profissional acesse uma ampla gama de recursos, com vistas a construir diferentes tipos de significados. Quanto ao papel do/a docente, a discussão de Costa (2013, p. 146) o/a coloca ainda ocupando posição central nas salas de aula, quando defende que “é necessário que o professor apresente e discuta com seus alunos fatores que podem influenciar diretamente o processo tradutório de textos literários e, conseqüentemente, o produto final”.

Da leitura que faz dos seus dados – coletados a partir de entrevistas com docentes –, a autora defende que o ensino da tradução literária deve privilegiar uma série de aspectos, dentre os quais: “Sensibilizar para “o fazer literário” [...], Justificar as escolhas tradutórias de acordo com o contexto; Realizar a prática de tradução em grupos” (Costa, 2013, p. 149). Em termos de desafios para o ensino da tradução literária, Costa (2013) levanta fatores institucionais e outros relativos aos/as aprendentes. Quanto aos institucionais, a autora destaca questões como a heterogeneidade das turmas, a falta de abertura e diálogo com o mercado de trabalho e a carência de obras de referência para o/a docente que atua no ensino/aprendizagem de tradução literária. Já em relação aos desafios relacionados às/aos aprendentes, enumera:

1. Dificuldade de leitura e interpretação em língua estrangeira;
2. Baixa capacidade de escrita em português brasileiro;
3. Carência de conhecimento de teoria literária;
4. Carência de conhecimento de literatura comparada;
5. Pouca leitura de obras literárias nas línguas de trabalho;
6. Falta de afinidade com os gêneros literários;
7. Falta de sensibilidade ao texto;



8. Falta de gosto pela literatura por parte do aluno;
9. Pouco conhecimento de teorias da tradução;
10. Pouco conhecimento/cultura geral (Costa, 2013, p. 152).

A pesquisa que deu origem a este metatexto se difere da de Costa (2013) tanto no desenho experimental quanto na forma de tratamento dos dados. O desenho de pesquisa de Costa (2013, p. 218) se concentrou principalmente nas crenças e nas visões de docentes acerca do ensino da tradução literária, ao passo que o desenho da presente pesquisa, além de observar tais concepções, tenta também estimulá-los/as a discorrer sobre suas práticas, sobre as abordagens que efetivamente empregam e sobre as sequências didáticas que empregam. Já em relação ao tratamento e análise dos dados, Costa (2013, p. 14-15) indica que os “dados resultantes da entrevista foram utilizados de forma qualitativa”, sem se filiar explicitamente a um método de análise. Neste trabalho, por outro lado, buscamos nos filiar a uma abordagem textual discursiva, que será apresentada na seção a seguir, dedicada à metodologia de análise de dados.

3 Metodologia

Delineamos esta pesquisa de forma a minimizar desconfortos e pressões para as participantes e a evitar riscos para o contexto de realização do experimento. Ainda assim, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, seguimos, em todas as etapas do trabalho, a Resolução CNS 466/12 (Brasil, 2012). A proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu o número do CAAE 82432724.7.0000.5188, como apontado na introdução deste metatexto.

Antes das entrevistas, as participantes receberam orientações e realizaram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja cópia está apresentada no Apêndice A. Como forma de proteger a saúde física e mental do grupo respondente, cada entrevista foi realizada individualmente, em local reservado⁵. Garantimos às participantes o direito de expressar quaisquer desconfortos, de interromper a coleta de dados a qualquer momento ou mesmo de desistir de participar da pesquisa e de solicitar que seus dados fossem excluídos. Garantimos às participantes que não haveria qualquer prejuízo para elas, caso viessem a tomar essas decisões.

No que se refere à divulgação dos resultados, empenhamos medidas para proteger a identidade das participantes desta pesquisa – como, por exemplo, não apresentar nomes ou informações que possam ser usadas para identificá-las. Os dados levantados serão guardados em formato eletrônico por um período mínimo de cinco anos após o encerramento da pesquisa e poderão ser disponibilizados – mediante solicitação para o autor e a autora deste metatexto –, em conformidade com princípios da Ciência Aberta, mas sempre tomando medidas para proteger a identidade das participantes.

3.1 Recrutamento de Participantes

O critério para o recrutamento de participantes à pesquisa da qual deriva este metatexto foi que tivessem ministrado, ao longo dos cinco últimos anos, pelo menos um componente

⁵ Por opção das participantes, a maior parte das entrevistas foi realizada por meio digital, via plataforma ConferênciaWEB (<https://conferenciaweb.rnp.br/>), da Rede Nacional de Pesquisa e Educação RNP+.

curricular em nível de graduação que envolvesse a prática de tradução de textos literários. O contato com as participantes foi viabilizado pelas universidades federais promotoras deste projeto de pesquisa, que indicaram docentes ministrantes de componentes curriculares de tradução literária e forneceram e-mails de contato. As pessoas que responderam a nosso e-mail indicando abertura para participação na pesquisa propuseram dia e hora para a entrevista, de acordo com sua disponibilidade. Embora não fosse um pré-requisito, todas as participantes desta pesquisa atuavam, no momento das entrevistas, em universidades federais.

Em função do universo amostral disponível, não estabelecemos critérios subsidiários de delimitação de participantes. Isso implica que as participantes atuam com diferentes línguas estrangeiras (francês, inglês e espanhol) e tanto nas direcionalidades Português para Língua Estrangeira quanto Língua Estrangeira para Português.

Algumas das participantes indicaram atuar também em projetos de pesquisa e extensão que envolvem atividades que promovem a aprendizagem da tradução de textos literários.

3.2 Instrumentos de coleta, transcrição e análise de dados

Para realizar as entrevistas com as participantes, elaboramos – e submetemos ao CEP – um roteiro de perguntas que permite traçar um perfil das respondentes, compreender os contextos de realização das práticas de tradução e as abordagens de ensino adotadas pelas participantes.

Dentre as perguntas destinadas a compreender o perfil das participantes, estão questões relativas a:

- a) Faixa etária;
- b) Tempo de atuação no ensino superior, de uma forma geral, e no ensino de tradução, de uma forma específica;
- c) Formação acadêmica que os/as levou a atuar no ensino de tradução;
- d) Eventuais experiências no mercado de tradução;
- e) Outras informações que, na visão delas, são importantes para compreender seus perfis.
- f)
- g) Dentre as perguntas destinadas a compreender o contexto das disciplinas de práticas de tradução, estão questões relativas a:
 - h) Identificação da(s) disciplina(s) que envolvem práticas de ensino de tradução em que eles/as atuaram nos últimos cinco anos, bem como das cargas horárias e da distribuição das aulas ao longo da semana;
 - i) Ambientes em que são trabalhadas disciplinas de prática de tradução e avaliações das participantes sobre as estruturas desses espaços;
 - j) Percepções das participantes sobre o conhecimento médio que as/os aprendentes têm antes de iniciarem as disciplinas de prática de tradução;
 - k) Uso de ferramentas de apoio e, em caso positivo, identificação dessas ferramentas e discussão de como elas são trabalhadas em sala de aula;
 - l) Outras informações que, na visão delas, são importantes para compreender os contextos de realização das disciplinas.

E, dentre as perguntas destinadas a compreender as abordagens de ensino adotadas em disciplinas de práticas de tradução, estão questões relativas a:



- a) Construção de planos de curso;
- b) Abordagens teóricas trabalhadas na construção das disciplinas;
- c) Sequências didáticas e/ou as atividades de tradução trabalhadas nas disciplinas;
- d) Orientações dadas para os aprendentes quanto à realização das tarefas de tradução;
- e) Materiais de apoio específicos;
- f) Devolutivas dadas para os/as aprendentes e dinâmicas de discussão acerca das tarefas e das decisões tradutórias;
- g) Eventuais publicações acadêmicas das participantes, discutindo suas práticas de ensino;
- h) Outras informações que, na visão delas, são importantes para compreender as suas abordagens de ensino da tradução.

As perguntas que constroem a sequência descrita acima não foram seguidas de forma rígida ao longo das realizações das entrevistas. Em diversos momentos, as participantes construíam narrativas mais amplas e de forma mais produtiva do que o roteiro previa. Foram recorrentes as situações em que algumas respostas abrangiam mais de uma pergunta, bem como as situações em que as participantes traziam informações relevantes mas não previstas no desenho de pesquisa e até mesmo aquelas em que era necessário pedir esclarecimentos ou estimular as participantes a desenvolver mais os seus raciocínios. Essas adaptações conversacionais não invalidam o instrumento de coleta de dados, que, na nossa compreensão como pesquisadores/as, foi adequado para os objetivos da pesquisa.

Após a conclusão de cada entrevista, o entrevistador produzia um memorando acerca da coleta – dois exemplos desses textos estão apresentados no Apêndice B. Essa produção textual era realizada apenas com a memória mais imediata sobre a entrevista e tinha como objetivo principal explicitar informações objetivas e subjetivas sobre cada coleta. Embora os trabalhos que embasam a construção da atual pesquisa não mencionem a produção desse tipo de memorando, acreditamos que possam desempenhar papel de material indexador e auxiliar na organização da pesquisa. Em nossa visão, na etapa de coleta de dados, o memorando auxilia a pesquisadora a construir uma visão geral de cada entrevista, ao passo que, nos momentos de análise de dados, o memorando auxilia na recuperação de informações e direcionando a busca no corpus.

Como mencionado em momentos anteriores, todas as entrevistas foram gravadas e tiveram seus áudios transcritos. Para a transcrição, foi utilizada a plataforma Riverside. Fundada em 2020, essa plataforma disponibiliza serviços de transcrição e edição de áudios e vídeos, oferecendo algumas opções gratuitas e outras a partir do pagamento de mensalidades. Até a última consulta, a seção de medidas de segurança da plataforma⁶ informava garantir mecanismos de controle e proteção contra acessos não autorizados aos dados dos/as usuários/as, comprometendo-se a manter e a informar controles de segurança com vistas a proteger a integridade, a confidencialidade e a autenticidade tanto dos dados pessoais quanto dos dados processados por meio da ferramenta. Embora bastante eficiente, a transcrição de dados da

⁶ O texto em que a plataforma explica suas medidas de segurança está disponível em: Riverside (2025).

ferramenta não dispensa a ação humana, sendo necessário cotejar os áudios e os textos transcritos para identificar e corrigir erros.

Ainda no que diz respeito à transcrição das entrevistas, por não se tratar de uma pesquisa voltada para análise de aspectos gramaticais, fonológicos ou prosódicos, as transcrições foram realizadas em grande parte seguindo a ortografia padrão, mas mantendo o registro informal. Trechos em que havia dúvidas quanto ao conteúdo da fala do/a participante foram marcados como <inaudível>.

Quanto à apresentação dos dados, em função da sua característica de fala transcrita, em trechos em que havia necessidade de contextualização da fala da participante por questões textuais, contextuais ou mesmo por entonações de voz e gestos, foram usados colchetes para inserir informações e indicar os trechos inseridos. Já em trechos em que identificamos necessidade de suprimir segmentos da fala as participantes, fosse em função de espaço, fosse para dar maior clareza à argumentação, essas supressões foram marcadas com reticências.

Quanto à organização dos dados para análise, as transcrições foram organizadas utilizando o recurso de tabelas do editor de textos, com colunas utilizadas para identificar os turnos de fala e para desconstrução e unitarização dos textos. A unitarização do texto foi realizada marcando-se pontos-chaves das entrevistas – momentos das falas que lidavam diretamente com as questões de pesquisa (apresentadas no começo desta seção), bem como outros elementos que se destacavam nas narrativas, incluindo semelhanças e contrastes entre as respostas dos diferentes participantes. O Quadro 1, a seguir, traz exemplos da organização, transcrição, organização e marcação dos dados:

Quadro 1 – Exemplo do quadro construído para organizar transcrição de dados

Entrevistador	Tá aparecendo o termo de consentimento aí pra você?	
Participante 4	Tá	
Entrevistador	Então deixa só eu falar aqui, Caro docente, esse é convite para sua participação na pesquisa intitulada abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores, que está sendo desenvolvida [...]	Leitura do TCLE
-	-	-
Participante 3	[...] E outro público que é o público mais jovem que vem para fazer a primeira graduação, esses mais velhos eles têm duas, três graduações, às vezes têm mestrado. Esses mais jovens que passam pelo vestibular, pelo ENEM, pelo PAS [Programa de Avaliação Seriada] [...]	
Participante 3	Eu disse, “gente, eu não posso dizer que eles não aprendem”, porque o português deles faz assim, vum! [fazendo sinal, movendo a mão para cima, indicando evolução rápida]	

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, podemos observar três colunas que organizam as transcrições de falas de Participantes. Utilizamos a primeira coluna para identificar os turnos de fala⁷. Nas três primeiras linhas, por exemplo, podemos ver a alternância entre “Entrevistador” e “Participante 4” na primeira coluna, indicando quem fala em cada momento.

Utilizamos a segunda coluna para inserir as transcrições propriamente ditas. Além disso, nessa coluna, podemos ver exemplos do uso de reticências para indicar a supressão de um trecho da fala.

Já a terceira coluna é utilizada para fazer a marcação de momentos-chave e para indicar os procedimentos de desconstrução e unitarização das entrevistas. Na terceira linha, podemos ver a indicação “Leitura do TCLE”, que indica um momento-chave da entrevista. Também utilizamos a terceira coluna para anotar os procedimentos de desconstrução e unitarização das entrevistas, inserindo informações que estão relacionadas à nossa percepção como analistas que buscam se concentrar em compreender questões sobre ensino/aprendizagem de tradução de textos literários.

Retomando os exemplos do Quadro 1, notamos, nas duas últimas linhas, exemplos em que a inserção de informações se mostra importante para a compreensão da transcrição da fala da participante. No primeiro desses casos, a Participante 3 pronuncia apenas a sigla PAS em referência ao “Programa de Avaliação Seriada”. De modo a possibilitar a compreensão desse trecho da entrevista transcrita, o significado da sigla é inserido entre colchetes. Já na última linha do Quadro 1, é possível ver outro exemplo de inserção de informações: a participante pronuncia a onomatopeia “vum” e faz um sinal com a mão. Sem a inserção da informação do movimento com a mão (que, no contexto, indica a rápida evolução que a participante percebe entre suas/seus aprendentes), o trecho transcrito poderia ser de difícil compreensão.

Seguindo a proposta metodológica de Moraes (2003, p. 195), esse trabalho de desconstrução/unitarização “requer um envolvimento intenso com as informações do corpus da análise”. Nossas anotações nesta coluna são definidas em função dos propósitos da pesquisa e envolvem a atribuição de um nome ou título para cada unidade – o que permite o surgimento das unidades de análise e, posteriormente, o estabelecimento de relações discursivas entre as diferentes entrevistas.

Após concluídas as transcrições das entrevistas, organização e unitarização, tentamos categorizar os temas recorrentes – que envolvem afetividade no ensino; relação entre teoria e prática em contextos de aprendizagem; avaliação didática de traduções; prioridades sobre o que ensinar; influência, direta e indireta, dos PPCs (Projetos Pedagógicos de Cursos) na forma como os docentes trabalham; e relação dos aprendentes com avaliação e nota.

Na próxima seção, apresentamos nossa análise metatextual, composta por nossa visão e por excertos acerca de dois desses temas⁸: condições de ensino e preocupações contemporâneas. A escolha dos temas deu-se em função da relevância que percebemos para eles e em função da limitação de espaço neste artigo. Para o trabalho de seleção de excertos, buscamos aqueles que, na nossa percepção, mostravam-se mais significativos no sentido de nos permitir compreender a realidade construída por cada participante. Para a construção de nossa análise, buscamos aproximar opiniões semelhantes quando identificamos temas recorrentes nas diferentes falas e

⁷ No Quadro 1, e ao longo do texto, optamos por grifar trechos das falas para facilitar a identificação dos pontos aos quais nos referimos no texto. Todos os grifos nas falas das Participantes são nossos.

⁸ Em função de delimitação do espaço, os demais temas serão abordados em metatextos futuros.



também apontar contrastes e diferentes visões entre as realidades construídas pelas participantes.

4 Uma avalanche de novas estruturas, muitos raios de luz na tempestade

O título desta seção de análise de dados e discussões busca fazer uma referência a Moraes (2003, p. 208), que utiliza a metáfora para indicar um “movimento da desordem em direção a uma nova ordem, a emergência do novo a partir do caos, [...] um processo auto-organizado e intuitivo”. Por meio desta análise, buscamos, sob a nossa perspectiva, aglutinar elementos das diversas entrevistas que compõem o corpus, com o objetivo de construir uma percepção global do fenômeno em tela. Nesta seção, buscamos comunicar nossas compreensões, concretizando-as neste metatexto, que está organizado de modo a abordar os seguintes temas:

- a) As percepções das participantes sobre suas condições de trabalho;
- b) As preocupações contemporâneas das participantes relativas ao ensino (mais especificamente: o contexto de surgimento e popularização das ferramentas de Inteligência Artificial).

Iniciamos, no entanto, apresentando os perfis das participantes, seus tempos de atuação no ensino superior e no ensino de tradução e de suas experiências como tradutoras.

4.1 Perfil dos/das participantes

Dentre as participantes que contribuíram para este estudo, 9 (nove) são mulheres e 1 (um) homem – escolhemos, ao longo de todo este metatexto, padronizar a referência às participantes no feminino em função dessa maioria. A faixa etária mais representada é a de 41 a 45 anos de idade (40% das participantes), mas a maior parte das participantes tem acima dos 50 anos de idade. As participantes atuam no ensino superior de forma geral e no ensino de tradução de forma específica e tem períodos de atuação que vão de 6 a 10 anos. As tabelas 1 e 2, a seguir, mostram as parciais que levaram a esses resultados:

Tabela 1 – Distribuição das participantes por categorias de faixa etária

Faixa etária	Número de participantes
Abaixo de 40 anos de idade	0
41-45 anos de idade	4
46-50 anos de idade	0
51-55 anos de idade	1
56-60 anos de idade	3
Acima de 61 anos de idade	2
TOTAL	10

Fonte: Elaboração própria.



Tabela 2 – Distribuição das participantes por categorias de tempo de atuação

Faixas	Respostas para tempo de atuação no ensino superior (de forma geral)	Respostas para tempo de atuação no ensino no ensino de tradução (de forma específica)
Menos de 5 anos	0	0
6-10 anos	3	5
11-15 anos	1	2
16-20 anos	2	1
21-25 anos	1	1
26-30 anos	1	0
Acima de 31 anos	2	1
TOTAL	10	10

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, vemos a faixa etária das participantes deste estudo, destacando a faixa dos 41-45 anos de idade como sendo resposta mais frequente (quatro respondentes), seguida pela faixa dos 56-60 anos de idade (com três respondentes). Já na Tabela 2, vemos os tempos de atuação dos/das participantes no ensino superior, levando em consideração tanto o tempo geral quanto o tempo dedicado especificamente ao trabalho com a formação de tradutoras e tradutores. Embora em ambos os casos a faixa com o maior número de respostas seja idêntica, os números de respondentes divergem entre as duas perguntas: Quando se trata da atuação no ensino de tradução de uma forma específica, a concentração de respondentes na faixa dos 6-10 anos é maior, o que pode ser associado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Criado em 2007 pelo Governo Federal, o Reuni teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior e, nos anos subsequentes à sua criação, levou à abertura de novos cursos e à contratação de professores/as.

Ainda no que diz respeito ao perfil das participantes, as docentes que contribuíram para a realização deste estudo estão ligadas a seis Instituições de Ensino Superior diferentes (todas elas universidades federais), distribuídas por cinco unidades da federação: Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em vários casos, as participantes já atuaram em mais de uma Instituição de Ensino Superior ao longo de suas carreiras e/ou tinham diferentes vínculos com diferentes instituições no momento da entrevista. Essas características contribuem para a amplitude de suas visões sobre o ensino superior. Há também alguns casos em que as participantes são as únicas a trabalhar com ensino de tradução em suas instituições (o que implica dizer que inserir referências mais específicas poderia possibilitar a identificação de algumas das participantes).

Todas as participantes revelaram ter experiências de trabalho como tradutoras. Três participantes indicaram já terem publicado traduções de textos literários voltados para um público geral, trabalhando para editoras comerciais. As experiências das demais são mais diversas, abrangendo desde a tradução em contextos comerciais (embora sem relação com o mercado editorial) até os contextos de trabalho como profissionais liberais. Muitas das atuações dessas participantes como tradutoras envolvem também a atuação em projetos acadêmicos ou institucionais – que resultaram em textos traduzidos para públicos mais restritos.

Quanto aos componentes curriculares ministrados pelas participantes, quase a totalidade deles tem carga horária semestral de 60h, havendo duas principais distribuições de horários na semana: a) dois blocos de duas-horas aula; b) um bloco de quatro horas-aula. As opiniões das participantes quanto a essas distribuições de aulas são variadas. Críticos da distribuição em dois blocos apontam a dificuldade em desenvolver atividades mais complexas, que demandam mais tempo de reflexão, e/ou em aprofundar discussões com as turmas. Críticos da distribuição em um bloco apontam o impacto de eventuais cancelamentos de um encontro semanal, seja em função de eventos de força maior, seja em função de feriados.

Além de componentes curriculares que envolvem práticas de tradução de textos literários (critério para recrutamento nesta pesquisa), as participantes revelaram ter ministrado outros componentes curriculares não necessariamente ligados à literatura (como práticas de tradução de textos gerais, de textos jurídicos, de textos econômicos, etc.) ou não ligados a práticas de tradução (como aqueles voltados para o ensino de línguas e culturas estrangeiras). As razões para essa diversidade de atuações estão ligadas às especialidades das participantes, mas também às demandas específicas de cada instituição de ensino superior. Quando mencionavam essas demandas, que as levam a ter atuações tão diversas em suas instituições, as participantes construíam uma visão das diversas dificuldades que enfrentam, o que será trabalhado na seção a seguir.

4.2 Melhor do que no passado, mas ainda longe do ideal

[falando em tom de brincadeira e espanto] você vai me perguntar o que eu acho da estrutura da universidade pública? Você vai pra esse lugar?

Olha, a gente aqui na <referência à universidade omitida> tem, ainda, eu acho que uma situação melhor que a de muita gente. Eu achava que não era não, mas recentemente eu tive contato com muito colega [...], e eles falaram “olha! o computador de vocês funciona!”, “a TV funciona!” (Participante 8).

A epígrafe escolhida para esta seção é um trecho da fala da Participante 8. Quando questionada sobre sua percepção subjetiva acerca das estruturas e das condições físicas dos espaços em que as atividades de ensino e aprendizagem da tradução literária são trabalhadas em sua universidade, a Participante reage com um misto de surpresa, espanto e brincadeira, questionando se o entrevistador realmente quer ouvir as suas opiniões quanto àquele tópico.

A escolha desse trecho da fala da participante como epígrafe se justifica pela leveza e pelo bom humor com os quais ela trata o tópico, somados ao fato de ela trazer referências a falas de outras pessoas – o que nos vislumbra um cenário de condições não ideais para os ambientes de trabalho em diversas instituições. Dentre as participantes desta pesquisa, nenhum/a se vê trabalhando em condições ideais. Além das questões relativas à distribuição de horários (mencionadas na seção anterior), os problemas levantados envolvem a) estrutura das salas de aula; b) inexistência, indisponibilidade, ou sucateamento de laboratórios; c) falta de acesso a materiais – o que inclui desde materiais analógicos, como livros e dicionários, até licenças de softwares especializados; e d) desmotivação entre aprendentes. Os trechos das entrevistas que selecionamos nesta seção são representativos dessas questões.

As Participantes 8 e 10, por exemplo, atuando em instituições situadas em diferentes regiões do país, revelam a situação recorrente do sucateamento de instalações, indicando algumas das dificuldades para trabalhar o ensino de tradução em laboratórios:



E realmente, a gente no <nome do Instituto> teve, agora está diminuindo muito, mas teve por muito tempo na < referência à universidade omitida > o dinheiro do <nome do Programa omitido>, que cobra mensalidades, e com esse recurso se compraram computadores, TVs. Então, a gente ainda está se beneficiando desse equipamento.

O que nós não temos é apoio técnico nenhum, né? Principalmente no noturno não temos nem funcionário administrativo, quanto mais funcionário técnico. E funcionário técnico também é aquilo. **Você manda e-mail lá e fala [como se estivesse descrevendo o e-mail] “olha, meu computador não funcionou a aula passada”. E espera que alguém conserte pra você nos próximos cinco anos, né?** (Participante 8, grifo nosso).

Tínhamos um laboratório, mas o laboratório pifou finalmente. Foi até de certa forma bom, porque era laboratório dos anos [19]80, então nem podia se chamar mais de laboratório, então agora finalmente ele será reformulado. O que nos salva aqui, em termos de recursos, como eu te falei, é o laboratório especializado, que na verdade é do curso de Libras. Então, eles têm todos os recursos. É, de fato, assim, um estúdio, então a gente pode fazer podcast lá. [...] e, uma vez ou outra, quando a gente consegue agendar uma sala lá, a gente tem aula nesse laboratório, mas é realmente assim cada vez mais difícil porque é um laboratório só para atender a toda instituição que queira utilizá-lo. Mas, enfim, as salas atendem na medida do possível, **não posso reclamar também [que] não consigo dar aula. Claro que a gente consegue, mas poderia ser melhor.** (Participante 10, grifo nosso).

Enquanto a Participante 8 revela a dificuldade de acesso a serviços técnicos que façam a manutenção adequada nos computadores, a Participante 10 revela não dispor de um laboratório que atenda exclusivamente, ou prioritariamente, ao curso em que atua. Ambas as participantes – assim como as demais que abordam esse tipo de dificuldade – reconhecem que, apesar das condições não ideais e da dificuldade em conseguir espaços para suas aulas, conseguem contornar o problema de alguma forma. A Participante 10, por exemplo, diz recorrer a um laboratório do curso de Libras de sua instituição.

Ressaltamos, no entanto, que, embora tenhamos identificado uma visão recorrente sobre as dificuldades do ensino de tradução, a pergunta quanto às condições das participantes em relação a seus espaços físicos de trabalho foi formulada de forma subjetiva, não tendo sido feitas tentativas de cruzamento dessas respostas com outros dados relativos às estruturas de cada uma das Instituições de Ensino Superior, tampouco tendo sido feitas tentativas de estabelecer métricas objetivas quanto a essa avaliação. Nesse sentido, é interessante notar que existem contrastes mesmo entre as opiniões de pessoas que trabalham em uma mesma instituição, como é o caso das participantes 3 e 6. A Participante 6, por exemplo, menciona que as restrições de acesso a laboratórios dificultam o uso de ferramentas de apoio à tradução e ressalta que não pode esperar que todos/as os/as aprendentes levem seus dispositivos próprios para a aula. Já a Participante 3 entende que, no contexto atual, graças à disponibilidade de internet e graças aos recursos de que os/as próprios/as aprendentes dispõem, toda sala pode virar um laboratório. Ainda que discordem quanto às expectativas de recurso dos/as aprendentes, ambas as participantes têm a visão semelhante de que a falta de um laboratório dedicado não se constitui como um impeditivo para a realização das aulas.

Outra comparação interessante para pensarmos na subjetividade com que cada Participante avalia os espaços físicos onde atua é entre as Participantes 2 e 3 – que, dentre as entrevistadas nesta pesquisa, são as que têm maior tempo de atuação no ensino superior (mas



No trecho acima, a participante descreve uma situação em que a IA gera uma resposta aparentemente coerente, mas baseada em uma realidade inexistente. Ao descrever a situação, a Participante parece estar se referindo ao fenômeno das alucinações⁹, embora não utilize o termo. A atitude de aceitar uma resposta sem conferir sua veracidade constitui um dos usos que definimos como negativos da ferramenta, por indicar uma falta de visão crítica e até mesmo uma falta de compromisso do/a aprendiz com a sua própria aprendizagem.

Questionada sobre sua percepção quanto aos impactos da IA para as relações de ensino-aprendizagem, a Participante 1 demonstra que sua preocupação é restrita a usos negativos da tecnologia. Quando se trata de situações em que o/a aprendiz se coloca de forma crítica e utiliza o recurso como ferramenta de apoio, visando a tomar decisões informadas, como é possível ver no trecho a seguir, a participante não dá indícios de ter preocupação semelhante:

É muito preocupante, tanto em relação às informações que o pessoal está recebendo da inteligência artificial – que, como eu estava falando, é incrível quanto inteligência artificial dá de informações, de fake news, de informações falsas mesmo, inventa. [...] Então o pessoal que usa [ferramentas de IA] está sendo muito enganado. Se enganando, achando que aquilo ali é realmente útil. **Na verdade, pode ser, até como Wikipédia da vida. Realmente é ótimo para te dar pistas, você tem que sempre correr atrás e conferir essas informações e tudo mais** (Participante 1, grifo nosso).

Outra a trazer o tema foi a Participante 3, cuja fala (acerca do misto de sentimentos quanto à ferramenta) foi usada como epígrafe desta seção. Quando questionada sobre sua visão acerca dos impactos da IA para as relações de ensino/aprendizagem, a Participante 3 dá uma resposta ampla, apontando a evolução tecnológica como inevitável, refletindo sobre as novas configurações da profissão de tradutor/a e apresentando sua opinião quanto ao papel da universidade no atendimento às demandas sociais amplas, mas sem se curvar às demandas de atores específicos:

A questão que eu acho é que ela tem que ser feita no aprendizado com a reflexão da experiência da tradução. Porque **o estudante não pode perder o horizonte tradutivo**. Ele não pode perder o horizonte da tradução. Por isso que eu voltei e fiquei brincando com tradução Nutella e tradução raiz. Porque **eu obriguei elas** [referindo-se a suas aprendentes] **a ler o texto, porque senão era ChatGPT e pimba. Entendeu? ChatGPT ou tradutor, ou não sei o quê, eles enfiavam o texto do tradutor automático sem reflexão. E queriam depois que eu fizesse a pós-edição. Eu digo “não, comigo vocês não vão ter pós-edição”** [falando como se estivesse se dirigindo aos/às aprendentes] (Participante 3, grifo nosso).

A Participante 3 contextualiza sua visão acerca da IA fazendo um contraponto com sua própria história – por ter começado a ensinar tradução antes da popularização das ferramentas computacionais – e verbaliza uma visão positiva acerca da ferramenta e da evolução tecnológica. Todavia, ao longo de sua resposta, a participante dá indícios de ter preocupações

⁹ Foge ao escopo deste trabalho discutir o conceito de alucinações de IA. Como referência introdutória acerca do fenômeno, indicamos a matéria “O que é ‘alucinação’ de inteligência artificial”, publicada pela **BBC Brasil** em 16 de maio de 2023 (<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv24066nkpqo>).

sua fala –, a participante indica manter um esforço de atualização e correção constante de suas práticas de ensino e aponta que, como forma de mitigar os usos negativos da IA, buscará empregar a abordagem de produzir diários de tradução com seus/suas aprendentes.

Em um momento posterior, por causa da referência aos diários de tradução feita pela Participante 7, o entrevistador menciona o trabalho de Barbosa e Costa (2022) e a participante dá sequência à conversa. Embora não tenha havido uma confirmação explícita da participante, a forma como o diálogo se estabelece permite a compreensão de que ambos tinham Barbosa e Costa (2022) como referência comum.

Barbosa e Costa (2022, p. 104) propõem, como forma de promover um “processo de tradução/interpretação analítico, crítico e reflexivo que disponha de ferramentas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico-profissional de tradutores e intérpretes”, uma abordagem em que os/as aprendentes constroem três elementos em suas práticas de tradução, a saber: (1) projeto de tradução; (2) diário de bordo; (3) tradução comentada. O primeiro elemento (projeto tradutório), segundo Barbosa e Costa (2022), é uma etapa reflexiva prévia em que os/as tradutores/as e intérpretes em formação desenvolvem propostas de trabalho embasadas em suas interpretações do material de partida. O segundo (diários de bordo) está vinculado a um esforço em registrar de “forma escrita, das dificuldades e dos problemas tradutórios enfrentados durante o processo tradutório, bem como as escolhas tradutórias e suas justificativas em si” (Barbosa e Costa, 2022, p. 104). E o terceiro (tradução comentada) se vincula aos anteriores, mas traz também uma análise crítica do produto tradutório.

A fala da Participante 9 traz elementos que sugerem que ela passará a pressupor que seus/suas aprendentes utilizarão tecnologias de IA, porém sempre buscando formas de promover os usos críticos. A participante nos oferece sua visão acerca dos cursos superiores de formação de tradutoras e tradutores, apontando a habilidade de saber justificar escolhas tradutórias e a capacidade de refletir eticamente e de se responsabilizar pelo resultado como os principais diferenciais dos/das profissionais humanos/as formados/as nesses contextos:

Eu acho que é um curso para você fazer deliberadamente e justificar o que você fez deliberadamente. Acho que a diferenciação do curso está aí, não está exatamente saber traduzir, porque como eu disse, acho que tradução pode ser tanto intuitiva, mas a justificativa não. Daí você precisa de conhecimento mesmo. [...] A gente depende muito disso, que a tradução comentada é meio nosso, sabe, o nosso santo graal, [ou] seja, **quanto mais esse aluno sair daqui sabendo justificar as escolhas, conseguindo entender o processo, melhor, é isso que a gente quer, que ele saiba se justificar.** Acho que é isso que vai diferenciá-lo da máquina, ele é **deliberado, diferentemente da máquina, que é programada.** E é isso que faz diferença na formação do nosso ponto de vista. É refletir sobre o ato tradutor (Participante 9, grifo nosso).

Ao reiterar sua visão de que a diferença entre o humano e a máquina reside na capacidade de refletir sobre suas escolhas e ao enfatizar sua postura quanto a promover habilidades de justificar escolhas tradutórias, a participante nos leva a entender que estuda formas de adotar abordagens de ensino que estimulem os/as aprendentes a refletir não apenas sobre suas escolhas tradutórias, mas também sobre seus processos de trabalho.

A preocupação sobre como lidar com ferramentas de IA (seja a geral ou a generativa) em aulas de ensino de tradução não é algo restrito ao contexto brasileiro. Recentemente, durante

o congresso *CC-TRANS* (Creative and Critical Thinking in Translation)¹⁰, foram recorrentes as falas e apresentações relativas ao problema que aqui descrevemos como usos negativos da IA. Uma reflexão que destacamos, neste momento de encaminhamento para as considerações finais, foi trazida pela professora Silvia Firmenich Montserrat, da Universidade de Buenos Aires (em uma fala intitulada *Creatividad y pensamiento crítico en la formación de traductores: la inteligencia artificial como desafío pedagógico*): o momento atual nos convida a nos reavaliarmos como formadores/as, a refletir sobre o que entendemos como avaliação e sobre como nossas compreensões influenciam as atividades didáticas que construímos. Precisamos pensar em formas de construir atividades que estimulem a reflexão do/a aprendiz e que não possam ser resolvidas mecanicamente, por meio de um prompt de comando em uma tela. Não existem respostas nem caminhos simples para esse desafio.

5 Considerações finais

Ao longo deste metatexto, buscamos introduzir o projeto de pesquisa *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores* e reorganizar elementos das falas de 10 entrevistas realizadas com Participantes que, ao longo dos últimos cinco anos, atuaram em práticas de ensino de tradução literária. Neste metatexto, discutimos mais especificamente as questões relacionadas aos contextos de atuação das Participantes e as suas preocupações contemporâneas com as relações de ensino/aprendizagem – marcadamente as opiniões e falas sobre IA.

Ao longo da seção anterior, apresentamos elementos que nos permitem dizer que existe uma preocupação na área quanto a essa tecnologia, embora não generalizada: o que há é uma preocupação concentrada nos usos negativos. Tentamos definir como negativos aqueles usos não críticos, em que o/a usuário/a ou não indica ter realizado um esforço em avaliar o texto produzido pela IA, ou indica ter outorgado para a máquina a responsabilidade sobre seu trabalho.

Ressaltamos que não identificamos, nas falas das participantes deste estudo, indícios de que as preocupações com a IA possam ser associadas a uma postura de tecnofobia, reconhecendo que este estudo não foi desenhado para avaliar esse aspecto específico e que, portanto, não é possível fazer afirmações mais categóricas sobre esse ponto. Podemos, contudo, perceber uma preocupação com os desenvolvimentos futuros, e também uma sensibilidade quanto ao tema. Os múltiplos usos possíveis dessas ferramentas e a definição das fronteiras que delimitam os usos negativos e positivos que delas podem ser feitos talvez estejam entre os principais desafios para o contexto de ensino/aprendizagem ao longo dos próximos anos. Trata-se de algo que exigirá esforços de múltiplos atores sociais (não apenas do docente que atua com o ensino de tradução de textos literários) e provavelmente demandará o desenvolvimento e a aplicação de abordagens de ensino inovadoras, além de uma abertura para a constante correção de rumos em nossas práticas de ensino.

Como apontamos no final da seção anterior, acreditamos que vivemos um momento de ainda muitas incertezas quanto aos rumos dos avanços tecnológicos e sobre como nós (tradutores/as, aprendentes, educadores/as) poderemos nos posicionar em relação a eles. Essas incertezas não nos permitem assumir posições mais categóricas em relação a como abordar/utilizar a IA em contextos de sala de aula, mas nos convidam a reavaliar nossas concepções e nossas práticas de trabalho. Reforçando posições apresentadas na fala da

¹⁰ Congresso realizado entre os dias 16 e 17 de outubro de 2025, na Universidade de Alicante – Espanha.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro/a docente, caro/a aprendiz,

Este é um convite para a sua participação na pesquisa intitulada **Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores**, que está sendo desenvolvida por pesquisadores/as da Universidade Federal da Paraíba, sob a coordenação do professor Daniel Antonio de Sousa Alves.

O principal objetivo do estudo é realizar levantamento de métodos de ensino/aprendizagem aplicados na formação de tradutores e tradutoras. Pretendemos, com esta pesquisa, identificar planos de curso, sequências didáticas e abordagens de ensino efetivamente empregados em contextos de prática de tradução. Um benefício previsto a partir desta pesquisa é dar visibilidade a discussões sobre didática da tradução e sobre posturas éticas adotadas na produção de traduções, o que poderá beneficiar nosso campo disciplinar e nossa área de atuação.

Solicitamos a sua participação compartilhando experiências de ensino / aprendizagem aplicadas em contextos de prática de tradução. O áudio do seu relato será gravado para análises posteriores. Exclusivamente para participantes docentes, também solicitamos a sua participação disponibilizando planos de curso e sequências didáticas, e, eventualmente nos autorizando a assistir à(s) sua(s) aula(s) – nesse último caso, não haverá qualquer tipo de gravação, tampouco de intervenção do pesquisador durante as aulas; o pesquisador se limitará a tomar notas. Não será necessário fazer qualquer preparação prévia para participar da pesquisa e não haverá qualquer tipo de custo/despesa para a sua participação.

Solicitamos também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e para publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, sua identidade será protegida e seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que esta pesquisa não tem por objetivo criar quaisquer desconfortos ou pressões para o/a participante, tampouco criar riscos para o ambiente, ou para o contexto de realização do experimento. Como forma de proteger a saúde física e mental dos participantes de situações que possam a representar quaisquer constrangimentos ou riscos, as entrevistas serão realizadas individualmente, em local reservado, garantindo-se ao participante o direito de expressar quaisquer desconfortos, de interromper a coleta de dados a qualquer momento, ou mesmo de desistir de participar da pesquisa e de solicitar que seus dados sejam excluídos. Não haverá qualquer prejuízo para participantes que eventualmente venham a tomar tais decisões.

Reforçamos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não há qualquer obrigação em fornecer informações que não queira, tampouco em colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a).

Daniel Antonio de Sousa Alves

Pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado/a dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.



Local e data	
Nome legível do/a participante	
Assinatura do/a participante	

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador pelo telefone <OMITIDO>, ou pelo e-mail <OMITIDO>.

Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Apêndice B – Memorandos de entrevista

Memorando de entrevista – participante 3

A entrevista com a Participante 3 foi realizada no dia 28 de abril de 2025 em contexto presencial, em função da preferência da participante, e durou cerca de 2h30. A conversa foi gravada e submetida na plataforma de transcrição, mas ainda não pude avaliar a qualidade do áudio.

Assim como nas coletas anteriores, minha avaliação é de que a entrevista foi bem sucedida, tendo a participante discorrido bastante sobre sua formação, sobre algumas de suas visões sobre ensino de ensino de tradução e sobre seus anos de experiência como formadora. Uma contribuição positiva foi a participante abordar a questão da afetividade em sala de aula: um tema que já havia aparecido anteriormente, mas não de maneira tão explícita.

A partir da terceira coleta, mantenho a visão de que o instrumento de coleta de dados (Roteiro de entrevista para docentes) está adequado para os fins da pesquisa proposta, mas, assim como em outras coletas, as respostas da participante extrapolam positivamente o esperado no roteiro.

Em suas respostas, a participante indicou uma predileção por abordagens mais estruturalistas (a participante chega a utilizar tal termo) e, ao falar sobre suas devolutivas, deixou vislumbrar algumas das evoluções nesse campo: no passado, com sistemas de códigos (com siglas para indicar cada tipo de correção) e, atualmente, utilizando mais recursos tecnológicos para fazer marcações – algo discutido em Ruiz (1998, ‘como se corrige redação na escola’). Não ficou claro para mim, no entanto, se a participante abandonou totalmente os sistemas de códigos ou se ainda os utiliza esporadicamente. Ao refletir sobre suas práticas de ensino/aprendizagem, a participante reforça a visão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa – algo que ampliou minha compreensão sobre as respostas de outros participantes que indicaram a falta de tempo como fator para não publicarem sobre suas práticas de ensino.

A participante levantou informações sobre o contexto de ascensão da Inteligência Artificial para a aprendizagem (como o participante 1 também havia feito), mas teve algumas posturas ambíguas. Ao longo de sua fala, fez referências sobre os impactos negativos da IA para a aprendizagem, mas, quando

questionada diretamente sobre o tema, apontou aspectos positivos sobre a ferramenta (no entanto, em sua resposta, falou mais sobre o papel da tecnologia no contexto de produção de traduções do que no de aprendizagem).

A participante indicou preferir sistemas mais holísticos para a construção de seus planos de curso e seus modelos de avaliação, enfatizando a importância de se observar os momentos de vida e as dificuldades dos/das aprendentes, construindo um ambiente de aprendizagem que seja voltado para o benefício do/a aprendente. Outro ponto relevante foi a participante ter refletido sobre as múltiplas perspectivas acerca da aprendizagem: em um primeiro momento, com posições sobre casos em que o/a aprendente não se desenvolve, mas, após elaborar sua resposta, perceber que a aprendizagem pode tomar formas diferentes daquelas que o/a docente inicialmente esperava.

Falando sobre suas práticas didáticas, a participante apontou ter organizado e publicado trabalhos sobre o tema – o que permitiu discussões sobre como tais trabalhos foram importantes para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Entre as falas mais marcantes, destaco a questão da afetividade, que já havia aparecido em outros levantamentos, mas nunca de forma explícita.

Referência citada neste apêndice

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. UNICAMP (Tese), 1998.

Memorando de entrevista – participante 4

A entrevista com a Participante 4 foi realizada no dia 2 de maio de 2025, por meio da sala conferência WEB da plataforma CAFE (Comunidade Acadêmica Federada), e durou cerca de 1h10. A conversa foi gravada e a plataforma ainda está processando a gravação. A conexão apresentou algumas instabilidades ao longo da entrevista – foi possível acompanhar as respostas da participante, mas não sei se isso afetará a qualidade da transcrição. Assim como na entrevista com a Participante 2, tentei deixar meu microfone fechado durante a maior parte do tempo, para evitar que o meu áudio fosse captado ao longo da conversa (lembrei de avisar a participante explicitamente sobre isso).

A entrevista foi bem sucedida, apesar das instabilidades na conexão: a participante falou bastante sobre suas percepções sobre ensino/aprendizagem de literatura, com várias reflexões gerais e várias específicas sobre o par linguístico espanhol-português. Mesmo as reflexões específicas para aquele par linguístico me parecem ser valiosas para a pesquisa e para outros contextos.

Assim como nas coletas anteriores, a atual reitera a adequação do instrumento de coleta de dados (Roteiro de entrevista para docentes). Em memorandos futuros, não voltarei a analisar este ponto – a menos que ocorra alguma inadequação do instrumento para uma nova entrevista. Outro ponto que também foi observado nesta coleta foi as respostas da participante anteciparem as perguntas seguintes e/ou serem mais amplas do que o previsto. Em memorandos futuros, não voltarei a apontar este ponto (a menos que a situação se inverta).

A participante falou sobre suas práticas de ensino/aprendizagem de tradução literária, indicando a construção de atividades de tradução que estimulem as/os aprendentes a compreenderem melhor os limites das atividades de tradução: segundo a participante, aprendentes tendem a ficar muito presos ao texto fonte (ou às estruturas da língua na qual o texto fonte foi escrito), sem perceber que existem múltiplas formas de traduzir, múltiplas formas de elaborar projetos de tradução. Ao construir atividades que estimulam aprendentes a desconstruir essa visão, a participante revela uma sequenciação didática que pode trazer resultados bastante positivos.

Refletindo sobre ensino/aprendizagem, a participante apontou que os grupos de aprendentes são muito diferentes – o que dificulta generalizações e abordagens que possam atender a todos os grupos. A participante aponta, por exemplo, que alguns grupos são mais abertos a discussões em sala de aula sobre as traduções que eles/as produzem; outros grupos são compostos por aprendentes mais tímidos e essas discussões amplas tendem a ser mais difíceis. Um ponto importante dessa reflexão foi a participante revelar que, no começo de cada semestre, tenta traçar um perfil de cada grupo de aprendentes (inclusive orientando as escolhas de materiais a serem traduzidos a partir dos perfis de cada grupo). Dessa forma, a participante indica trabalhar uma forma de individualização do ensino – embora não tenha utilizado esse termo.

A participante não levantou nenhuma informação sobre o contexto de ascensão da Inteligência Artificial (como os participantes 1 e 3 haviam feito) e, assim como no caso da coleta 2, preferi não estimular a discussão, por estar fora da previsão inicial da pesquisa.

A participante indicou nunca ter publicado trabalhos sobre suas práticas docentes e apontou que também não conhece muitas publicações nesse estilo. Para ela, isso pode ser associado às muitas inseguranças (aos muitos ‘dependes’) envolvidas no trabalho do docente.