



Artigos/Articles

Ideologias sobre tradução automática em sala de aula de inglês: o caso da produção escrita no CLAC-UFRJ

Ideologies about machine translation in the English language classroom: the case of the written production at CLAC-UFRJ

Larissa Gomes¹

Ruan Oliveira²

Janine Pimentel³

Rhuan Rodrigues da Silva⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender ideologias relacionadas ao uso da tradução automática na sala de aula de língua inglesa por parte de discentes do CLAC-UFRJ (Cursos de Línguas Aberto à Comunidade - Universidade Federal do Rio de Janeiro). Para tanto, adotamos a concepção de ideologia de Volóchinov (1929 [2017]) e discorremos sobre a desconstrução do suposto papel negativo da tradução no aprendizado e na aquisição de um idioma, como apontado por Malmkjær (2010). Depois de retomarmos discussões recentes sobre o uso da tradução e, principalmente, da tradução automática, na sala de aula de línguas, apresentamos a aplicação de um questionário anônimo elaborado no aplicativo *Google Forms* que serviu para testar nossas hipóteses de pesquisa: (H1) na produção escrita de textos em inglês, os/as discentes sentem necessidade de utilizar ferramentas de tradução automática; (H2) os/as discentes recorrem a essas ferramentas, pois têm dificuldade de aprendizado e/ou pouca afinidade com essa atividade; (H3) já que os/as discentes recorrem a ferramentas de tradução automática, é possível que estejam interessados/as em aprender a usá-las. A análise dos dados confirmou as hipóteses H1 e H3 e refutou a hipótese H2.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Email: larissagomes@letras.ufrj.br

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Email: ruanoliveira@letras.ufrj.br

³ Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PIPGLA; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. <https://orcid.org/0000-0001-6576-9898> Email: janinepimentel@letras.ufrj.br

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Email: rhuanCarlos@letras.ufrj.br

- | **Palavras-Chave:** tradução automática, ensino de inglês como língua adicional, questionário.

ABSTRACT

The paper presents research on ideologies related to the use of machine translation in the English language classroom of CLAC-UFRJ (Cursos de Línguas Aberto à Comunidade - Federal University of Rio de Janeiro), focusing on the students' perspectives. Following Volóchinov's view of ideology (1929 [2017]), we deconstruct the so-called negative role of translation in learning languages that has been addressed by other researchers (e.g. Malmkjær 2010). After reviewing recent debates on the use of translation and, especially, machine translation, in the language classroom, we discuss the application of an anonymous questionnaire to test our research hypotheses: (H1) students feel the need to use machine translation tools in writing productions; (H2) students use these tools because they have learning difficulties and/or don't relate to that activity; (H3) since students generally use machine translation tools, it is possible that they are interested in learning how to use them. Data analysis confirmed hypotheses H1 and H3, but did not confirm H2.

- | **Keywords:** machine translation, teaching English as an additional language, questionnaire, CLAC-UFRJ.

1. Introdução

Sabemos que o ensino da língua inglesa pode contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural dos/as discentes além de auxiliar na promoção do desenvolvimento linguístico (ROCHA, 2007). Por isso, pesquisas com foco no contexto da sala de aula de inglês como língua adicional⁵ são, e continuarão sendo, necessárias à medida que nossas sociedades vão mudando, frequentemente impulsionadas por avanços técnico-científicos. O presente trabalho busca refletir sobre o uso de recursos online na sala de aula de inglês com ênfase em um tipo específico de ferramenta tecnológica – os tradutores automáticos. Também conhecidos como sistemas de tradução automática, os tradutores automáticos (do inglês *machine translation tools*) são ferramentas computacionais criadas e usadas para traduzir textos em

⁵ Leffa e Irala (2014, p. 22) definem língua adicional como aquela que “o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”.

diferentes combinações linguísticas sem intervenção humana⁶. Duas ferramentas comerciais de tradução automática muito populares atualmente são o Google Tradutor e o DeepL.

Nosso estudo deriva de uma situação-problema em que docentes de língua inglesa vêm exprimindo frustração em relação ao uso dessas ferramentas por parte dos/as discentes. Por exemplo, certos/as professores/as relatam que não sabem o que fazer perante o fato de seus/suas estudantes recorrerem ao Google Tradutor para realizar tarefas de produção escrita e/ou se devem abordar de forma explícita as limitações dessa ferramenta, que se popularizou enormemente nos últimos anos devido à introdução recente das Redes Neurais⁷ na Inteligência Artificial e na Tradução Automática.

Esses/as docentes lecionam turmas dos níveis V, VI e VII do curso de inglês oferecido pelo projeto CLAC-UFRJ (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade - Universidade Federal do Rio de Janeiro). Trata-se de “um curso de formação de professores de graduação da Faculdade de Letras/UFRJ [que] vem sendo desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão há mais de quinze anos, atendendo a comunidade do Rio de Janeiro e formando profissionais de qualidade” (CLAC, 2021). De acordo com as informações disponíveis no site do projeto, “o CLAC consolidou-se ao longo dos anos como um referencial de importante suporte tanto intra como extra muros, oferecendo o aprendizado básico de uma ou mais línguas adicionais para a comunidade interna e externa [e] serve como campo fértil para pesquisa, integrando a graduação e a pós-graduação” (CLAC, 2021).

Diante do pressuposto de que a pesquisa deve possuir relevância social (MOITA LOPES, 2006) e de que é necessário estarmos atentos/as aos efeitos que nossas construções podem causar no mundo social (COSTA, 2001), consideramos que é importante analisar as ideologias relacionadas ao uso da tradução automática na sala de aula de língua inglesa. Situamos, então, a presente pesquisa na área de estudos da Linguística Aplicada, visto que esse campo é entendido como uma prática interrogadora, que parte de uma

⁶ O termo “ferramentas de tradução” surgiu no mercado profissional de tradução há algumas décadas para designar vários tipos de recursos de auxílio à tradução (as chamadas “CAT tools”), que dependem da intervenção do tradutor em diferentes graus. Desde o início, as ferramentas mais automáticas, ou seja, que dependem menos da intervenção do tradutor, sempre foram os sistemas de tradução automática. Com os recentes avanços na área da Inteligência Artificial e Deep Learning, essas ferramentas melhoraram significativamente e saíram do âmbito exclusivo dos tradutores profissionais, passando a ser usadas por novos públicos. No contexto do presente artigo, entendemos por “ferramentas de tradução” qualquer recurso online usado por aprendizes de línguas adicionais capaz de traduzir, segmentar, gerar significado, configurar, arrumar e sintetizar a língua que buscam entender. Frequentemente, essas ferramentas correspondem a sistemas de tradução automática, tais como o Google Tradutor.

⁷ Koehn (2020, p. 103) explica que as redes neurais são um método poderoso para analisar distribuições de probabilidades quando existem vários *inputs*. Inspiradas na conectividade entre os neurônios, quando aplicadas à tradução automática, as redes neurais convolucionais permitem transformar sentenças do texto fonte em um vetor (espécie de interlíngua) e depois transformá-lo em sentenças da língua alvo.

“orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Assim, buscamos descobrir o que os/as discentes pensam sobre o uso dessas ferramentas e se desejam que os/as docentes abordem o assunto de forma didática. Não é de nosso interesse utilizar teorias como modelos prontos que servirão de base para fazer uma análise, mas se trata de trazer novas inteligibilidades sobre uma questão social em que a linguagem possui um papel central, no nosso caso, as ideologias relacionadas ao uso da tradução automática pelos/as discentes do CLAC-UFRJ.

Este artigo está organizado da seguinte forma. Na primeira seção, definimos o que entendemos por ideologia nos respaldando na teoria de Volóchinov (1929 [2017]). A segunda seção começa com a desconstrução do suposto papel negativo da tradução no aprendizado e na aquisição de um idioma (MALMKJÆR, 2010; COOK, 2010; LAVIOSA, 2014) para, em seguida, oferecer uma resenha de alguns trabalhos mais recentes que se debruçaram sobre o uso da tradução e, principalmente, da tradução automática, na sala de aula de línguas (FERNÁNDEZ-GUERRA, 2014; CLIFFORD et al., 2013; LEE, 2019; BORSATTI; RIESS, 2021). Na terceira seção, descrevemos a metodologia adotada, que consiste fundamentalmente na aplicação de um questionário buscando avaliar nossas hipóteses de pesquisa que serão então apresentadas. Na quarta seção, analisamos os dados gerados e, por fim, na quinta seção, apresentamos as principais conclusões do estudo, tomando por base as respostas às perguntas de pesquisa que obtivemos através da aplicação do questionário.

2. Ideologias e ensino de línguas

Uma das tradições consolidadas no ensino-aprendizagem de língua inglesa é a análise de crenças (DEWEY, 1933; PAJARES, 1992; LUVIZARI, 2007; LIMA, 2012), que busca compreender as percepções dos indivíduos em relação aos objetos estudados. Como explica Lima (2012), essa tradição tem origem nas pesquisas das áreas de Antropologia e Sociologia, surgindo nos estudos de ensino-aprendizagem primeiramente nos Estados Unidos, na década de 1980, e depois, no Brasil, na década de 1990. Por não haver consenso entre os/as estudiosos/as quanto à conceituação desse termo, alguns o tratam como um “construto bagunçado” (PAJARES, 1992, p. 329, tradução nossa). Já Luvizari (2007, p. 26) define que “[...] as crenças se constituem das percepções subjetivas e coletivas dos indivíduos acerca da realidade e que influenciam fortemente suas ações e posicionamentos frente a novas informações e são por eles influenciados [...]”. No presente artigo, entretanto, optamos por usar o conceito de ideologias, visto que ele demonstra de forma clara a relação entre nossas percepções e as condições sociohistóricas, como será abordado a seguir.

Adotamos neste trabalho a concepção, de base marxista, do termo ideologia, tal como ela é formulada por Volóchinov (1929 [2017]). O círculo de Bakhtin compreende o constructo da ideologia como dividido entre os sistemas ideológicos formados e as ideologias do cotidiano. Enquanto os sistemas ideológicos formados (localizados na superestrutura) correspondem à religião, à ciência, à arte e à moral social, as ideologias do cotidiano (localizadas na infraestrutura) constituem o universo do discurso interior e exterior, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Os signos são elementos constitutivos da ideologia, visto que as ideologias do cotidiano são materializadas sob a forma da interação verbal. É nas ideologias do cotidiano que emergem e acumulam-se mudanças, em que modificações sociais podem repercutir de maneira mais rápida, sendo mais flexível e móvel do que os sistemas ideológicos formados. Volóchinov (1929 [2017]) explica que os sistemas ideológicos formados e as ideologias do cotidiano mantêm relações dialéticas. Desse modo, os sistemas ideológicos formados trabalham sobre objetos que surgiram nas ideologias do cotidiano a fim de que esses objetos sejam sistematizados e estabilizados.

Como mencionado, um dos objetivos deste trabalho é a compreensão e a análise das ideologias dos/as estudantes do CLAC-UFRJ no que se refere ao uso de ferramentas de tradução automática nas aulas de língua inglesa. Seguimos a concepção de ideologia de Volóchinov (1929 [2017]), porque é na interação entre estudantes, estudantes e professores/as, estudantes e familiares, entre outras diversas relações, que ocorre a produção de novos sentidos, por meio das palavras. Ao terem contato com o inglês no curso, os/as estudantes podem desenvolver novas concepções acerca de outras sociedades e de si mesmos através do entendimento e uso de outro idioma. Assim, ao enxergar o inglês como uma língua também sua, os/as discentes iniciam movimentos de mudança acerca de ideologias linguísticas. Várias definições de ideologias linguísticas têm sido apresentadas. Por exemplo, Moita Lopes (2015), baseado em Irvine e Gal (2000), define ideologias linguísticas como ideias com que a(o)s participantes e observadora(e)s enquadram a sua compreensão das variedades linguísticas e mapeiam essas compreensões em pessoas, eventos e atividades que são significativas para ela(e)s. Já Szundy (2017), na esteira do círculo de Bakhtin, compreende ideologias linguísticas como atitudes responsivas e avaliativas em relação à linguagem e seu uso. É sobretudo esta perspectiva que adotamos neste trabalho, pois se aplica melhor às declarações e questionamentos de nossos discentes: “o inglês não é a minha língua, não consigo aprender” ou “eu não sei nem português, como vou aprender inglês?”.

Mas antes de buscarmos compreender como essas ideologias se fazem presentes no contexto de nossa pesquisa, é importante definir o que a motivou, em primeiro lugar; ou seja, situar o uso da tradução automática na sala de aula de inglês.

3. Tradução (automática) e ensino de línguas

O papel que a tradução pode desempenhar no aprendizado de um idioma⁸ tem sido objeto de debate tanto no ramo aplicado dos Estudos da Tradução quanto na Linguística Aplicada. Atualmente, são poucos ainda os/as especialistas em pedagogia de línguas que recomendam a tradução como um método auxiliar, possivelmente devido à rejeição do conhecido e estigmatizado *Grammar Translation Method* (método de Gramática-Tradução) e sua substituição por outros métodos mais recentes e populares, alinhados com as abordagens comunicativa e socioconstrutivista⁹. De acordo com o método de Gramática-Tradução, textos completos na língua adicional poderiam ser estudados com auxílio de uma gramática e de um dicionário, o que, na verdade, não tem semelhança alguma com atividades de tradução autênticas.

Assim, durante décadas, diversos estudiosos apresentaram seus motivos para rejeitar o uso da tradução na sala de aula de línguas (por exemplo, LADO, 1967; HOWATT 1984). Malmkjær (2010) resume os principais argumentos que têm sido apontados: (1) a tradução não corresponde às quatro habilidades que definem a competência linguística (ler, escrever, falar e ouvir), por isso, quando se trabalha com ela, perde-se um tempo que poderia ser utilizado para treinar essas habilidades; (2) a tradução não é um processo natural e leva os/as discentes a compreenderem a existência de uma correspondência direta entre as línguas; (3) a tradução causa interferência no processo de aprendizagem, pois faz com que os/as discentes mantenham seu idioma nativo em mente, provocando, assim, interrupções no pensamento no idioma que está aprendendo; e (4) a tradução não é uma forma adequada de testar as habilidades do idioma, logo, deveriam ser destinadas exclusivamente às aulas de tradução.

Um por um, Malmkjær (2010) desconstrói esses argumentos da seguinte forma: (1) não é possível produzir uma tradução que seja adequada para o propósito a menos que um processo de leitura e de escrita tenha ocorrido, assim ela não é independente das quatro habilidades, muito menos uma perda de tempo; (2) não é óbvio considerar a tradução como um processo não-natural e quando, bem entendida, ela pode demonstrar aos/às discentes que há poucas relações de correspondência direta entre suas línguas, aumentando a consciência dos/as discentes acerca disso; (3) a tradução de fato produz interferência, mas aprender a lidar com a interferência pode ser muito valioso para os/as discentes de línguas; e (4) e uma vez que vários discentes de línguas podem se tornar tradutores, não há razão para a habilidade de tradução, quando

⁸ O tipo de tradução que nos interessa aqui também é conhecida como “tradução pedagógica”, em português, e “educational translation” ou “pedagogic translation”, em inglês.

⁹ Siefert (2013) apresenta uma historiografia completa das razões que levaram à substituição do “Grammar Translation Method” por outros mais recentes.

bem desenvolvida, não possui um lugar na sala de aula de aprendizagem de línguas.

Como Malmkjær (2010), vários estudiosos – Cook (2010), Witte et al. (2009), Pym et al. (2013), Laviosa (2014), entre outros – têm gradualmente argumentado a favor da tradução na sala de aula de diferentes formas e alguns têm até realizado testes empíricos provando a validade de tal abordagem. Uma referência pioneira em tais estudos é o trabalho de Carreres (2006), que acompanhou discentes de língua espanhola da Universidade de Cambridge e descobriu que estes desejavam usar a tradução para aprender uma língua adicional. As pesquisas de Källkvist (2008), de Whyatt (2009) e, mais recentemente, de Artar (2017) também obtiveram resultados similares em estudos comparáveis. Além de avaliar se discentes e docentes queriam fazer atividades de tradução em sala de aula (e demonstrar que docentes queriam bem menos do que seus/suas discentes), Artar (2017) conseguiu, ainda, provar que discentes se beneficiam do uso de tradução especificamente na produção escrita e não se beneficiam dela na produção oral.

Gonzalez-Davies (2014), por sua vez, coloca em xeque uma abordagem meramente monolíngue em aquisição de língua adicional e defende uma abordagem humanista a favor do multilinguismo, usando, para isso, subsídios teóricos oriundos dos Estudos da Tradução e da Linguística Aplicada. Além de buscar identificar e entender as ideologias dos/as discentes em relação ao uso da tradução, a pesquisadora também conseguiu registrar e analisar ocorrências espontâneas de tradução em sala de aula. Os resultados da pesquisa, baseada em uma combinação rica e complexa de métodos mistos, vêm permitindo redesenhar materiais didáticos que incluem atividades de tradução.

Um outro estudo, realizado por Fernández-Guerra (2014), apresenta um questionário que busca entender o que os/as discentes pensam sobre tarefas de tradução e sua eficácia. De acordo com a pesquisadora, e em consonância com Carreres (2006), Källkvist (2008), Whyatt (2009) e Artar (2017), traduzir é uma das atividades preferidas dos/as discentes e traz múltiplos benefícios: compreensão da forma e conteúdo de textos em língua inglesa, maior consciência das diferenças entre as línguas, mais facilidade e rapidez na re-expressão de suas ideias, e aquisição de conhecimento cultural.

Em um panorama do estado da arte sobre o uso de tradução em sala de aula, fruto da organização de um número temático sobre o tema no periódico *The Interpreter and Translator Trainer*, Laviosa (2014) elenca o que tem sido pesquisado nessa área: (1) debates teóricos a favor ou contra o uso da tradução como método; (2) avaliação da eficácia do uso da tradução pedagógica; e (3) desenvolvimentos de metodologias para a aplicação da tradução pedagógica. Sobre este último tema, vale lembrar o trabalho de Laviosa e Cleverton (2006), que é bastante rico em exemplos concretos e práticos de como usar atividades de tradução em sala de aula. Entretanto, esse e outros trabalhos mencionados

por Laviosa (2014) preveem o uso da tradução humana, mas não abordam o uso específico da tradução automática em sala de aula.

É importante deixar claro que sistemas de tradução automática evoluíram consideravelmente na última década e, principalmente, nos últimos cinco anos com a aplicação do modelo das Redes Neurais – um entre vários modelos da Inteligência Artificial. Como resultado dessa evolução, tais sistemas são cada vez mais usados no mundo inteiro, porque se tornaram mais eficientes, e são cada vez mais usados também por uma maior diversidade de grupos de usuários: comunidade acadêmica, comunidade profissional (indústria, empresas), comunidade audiovisual (legendas, audiodescrição), tradutores propriamente ditos, discentes, e até a população, em geral, usa a tradução automática em situações de viagens e/ou de lazer.

Então, especificamente sobre o uso da tradução automática em contexto de aquisição de língua adicional, Clifford et al. (2013) investigam o que discentes e docentes pensam sobre o uso desse tipo de tradução nas matérias de L2 oferecidas por cursos da graduação da Duke University nos EUA. Os pesquisadores explicam que seu posicionamento em relação ao tema era o seguinte: “Desde o início da pesquisa, nossa posição sempre foi a de pensar em uma forma de trabalhar a tradução automática com os/as discentes, em vez de proibir o seu uso, algo que inevitavelmente levará a uma mudança no regimento do nosso programa” (CLIFFORD et al, 2013, p. 109, nossa tradução). Essa posição está alinhada com as ideologias dos/as discentes, de acordo com as descobertas que fizeram durante a pesquisa. Entretanto, a instituição de ensino – a Duke University – é contrária ao uso de tradução automática em sala de aula e muitos/as docentes exprimiram, também, ideologias contra o seu uso. Entre as ideologias da Duke University e dos/as docentes está a de que usar tradução automática em sala de aula é sinal de desonestidade, caso de plágio – algo comparável às ideologias que muitos partilhavam quando surgiram as primeiras calculadoras na sala de aula de matemática.

A pesquisadora sul coreana Sangmin-Michelle Lee (2019) e as pesquisadoras brasileiras Débora Borsatti e Adriana Riess (2021) publicaram, recentemente, dois outros estudos relevantes para fechar este panorama. Lee (2019) é generosa em exemplos de aplicações didáticas envolvendo a tradução automática, que são originais e fruto de um conhecimento aprofundado do estado da arte. Com muita razão, chama a atenção para a importância da formação dos/as docentes em tradução automática. Por sua vez, Borsatti e Riess (2021) apresentam uma proposta de uso de tradução automática em cursos de inglês para fins específicos que visa a auxiliar discentes na leitura de textos científicos.

Se considerarmos que as contribuições de Clifford et al. (2013), Lee (2019) e Borsatti e Riess (2021) são sólidas e úteis para pensar o uso da tradução automática em sala de aula, ainda que possam ser mais desenvolvidas

e que mais pesquisas sejam necessárias, é válido notar que o interesse por pesquisadores/as dessa área é, apesar de tudo, real e mais urgente do que o interesse no assunto por parte de pesquisadores/as dos ramos da Inteligência Artificial e do Processamento da Linguagem Natural. Uma evidência desta observação pode ser encontrada na obra recém publicada por Philipp Koehn (2020), intitulada *Neural Machine Translation*, que trata dos modernos sistemas de tradução automática. Da lista preparada pelo autor elencando, os usos da tradução automática (tema de um capítulo do livro) fazem parte os seguintes itens: acesso à informação, auxílio dos tradutores humanos, comunicação, formas de processamento da linguagem natural, tradução automática multimodal. Entre eles, o tópico da comunicação é o que mais se aproxima do contexto da nossa pesquisa – o ensino e aprendizado do inglês como língua adicional. No entanto, em nenhum momento o autor menciona esse contexto no âmbito do item “comunicação”, mas se refere apenas a projetos como o tradutor automático do Skype, a integração de sistemas de tradução automática em chats, aplicativos de tradução automática para viagens, tradução automática de palestras e tradução automática de línguas de sinais. Isso significa, portanto, que os esforços na direção dos letramentos¹⁰ em tradução automática, em contexto de aprendizado de língua adicional ou outro, muito possivelmente dependerão de nós e não daqueles que desenvolvem a tecnologia em si.

A seguir descrevemos o desenho da pesquisa que realizamos para conhecer as ideologias dos/as discentes do CLAC-UFRJ sobre o uso da tradução automática no seu aprendizado da língua inglesa.

4. Metodologia

O estudo que aqui apresentamos consiste em uma breve pesquisa exploratória. Como explicam Perdigão et al. (2012, p. 28), essa metodologia tem como objetivo “aumentar a familiaridade com o problema de pesquisa, desenvolver, tornar mais claro e modificar conceitos e hipóteses, tendo em vista a formulação mais precisa de problemas e hipóteses que serão pesquisados com maior profundidade em estudos posteriores”. Apoiados/as, também, em uma pesquisa de cariz bibliográfico, como aquela resumida na seção anterior deste artigo, buscamos combinar métodos quantitativos com métodos qualitativos de pesquisa, mas assumimos que, no estágio em que a pesquisa se encontra atualmente, usamos predominantemente métodos quantitativos substanciados na forma de um questionário.

Ao contrário do que é comum em pesquisas qualitativas, pretendemos quantificar os resultados, generalizá-los e projetá-los para o conjunto da população que serviu como fonte dos dados, a fim de que novas proposições

¹⁰ Entendemos letramentos de acordo com uma perspectiva sociocultural. Assim, os letramentos constituem práticas sociais que ocorrem em determinados contextos culturais e históricos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

surjam a respeito do papel da tradução no ensino de línguas. Nossas hipóteses, que enumeramos em seguida, serão então testadas:

- Hipótese 1: na produção e na compreensão escrita de textos em inglês, os/as discentes sentem necessidade de utilizar ferramentas de tradução automática.
- Hipótese 2: os/as discentes usam ferramentas de tradução automática na produção escrita, pois têm dificuldade de aprendizado/pouca afinidade com essa atividade.
- Hipótese 3: já que os/as discentes recorrem a ferramentas de tradução automática, é possível que estejam interessados/as em aprender a usá-las de forma produtiva.

Por trabalharmos com um questionário como instrumento de pesquisa é válido lembrar que, inevitavelmente, lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros/as (GOLDENBERG, 2004, p. 85). Antes de caracterizarmos mais detalhadamente os/as participantes bem como os instrumentos e procedimentos da pesquisa, importa mencionar que obtivemos a aprovação por parte da instância responsável do projeto CLAC-UFRJ para a aplicação do questionário, além do consentimento dos/as discentes participantes.

4.1. Participantes

Participaram da pesquisa 60 discentes do CLAC-UFRJ dos níveis V, VI e VII, sendo 12 discentes do nível V, 36 do nível VI e 12 do nível VII. Ao todo, foram 38 discentes do gênero feminino e 22 discentes do gênero masculino. As idades variaram entre 16 e 60 anos, compondo 42,6% do total de discentes entre 21 e 25 anos, 26,2% entre 16 e 20 anos, 13,1% entre 26 e 30 anos e 18,1% entre 31 e 60 anos. Quanto ao grau de formação, 52,5% estavam cursando o ensino superior, 14,8% declararam ter o ensino superior completo, 14,8% tinham o ensino médio completo e 18,1% tinham pós-graduação completa ou em andamento. As áreas de estudo ou formação compreenderam Humanas, Linguagens, Exatas e Biológicas. Entre essas, a que mais abrangeu os/as participantes foi a de Humanas, com 47,5%, seguida por Biológicas, com 26,2%. Juntas, Linguagens e Exatas corresponderam a 11,5% dos/as participantes.

4.2. Instrumento de pesquisa

O instrumento utilizado para esta pesquisa foi um questionário dividido em três seções de perguntas. A primeira seção objetivou conhecer o perfil dos/as discentes (seção 4.1 “Participantes”). A segunda seção incluiu perguntas

relacionadas às ideologias dos/as discentes quanto ao aprendizado de inglês, assim como a sua trajetória no CLAC-UFRJ e os tipos de letramentos¹¹ com os quais possuem mais afinidade. A terceira e última seção contou com perguntas direcionadas às ideologias dos/as discentes quanto ao uso da tradução automática em suas práticas individuais e enquanto letramento.

4.3. Procedimentos

O questionário foi divulgado para discentes dos níveis V, VI e VII do CLAC-UFRJ por meio da colaboração de monitores desses níveis. Os/As discentes receberam o link para o formulário e o responderam de forma assíncrona dentro de um prazo de 4 semanas. Em primeira análise, buscamos entender o papel da tradução na formação de estudantes de inglês como língua adicional, por meio de perguntas sobre as impressões, afinidades e dificuldades nas modalidades escrita, falada, auditiva e de leitura. A partir disso, possíveis análises surgiram objetivando que, por meio dos dados, elas pudessem se confirmar ou se alterar. Apesar das nossas hipóteses particularizarem o uso da tradução automática na produção e compreensão escrita dos/as discentes, nesse primeiro momento, buscamos compreender suas ideologias sobre outros tipos de tradução e usos da língua. Portanto, é importante ressaltar que, a partir das perguntas dirigidas no estudo, diversos outros questionamentos podem - e devem - surgir. A seção seguinte apresenta os resultados de nosso estudo, discutindo as respostas que obtivemos nas três seções do questionário.

5. Compreendendo as ideologias do/as discentes sobre tradução automática

O questionário abre com duas perguntas pertinentes para apresentar o objetivo do estudo. A primeira parte da análise visou a encontrar uma correlação entre as atividades com que os/as discentes possuíam menos afinidade e o uso maior de ferramentas de tradução para que a atividade fosse cumprida. Como é possível verificar na Figura 1¹², 44% dos/as discentes que responderam ao questionário, indicaram possuir menos afinidade com as atividades de produção oral (*speaking activities*).

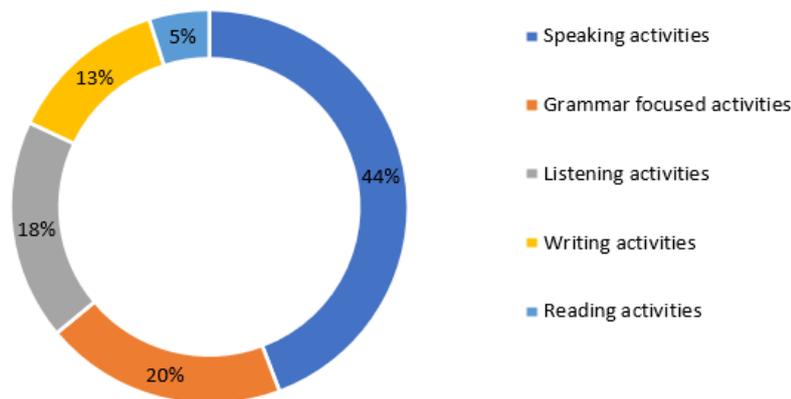
Diretamente aliada a esse fator e fundamentalmente representativa da inquietação do estudo deste presente artigo, é a alta recorrência dos/as discentes às ferramentas de tradução nas modalidades nas quais o uso da

¹¹ Ao contrário da ideia de um treinamento intensivo para adquirir uma habilidade linguística, propõe-se uma Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO 2012), que pensa os letramentos a partir da multiculturalidade do mundo pós-moderno e da multimodalidade da linguagem. O curso de inglês regular do CLAC-UFRJ incorpora a ótica de multiletramentos por intermédio da Pedagogia do Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2019), que pressupõe um ensino crítico pautado nas interações sociais.

¹² O título de cada gráfico no artigo é igual às perguntas feitas aos/às discentes no questionário.

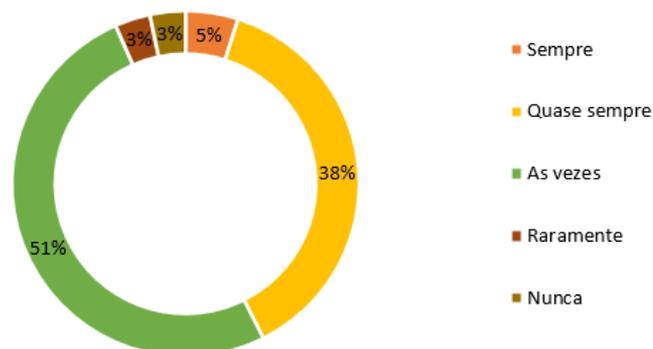
tradução automática é compatível. Como é possível observar nos gráficos das Figuras 2 e 3, a maioria dos/as discentes participantes admite fazer uso das ferramentas de tradução em seu contato com a língua inglesa. Na produção escrita (*writing*), 94% dos/as discentes afirmaram recorrer à tradução entre “às vezes”, “quase sempre” e “sempre”¹³ (Figura 2).

Figura 1. Com qual atividade de aprendizado de inglês que você possui menor afinidade?



Fonte: Autores

Figura 2. Ao escrever textos em inglês, com que frequência você tenta traduzi-los?

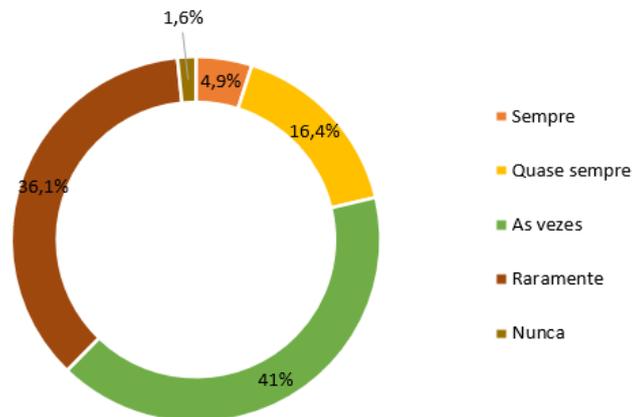


Fonte: Autores

¹³ Para facilitar a leitura dos dados e evitar ambiguidades, pode-se entender, aqui, “sempre” como uma frequência de uso próximo a 100% das vezes; “quase sempre” em torno de 75% das vezes e “às vezes” algo em torno de 50% das vezes).

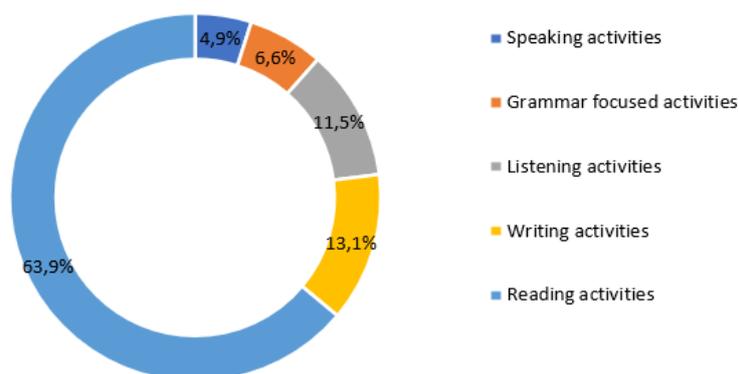
Já nas atividades de compreensão escrita (*reading*), modalidade com a qual 63,9%¹⁴ dos/as discentes da pesquisa responderam ter mais afinidade (Figura 4), esse índice é um pouco menor, mas ainda assim expressivo. Apesar de 36,1% dos/as participantes marcarem que raramente recorrem aos recursos de tradução nessa modalidade, 62,3% dos/as discentes responderam recorrer entre “às vezes”, “sempre” e “quase sempre” à tradução nas atividades de leitura (Figura 3).

Figura 3. Ao ler textos em inglês, com que frequência você tenta traduzi-los?



Fonte: Autores

Figura 4. Com qual atividade de aprendizado de inglês você possui maior afinidade?

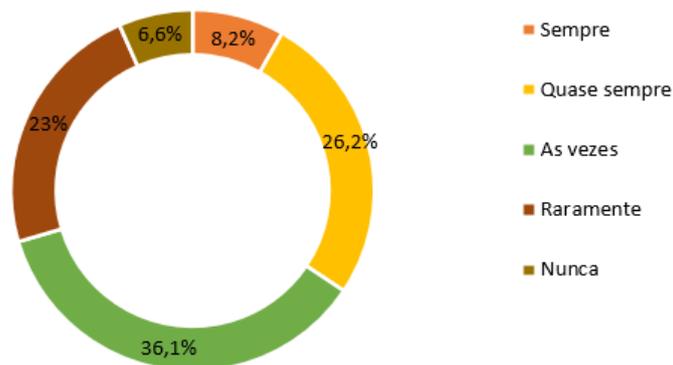


Fonte: Autores

¹⁴ Dado referente ao gráfico 4, a seguir.

Apesar de menor, o índice de recorrência às ferramentas de tradução nesse caso é próximo à porcentagem de discentes que marcaram a compreensão escrita como atividade com que possuíam maior afinidade (63,9%). Essa correlação pode estar ligada à intimidade criada com as atividades de leitura e a sala de aula de línguas, já que a leitura é parte fundamental do aprendizado e contato com alguma língua e também permeia todas as outras modalidades. Além disso, como mencionado anteriormente, quando se trata da compreensão oral (*listening*), o índice de uso das ferramentas de tradução também é parecido: 70,5% das respostas ficaram entre as recorrências “sempre”; “quase sempre” e “às vezes” (Figura 5). Isso indica que os/as discentes buscam a tradução nas mais diversas modalidades da língua alvo, independente da afinidade ou não com a modalidade em uso.

Figura 5. Ao escutar áudios ou assistir vídeos em inglês com que frequência você traduz esses recursos?



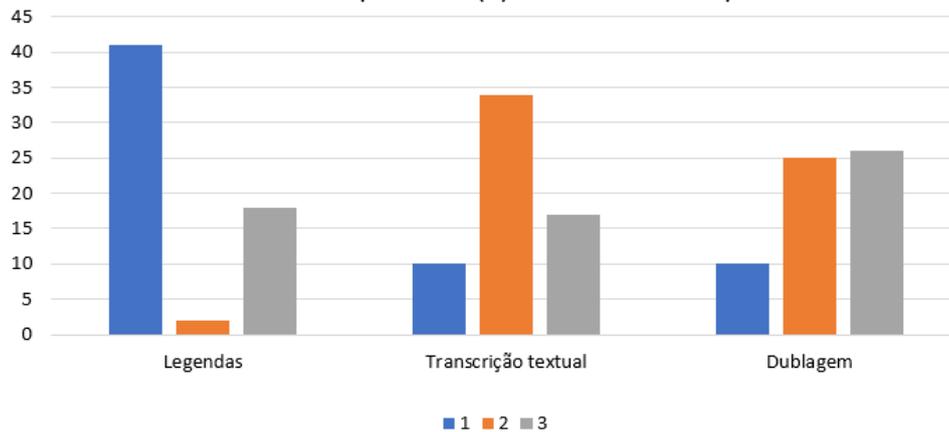
Fonte: Autores

Com propósito de verificar esses dados e revelar outros novos, incluiu-se questões visando a compreender quais recursos de tradução e a frequência na qual eles são adotados em cada modalidade na hora da tradução. Pediu-se aos/às participantes para marcar de 1 a 4, sendo (1) maior frequência e (4) menor frequência, cada recurso de tradução. A partir disso, podemos identificar como os/as discentes estão se comportando em relação à tradução e quais ferramentas são frequentes nesse processo. Assim, será possível fazer o uso didático desses dados, posteriormente, a fim de estipular propostas elucidativas para um letramento crítico sobre a tradução¹⁵ e o uso proveitoso dessas ferramentas nas salas de aula de línguas, principalmente nas de língua inglesa.

¹⁵ De acordo com Bowker; Ciro (2019, p. 88), o conceito de letramento crítico sobre a tradução automática é algo muito recente e que ainda carece de maior aprofundamento. No entanto, em

Em relação às especificidades da compreensão oral, foram considerados como recursos de tradução a legendagem, a dublagem e a transcrição textual, visto que muitos discursos (por exemplo, Ted Talks) são frequentemente transcritos. Nesse caso, como pode ser observado, a legendagem é apontada como o recurso mais utilizado na hora da compreensão oral. Esse dado pode, ainda, estar ligado ao fato de que os principais materiais de contato com a língua inglesa durante o processo de aprendizagem de inglês apontado pelos/as discentes são as músicas, filmes e séries¹⁶ e que esses materiais, quando são disponibilizados em outras línguas, são, primeiramente, disponibilizados com o recurso da legendagem.

Figura 6. Quais ferramentas você utiliza com mais frequência para essa tradução (Compreensão Oral/Listening)? Considere (1) como maior frequência e (3) como menor frequência.



Fonte: Autores

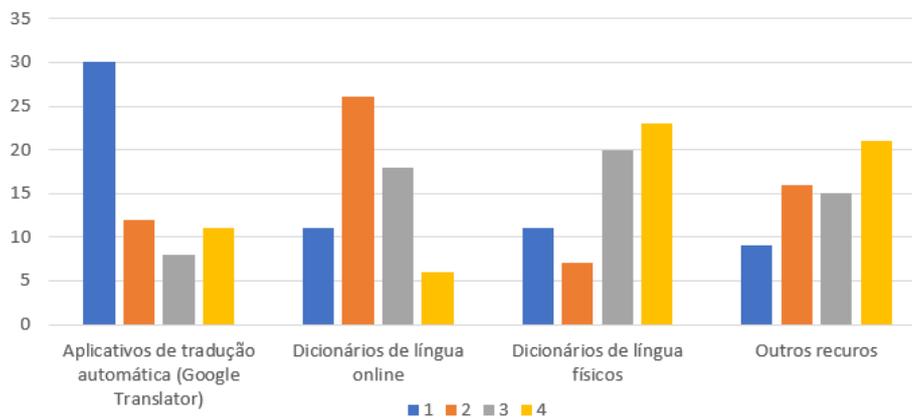
Em seguida, pediu-se para que os/as discentes fizessem o mesmo sobre a frequência dos recursos tradutores nas outras modalidades. Os números coletados, além de confirmarem a alta recorrência das ferramentas de tradução nas diversas habilidades, indicam que não há uma grande variação entre os recursos escolhidos pelos/as discentes na hora de traduzir. Como é possível

um contexto de comunicação acadêmica, ele se refere a habilidades que usuários da tradução automática devem possuir, tais como: ter noções básicas sobre o funcionamento e limites dos sistemas de tradução automática; entender as diferentes formas com que esses sistemas podem ser utilizados dentro e fora do contexto acadêmico; discutir as implicações éticas que o uso de sistemas de tradução automática acarreta; modificar textos para que possam ser traduzidos automaticamente com uma qualidade maior do que sem esse trabalho de pré-edição; conhecer normas de pós-edição.

¹⁶ Ao serem questionados/as durante a pesquisa de que maneira mantinham contato com a língua inglesa, os/as discentes participantes da pesquisa marcaram: músicas e séries (86,9% cada); séries (83,6%); vídeos no youtube (63,9%), seguido de aplicativos de aprendizado de inglês (41%) e jogos online (36,1%).

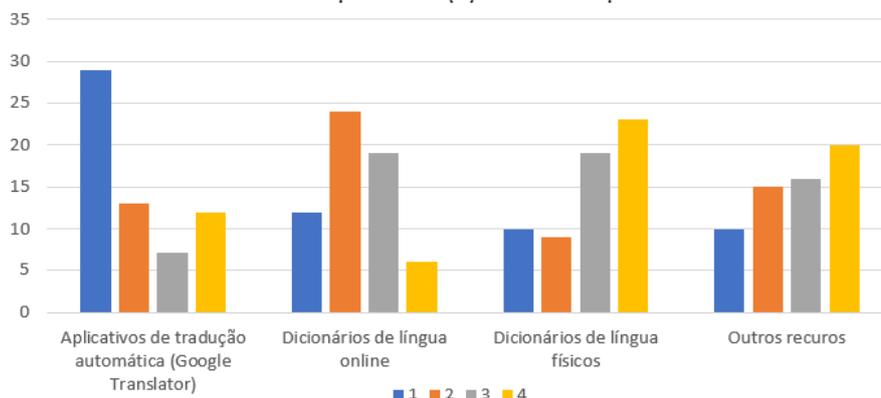
observar nos gráficos das Figuras 7 e 8, nas modalidades de produção escrita e compreensão escrita (*reading/writing*), há semelhanças quanto às ferramentas escolhidas pelos/as participantes. Em ambas, os aplicativos de tradução automática, como o Google Tradutor, são unanimemente mais usados, seguidos dos dicionários online de língua inglesa.

Figura 7. Quais recursos você utiliza com mais frequência para na tradução (Produção escrita / Writing)? Considere (1) como maior frequência e (4) como menor frequência.



Fonte: Autores

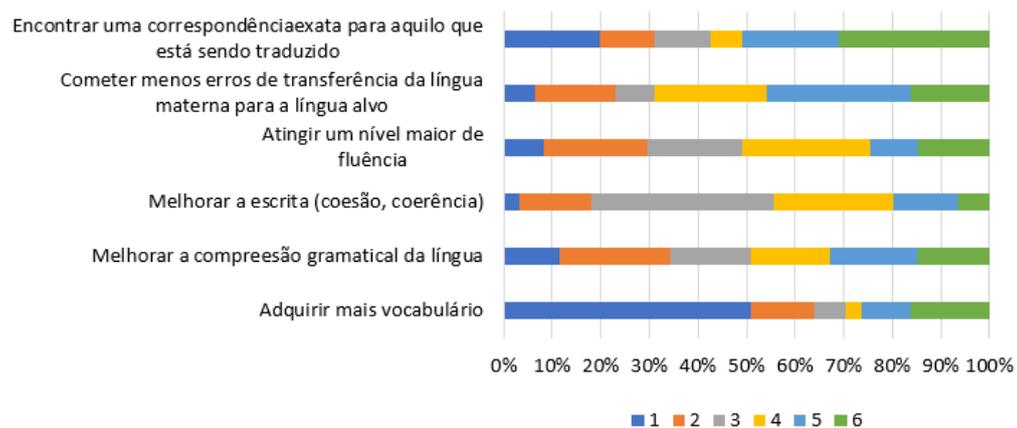
Figura 8. Quais recursos você utiliza com mais frequência para na tradução (Compreensão escrita / Reading)? Considere (1) como maior frequência e (4) como menor frequência.



Fonte: Autores

Ao serem questionados sobre a dificuldade específica na hora da tradução dentro de cada modalidade, os dados mostram uma expressão uniforme acerca do que os/as discentes entendem ser um obstáculo. A grande maioria dos/as participantes sinaliza o vocabulário como o principal, tanto para compreender quanto para produzir, dentro das modalidades de escrita, de leitura, de fala e de compreensão oral. Dessa forma, esse dado justifica a frequência das ferramentas de tradução livre, como o Google Tradutor, seguido pelos dicionários online de língua inglesa na predileção durante o processo de tradução no aprendizado dos/as discentes. Do mesmo modo, ao destacarem o objetivo de recorrerem às ferramentas de tradução durante o processo de prática na língua alvo, no caso da presente pesquisa o inglês, a maioria dos/as participantes apontou o propósito de adquirir mais vocabulário como principal motivação (Figura 9).

Figura 9. Classifique os objetivos de seu uso da tradução do inglês do (1) mais importante para o (6) menos importante.



Fonte: Autores

Enquanto os dados apresentados no Gráfico 9 são necessários para cumprir parte da proposição deste estudo, que consiste em conhecer as experiências e ideologias dos/as discentes com os recursos de tradução, a fim de entender melhor a relação do uso de ferramentas de tradução com o ensino e aprendizagem de inglês, os dados do gráfico da Figura 10 ajudam a compreender as ideologias dos/as discentes sobre tradução automática. Tais ideologias em relação à aprendizagem da língua inglesa são contrárias a uma ideologia hegemônica sobre a necessidade de adotar apenas a língua alvo na sala de aula. Logo, uma descoberta importante é que a grande maioria dos/as participantes (70,5%) reconheceu que a tradução pode servir de auxílio para aperfeiçoar o aprendizado da língua inglesa e entendeu que a tradução pode

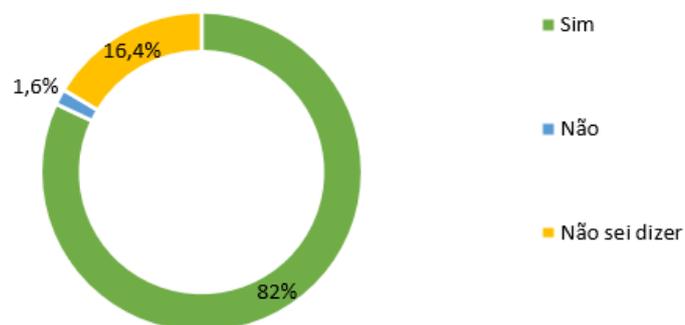
contribuir positivamente para o aprendizado (Figura 10). Tal reconhecimento localiza-se na infraestrutura, trata-se, pois, de ideologias do cotidiano, que não estão ainda estabilizadas e que não foram totalmente aceitas na superestrutura. Pesquisas como esta contribuem para sua estabilização, visto que, cientificamente, mapeiam tal aceitação, o que coopera para levar essas ideologias a serem localizadas nos sistemas ideológicos formados.

Figura 10. O que você pensa sobre o uso da tradução como auxílio nas aulas de inglês (por exemplo, para entender o conteúdo do curso e/ou realizar as tarefas)?



Fonte: Autores

Figura 11. Você acha que melhoraria seu desempenho em língua Inglesa se aprendesse a avaliar quando as traduções geradas automaticamente por aplicativos são adequadas?

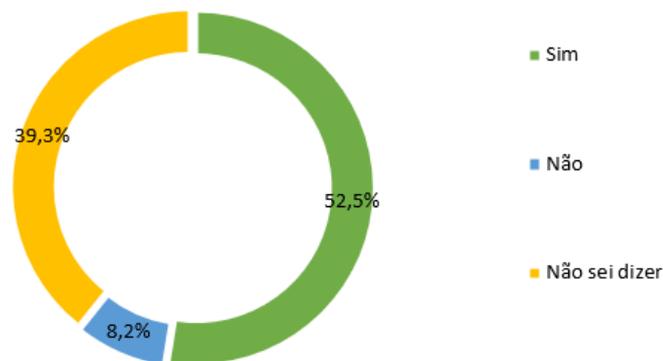


Fonte: Autores

Ainda, uma porcentagem maior (82% - Figura 11) afirmou que seu desempenho na língua inglesa melhoraria se soubesse avaliar quando as

traduções geradas automaticamente por aplicativos são adequadas. No entanto, parte expressiva (47,5% - Figura 12), e quase outra metade dos/as participantes que afirmaram ser interessante incluir exercícios de tradução nas aulas de inglês, não soube responder ou respondeu que não seria interessante incluir exercícios de tradução durante as aulas de inglês. Esse fato pode estar implicitamente ligado ao recorrente estigma associado à tradução e seus métodos, principalmente a sua rejeição dentro das salas de aula de línguas por não se entender a tradução como uma competência linguística e pelas pressuposições, que já se provaram equivocadas, a respeito de uma suposta interferência danosa para a aprendizagem de uma língua alvo quando esta é associada de alguma forma com a língua materna de seus/suas aprendizes.

Figura 12. Você acha que seria interessante incluir exercícios sobre o uso de tradução automática nas aulas de inglês?



Fonte: Autores

Contudo, o reconhecimento da influência das ferramentas de tradução livre no processo de aprendizagem e a necessidade de comunicação na língua alvo buscada pelos/as participantes evidenciam a necessidade de um letramento em tradução automática no contexto didático de língua adicional. Assim, antes mesmo de entenderem que o letramento sobre as ferramentas de tradução deveria ser presente nas aulas de língua, os/as discentes reconhecem o papel benéfico que este letramento teria, ao afirmarem massivamente que suas performances na língua inglesa aprimorariam, se soubessem avaliar quando as traduções geradas automaticamente pelas ferramentas de tradução livre são adequadas.

6. Conclusão

A motivação inicial para a realização desse estudo surgiu a partir do relato de docentes nas reuniões de orientação pedagógica do curso de inglês do

CLAC-UFRJ. Com a primeira reunião de discussão sobre o presente projeto de pesquisa e a posterior análise das respostas ao formulário, ficou ainda mais clara a importância de pesquisarmos o tema. Como demonstramos ao longo do artigo, os estudos que se debruçaram sobre o uso da tradução automática no ensino-aprendizagem de línguas ainda são incipientes. Um de nossos principais objetivos neste artigo foi justamente identificar e analisar ideologias linguísticas de discentes acerca desse uso, devido ao fato de a tradução (automática) já estar presente na sala de aula. Resumimos, então, agora o panorama atual do uso da tradução na sala de aula de inglês do CLAC-UFRJ, considerando as ideologias dominantes identificadas e partindo das três hipóteses iniciais que fundamentaram nossas investigações.

A primeira delas, que se tratava da necessidade dos/as discentes de usar ferramentas de tradução automática para produzir textos em inglês, foi confirmada. A confirmação dessa hipótese por si só não significa que os/as discentes entendem a tradução automática como benéfica para seu aprendizado, mas demonstra que é um recurso presente em suas práticas de escrita e, portanto, pode ser aprendida de forma crítica. Aspectos envolvidos em esse processo de aprendizagem crítica são, por exemplo: ter noções básicas sobre o funcionamento dos sistemas de tradução automática; entender as diferentes formas com que esses sistemas podem ser utilizados dentro e fora de um contexto formal de ensino-aprendizagem; discutir as implicações éticas que o uso de sistemas de tradução automática acarreta; saber avaliar a qualidade da tradução automática e propor correções, quando necessário (BOWKER; CIRO, 2019).

A segunda hipótese, de que os/as discentes usam ferramentas de tradução automática na produção escrita, pois têm dificuldade de aprendizado/pouca afinidade com essa atividade não foi confirmada. No entanto, o descarte dessa hipótese não prejudica nossa pesquisa de forma alguma, pois entendemos que pesquisas maduras caracterizam-se pelo acolhimento dos resultados alcançados independente das contradições que possam trazer. A partir dos dados que obtivemos, foi possível assumir a necessidade de, futuramente, formular outra(s) hipótese(s) para identificar e analisar as motivações que levam os/as discentes a usar a tradução automática na produção de seus textos em inglês. A terceira hipótese está intimamente ligada a uma de nossas pressuposições iniciais. A hipótese de que, se os/as discentes recorrem a ferramentas de tradução automática, é possível que estejam interessados/as em aprender a usá-las de forma crítica e produtiva foi confirmada. Essa corroboração permite-nos avançar significativamente nos encaminhamentos futuros de nossa pesquisa, pois demonstra que os/as discentes estão dispostos/as a investir seu tempo no letramento em tradução automática.

Nosso estudo corrobora alguns dos resultados encontrados por pesquisadores/as da área. Tal como Artar (2017), constatamos que a produção

escrita é a que mais se beneficia com o uso da tradução. Este estudo avançou significativamente na investigação das ideologias de discentes de inglês acerca do uso da tradução automática em sala de aula ao fazer um recorte mais amplo do perfil discente. Os estudos anteriores abordaram essencialmente as ideologias de especialistas acerca do uso da tradução em sala de aula de línguas adicionais (MALMKJÆR, 2010). Os estudos que analisaram as ideologias de discentes focaram também naqueles/as que já lidavam com o letramento em tradução em suas práticas de aprendizagem (CARRERES, 2006; FERNÁNDEZ-GUERRA, 2014; CLIFFORD et al., 2013; GONZALEZ-DAVIES, 2014). Em nosso estudo apenas uma pequena parcela dos/as participantes identificou-se como graduandos/as de cursos na área de Linguagens, o que nos permitiu conhecer e analisar ideologias de pessoas que possivelmente possuem menos conhecimento sobre o assunto.

Outro avanço deste estudo está em nossa escolha consciente por um embasamento teórico que entende as percepções e julgamentos humanos como ideologias (VOLÓCHINOV, 1929 [2017]), em vez de crenças, como é tradicional nos estudos de ensino-aprendizagem (DEWEY, 1933; PAJARES, 1992; LUVIZARI, 2007; LIMA, 2012), o que implica salientar que nossas percepções e julgamentos são frutos de construções sociohistóricas. Se o uso dessas ferramentas tradutórias na sala de aula, já presente na infraestrutura (em circulação nas ideologias do cotidiano), for institucionalizado de forma que tais ferramentas sejam adotadas por docentes em escolas (de idiomas) e incluídas em atividades de materiais didáticos, então pode vir a ocorrer uma mudança na superestrutura e, conseqüentemente, nos sistemas ideológicos formados.

Esperamos que esta pesquisa aumente o interesse de pesquisadores na área de Estudos de Tradução no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Quanto aos/às docentes que atuam em salas de aula de inglês, esperamos que esse estudo seja o ponto de partida para repensar o uso da tradução automática na produção escrita dos/das discentes, de modo que se entenda tanto a inevitabilidade do emprego desse recurso, quanto os benefícios que pode trazer. Como desdobramentos futuros da pesquisa aqui apresentada, pretendemos traçar propostas efetivas para o letramento crítico em tradução automática não apenas na sala de aula de inglês, mas também nos espaços de formação de docentes de língua.

Referências

ARTAR, P. *The role of translation in foreign-language teaching*. Tese de Doutorado. Universitat Rovira I Virgili. 2017.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. SP: Editora Martins Fontes, 2008.

BORSATTI, D.; RIESS, A. Using machine translator as a pedagogical resource in English for specific purposes courses in the academic context. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, n. 2, s.p., 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/17170/pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

BOWKER, L.; CIRO, J. *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald Publishing, 2019.

CARRERES, A. Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern Languages degrees, uses and limitations. I: *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*: 2006. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. Disponível em: http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp. Acesso em: 29 mar 2021.

CLAC. *Cursos de Línguas Aberto à Comunidade: Conheça nossa história*, 2021. Disponível em: <https://clac.letras.ufrj.br/index.php#quemsomos>. Acesso em: 29 mar 2021.

CLIFFORD, J.; MERSCHEL, L.; MUNNÉ, J. Surveying the Landscape: What is the Role of Machine Translation in Language Learning? *The Acquisition of Second Languages and Innovative Pedagogies*, Durham, NC, n. 10, p. 108-121, 2013. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/2228/2171>. Acesso em: 11 mar 2021.

COOK, G. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, J. F. A questão do sentido em psicanálise. In: BEZERRA, B.; PLASTINO, C. A. (Orgs.), *Corpo, afeto, linguagem: a questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Marca d'Água Livraria e Editora Ltda, p. 199-218, 2001.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago: Henry Regnery, 1933.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FERNÁNDEZ-GUERRA, A. The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies*, v. 2, n. 1, p. 153-170, 2014. Disponível em: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/134505/62499.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 8ª edição. Ed. Record, 2004.

GONZALEZ-DAVIES, M. Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The*

Interpreter and Translator Trainer, v. 8, n. 1, p. 8-31, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2014.908555>. Acesso em 29 mar 2021.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford & New York: Oxford University Press. Part Three, "Language teaching in the nineteenth century." 1984.

IRVINE, J; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, p.35-83. 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KÄLLKVIST, M. L1-L2 *Translation vs. No Translation: A Longitudinal Study of Focus-on-Forms within a Meaning-focussed Curriculum*. In: ORTEGA, L.; BYRNES, H. (eds.). *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*, London: Routledge, p. 182–202, 2008.

KOEHN, P. *Neural Machine Translation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

LADO, R. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill, Inc. 1964.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and social learning*. 3. ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2011.

LAVIOSA, S.; CLEVERTON, V. Learning by translation: a contrastive methodology for ESP learning and translation. *Scripta Manent*, v. 2, n. 1, p. 3-12, 2006.

LAVIOSA, S. Introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 8, n. 1, p. 1-7, 2014.

LEE, S. The impact of using machine translation on EFL students' writing, *Computer Assisted Language Learning*, v. 33, n. 2, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cwpqally/references/2019A_RPSLE/The_impact_of_using_machine_translation_on_EFL_students_writing.pdf. Acesso em: 29 mar 2021.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm>. Acesso em: 29 mar 2021.

LIMA, F. S. *Signs of Change in Adolescents Beliefs about learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. Dissertação de mestrado. UFV - Universidade Federal de Viçosa, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/4851/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

LUVIZARI, L. H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. Dissertação de mestrado. Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93918/luvizari_lh_me_sjrp.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 mar 2021.

MALMKJÆR, K. Language learning and translation. In L. Doorslaer, & Y. Gambier (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 185–190). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Introduction: Linguistic ideology: how Portuguese is being discursively constructed in late modernity. In Moita Lopes, L. P. (Org.) *Global Portuguese: Linguistic ideologies in late modernity*. Nova York: Routledge, 2015.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, Dec. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 mar 2021.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

PERDIGÃO et al. *Teoria e prática da pesquisa aplicada*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PYM, A.; MALMKJÆR, K.; GUTIIÉRREZ-COLON, M. *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Luxemburg: Publication Office of European Union, 2013. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179>. Acesso em: 29 mar 2021.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012. p. 11-31.

SIEFERT, T. R. *Translation in Foreign Language Pedagogy: The Rise and Fall of the Grammar Translation Method*. Doctoral dissertation, Harvard University, 2013. Disponível em: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10952296>. Acesso em: 29 mar 2021.

SZUNDY, P. Language ideologies on English as a Lingua Franca in Brazil: conflicting positions expressed by undergraduate students. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 6, n. 1, p. 167-192, 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, primavera 1996, p. 60-92 [reimpresso em COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres/Nova York: Routledge, 2000]. Disponível em:

http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 29 mar 2021.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Orgs.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, p. 187-210, 2019.

VOLÓCHINOV, V. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WHYATT, B. Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks. In: WITTE, A; HARDEN, T.; OLIVEIRA, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 181–202, 2009.

WITTE, A; HARDEN, T.; OLIVEIRA, A. (eds.). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009.