

A tradução como atividade de desenvolvimento da criticidade em sala de aula de língua estrangeira

Translation as an activity to develop critical thinking in foreign language classroom

Patrick Rezende ¹

Resumo: Este trabalho objetiva contribuir com vozes que desconstruem a persistente ideia de tradução como atividade mecânica e neutra que transfere significados supostamente estáveis de uma determinada língua para outra. Entendendo a tradução como uma tarefa altamente subjetiva, e, portanto, ideológica, apresentaremos a atividade tradutória como vetor possível para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos de língua estrangeira ao refletirmos sobre as possibilidades de produção de sentido via tradução.

Abstract: This paper aims to contribute with the voices that deconstruct the persistent idea of translation as a mechanical and neutral activity that transfers supposedly stable meanings from one language to another. Understanding translation as a highly subjective, and therefore ideological, task, we will discuss the translation activity as a possible vector for the development of critical thinking of foreign language students when reflecting on the possibilities of producing meaning through translation.

Introdução

Ainda é senso comum na atualidade que a tradução precisa ser evitada ao máximo no ensino de línguas estrangeiras. Muitos dos cursos livres espalhados pelas cidades brasileiras vendem seus cursos como comunicativos e que, de tal forma, não há espaço para a língua materna. O aluno aprende diretamente na língua materna e cabe ao professor todo o malabarismo linguístico e gestual para explicar questões lexicais, gramaticais e semântico-pragmáticas sem o suporte da língua materna do aluno. Caso o aluno questione o docente as razões de ele não poder traduzir, possivelmente ouvirá a mesma explicação *ad nauseum* de que por se tratar de línguas diversas não haveria sempre a mesma equivalência, o que poderia induzi-lo ao erro, e que o aluno poderia acabar adquirindo um péssimo hábito de ter que traduzir tudo sempre.

Nas escolas regulares, por outro lado, é comum o uso de tradução como ferramenta de ensino. Entretanto, é costumeiramente utilizada de forma maçante para a decodificação do código linguístico nas atividades de leitura dos textos dos livros didáticos ou para a realização de exercícios gramaticais repetitivos.

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. patrickrezende@hotmail.com

Tem-se, assim, a recusa pela tradução por um lado, e por outro, um mau uso da atividade, o que acaba reiterando o discurso de que a tradução atrapalha a aquisição da língua estrangeira. Em ambos os casos desconsidera-se a potencialidade da atividade tradutória em sala de aula no desenvolvimento não apenas de aspectos linguísticos, mas, sobretudo da criticidade do aluno.

Para reposicionarmos o local da tradução no ensino cabe repensarmos o próprio entendimento de tradução, movendo-a de uma concepção que a concebe como simples transferência textual entre línguas para um complexo processo semiótico que “implica necessariamente uma definição dos limites e do poder dessa capacidade tão ‘humana’ que é a produção de significados (ARROJO, [1986] 2010, p.10). E exatamente por lidar com a questão da significação que se faz necessário repensarmos o que entendemos como linguagem.

Algumas questões sobre a linguagem

Martins (2011) nos lembra de que já na Grécia antiga encontramos ao menos três formas de entendermos a linguagem: a realista, a mentalista e a pragmática. Na primeira concepção, entende-se a linguagem como artefato, ou seja, utilizamos determinados códigos para identificarmos as parcelas da realidade. No segundo caso, ela é tomada como representação de acontecimentos mentais que seriam comuns entre falantes e ouvintes. Na última perspectiva, ela é entendida, “utilizada ou vivenciada de maneira dêitica, no *continuum* das formas e costumes de uma determinada comunidade linguística, levando sempre em consideração seus processos históricos e culturais” (REZENDE, 2016, p.120).

Apesar dos gregos clássicos já reconhecerem uma perspectiva de linguagem que levasse em consideração a singularidade dos sujeitos dentro de uma determinada conjuntura, as concepções que prevalecem historicamente são as que se aproximam dos ângulos realista e mentalista. Entretanto, é importante reconhecer que “em qualquer desses modos de ver a linguagem, entram de alguma forma em cena, ainda que diferentemente entendidas, as dimensões do ‘real’, do ‘mental’ e do ‘histórico-cultural” (MARTINS, 2011, p. 442).

Em *Crátilo*, Platão nos apresenta um diálogo no qual Sócrates é indagado por Hermógenes e Crátilo sobre a natureza das palavras. Ou seja, se a linguagem é constituída por palavras que estão intrinsecamente ligadas às coisas que elas significam ou se o que temos é um sistema de símbolos completamente arbitrários. De forma sucinta, o diálogo platônico apresenta Sócrates defendendo a ideia de enxergar nas palavras a correspondência com a realidade, recriminando, assim, o pensamento de Protágoras, que defende que não há essências e que seria o homem a medida das coisas. Para Sócrates,

[...] se os seres não estão sempre do mesmo jeito, ao mesmo tempo e para todos, nem cada um está para cada um, fica evidente que eles têm alguma existência estável, própria a si mesmos, que não é relativa a nós, nem vai, arrastada por nós, para cima e para baixo, com a nossa imaginação. Eles mesmos possuem uma existência própria que lhes é inerente [...] (386d-e)

No diálogo, concebe-se, de tal modo, as palavras como assumindo uma natureza para além da (con)textual, os nomes estão relacionado a determinadas coisas específicas, não arbitrariamente, mas devido a uma suposta essência.

Aristóteles se afasta em muitos pontos de seu mestre, Platão, mas também se alinha às concepções de linguagem como artefato. Em *De interpretatione* (1, 16a5) que diz:

Há os sons pronunciados que são símbolos das afecções na alma, e as coisas que se escrevem que são os símbolos dos sons pronunciados. E, para comparar, nem a escrita é a mesma para todos, nem os sons pronunciados são os mesmos, embora sejam as afecções da alma – das quais esses são os sinais primeiros – idênticas para todos, e também são precisamente idênticos os objetos de que essas afecções são as imagens.

Percebe-se, assim, que para Aristóteles há a presença de uma entidade extralinguística diretamente ligada às coisas presente na *realidade*. No trecho acima, o filósofo assume que ainda que as palavras tenham invólucro diversos, as *afecções da alma* seriam as mesmas para todos. Exemplificando, poderíamos pensar nas diferenças entre as línguas. Lusófonos usam a palavra *leite*, os hispanófonos *leche*, os anglófonos *milk*, francófonos *lait*, e assim sucessivamente, mas todos estariam remetidos ao mesmo sentido, ideia, *afecção*. O trecho aristotélico parece direcionar para uma “concepção de linguagem como reflexo da organização interna do pensamento humano, concebendo-a como instrumento para nomear imagens já existentes” (REZENDE, 2016, p. 122). Em

outras palavras, nos referimos as mesmas coisas, por mais que tenhamos palavras distintas.

Martins (2011) defende a ideia de que essa forma de compreender a linguagem, que se tornou o que chamamos de senso comum, não permite que emerja concepções de linguagem que representem diferentes realidades subjetivas. A linguagem está historicamente relacionada ao desejo de uma literalidade, “da possibilidade de um significado depositado na letra, anterior ou imune à interpretação de um sujeito” (ARROJO, [1992] 2003, p.17).

Desconstruir essa perspectiva que acredita na gênese de um significado original está relacionado a entendermos que não há estabilidade do signo e sim a constituição de um significante a cada inscrição de um texto, independente do meio semiótico.

Nietzsche ([1871] 2008) afirma que o que tomamos como a “essência das coisas”, aquilo que chamamos de verdade, não é nada mais do que o esquecimento de que o que temos é apenas linguagem : metafórica, arbitrária e convencional.

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. Ainda não sabemos donde provém o impulso à verdade: pois, até agora, ouvimos falar apenas da obrigação de ser veraz, que a sociedade, para existir, institui, isto é, de utilizar as metáforas habituais; portanto, dito moralmente: da obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório (NIETZSCHE, 1871/2008, p. 36-37).

Em consonância com o pensamento nietzschiano, Arrojo (1992) afirma que quando consideramos a existência de algo em si, o que estamos fazendo é designando, na verdade, as relações deste algo com os homens.

Essa breve reflexão sobre a linguagem é para que possamos perceber que o rebaixamento da tradução em sala de aula está, antes de tudo, relacionado a uma visão da linguagem que ainda a enxerga como estável, isto é, como uma listagem que usamos para nomear nosso entorno, as coisas no mundo. Somos inseridos em mundo que ainda toma a linguagem como um gesto adâmico. “Somos ensinados desde que nascemos a formular perguntas, como ‘o que é isto?’ ou ‘o que isto significa’, esperando obter

respostas claras, bem delineadas e preferencialmente concisas” (REZENDE, 2016, p.122).

Exatamente por lidar com a questão da significação é que a atividade tradutória deveria ocupar um local central nas salas de aula, sobretudo de língua estrangeira. A tradução leva às últimas consequências a questão da significação e expõe a mutabilidade constitutiva do signo, ou seja, ele não pode ser tomado de forma exclusiva e excludente, “toda a história de uma coisa, um órgão, pode, desse modo, ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes” (NIETZSCHE, [1887] 1998, p. 12). De tal modo, o signo não existe por si, não se autodefine, ele se inscreve em uma rede discursiva que está circunscrita pelo espaço e tempo, e é exatamente por isso que é possível que haja compreensão entre os indivíduos pela linguagem. “A possibilidade se dá porque a interação acontece dentro de um discurso determinado social e historicamente, e institucionalizado, que circunscreve a polissemia” (GRIGOLETTO, [1992] 2003, p. 33). Traduzir, assim, nos ajuda a enxergar as diversas nuances presente no processo de significação e refletir sobre qual das diversas possibilidades queremos levar adiante.

O local da tradução no ensino de línguas

Como descrito na seção anterior, o posição de pouco prestígio da atividade tradutória em sala de aula está relacionada à forma como entendemos a linguagem. Todavia, é preciso considerar que junto a isto há questões ideológicas com raízes no neoliberalismo que deturpam métodos e abordagens de ensino, escamoteando, assim, a contribuição do uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras.

Uma breve investigação na historiografia do ensino de línguas poderá mostrar que a tradução esteve presente desde os tempos mais remotos. Furlan (2001) afirma de que a tradução era parte fundamental da educação na tradição romana. Ela era uma ferramenta não apenas para a aprendizagem de aspectos gramaticais, mas sobretudo para o desenvolvimento da retórica.

É importante enfatizar que durante muitos séculos o ensino de línguas se deu por meio exclusivo da tradução, focando em questões gramático-lexicais. O ensino tanto de grego quanto de latim se dava geralmente por meio de exercícios tradutórios. Os alunos

recebiam listas de verbos e vocabulários relevantes e precisavam memorizá-las para que depois pudessem traduzir textos, geralmente clássicos e herméticos. Esse tipo de ensino ficou conhecido posteriormente como Abordagem Gramática e Tradução (doravante AGT). Leffa afirma que

[...] basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (LEFFA, 1988, p. 214).

Apesar de ter entrado em desuso na atualidade, a AGT ainda acontece com frequência no ensino de línguas, principalmente na escola regular pública. A grande diferença entre essa prática na antiguidade e nos dias atuais é que se antes era um exercício que possibilitava conhecer pensadores de outras línguas e culturas, hoje é normalmente uma atividade mecanicista de decodificação.

Os primeiros casos de ensino de línguas que enfocavam na língua alvo são datados do século XVI quando se tem registros do que veio a ser chamado de Abordagem Direta (doravante AD). De forma sucinta, Howatt (1991) alega que se trata de uma forma genérica para se referir aos métodos que adotam o princípio monolingual como um de seus pilares. Em outras palavras, os alunos estudam a língua estrangeira sem passar pelo processo de tradução para a língua materna. O objetivo é ter uma relação supostamente direta entre significados e palavras na língua-alvo. De tal modo, cabe ao professor se virar para explicar ao aluno de coisas simples do mundo concreto a ideias abstratas na própria língua estrangeira, já ao discente cabe o *esquecimento* da língua materna e o esforço para *pensar* na língua estrangeira. Leffa (1998) enfatiza que foi nessa abordagem que pela primeira vez se utilizou as quatro habilidades – ouvir, ler, falar e escrever – de forma integrada.

Ainda que a AD tenha despontado e se mostrado também eficiente no ensino de línguas, a hegemonia da AGT persiste por muito tempo. É só com a valorização das línguas vulgares e declínio do latim, no século XIX, que as abordagens focadas na oralidade ganham mais espaço. Posteriormente a AD, outras abordagens foram desenvolvidas, como a Abordagem Oral e o método Audiolingual, sempre banindo a tradução ou reiterando sua posição periférica.

A partir da década de 1970, entretanto, o ensino de línguas começa a ter novos contornos com o desenvolvimento da abordagem Comunicativa (doravante AC). “Tal forma de ensinar enfatizava nos efeitos semântico-pragmáticos da língua, trabalhando com os alunos o uso da linguagem em situações de fala, sobretudo focalizando nas necessidades do aluno” (BRAMBILA; REZENDE, 2016, p. 236).

A AC revolucionou a forma de ensinar, pois foca na língua em uso e tem como o primeiro objetivo não a acurácia da língua, mas a comunicação efetiva. O foco é sobretudo na relação do aluno com a língua em situações supostamente reais, do cotidiano do falante de língua estrangeira.

Canale e Swain (1980) ao descreverem a AC pontuam que o objetivo é que o falante seja comunicativamente competente, para tal quatro fatores são necessários:

- Competência gramatical – habilidade de não apenas reconhecer estruturas de uma língua, mas reconhecê-las e se ser capaz de usá-las de forma eficaz no ato comunicativo.
- Competência sociolinguística – esta competência está relacionada ao reconhecimento e aplicação das regras sociais que norteiam o uso da língua, ou seja, entender os diversos contextos sociais nos quais se utiliza a língua.
- Competência estratégica – relaciona-se a habilidade do falante em reconhecer quaisquer lapsos, incidentes ou imperfeições no uso das regras e ser capaz de compensá-los.
- Competência discursiva – está relacionada à habilidade do falante de interpretar os contextos e conseguir construir sentenças que constituem um todo significativo. Implica a capacidade de participar de forma efetiva em contextos discursivos compartilhados seja entre falante e ouvinte ou escritor e leitor. Refere-se também a habilidade de relacionar os mais diversos tipos de discursos de maneira que tanto leitores quanto ouvintes possam estabelecer uma comunicação capaz de entender o que se sucede e, assim, eleger os aspectos mais relevantes.

De tal modo, pode-se perceber que em nenhum momento Canale e Swain se posicionam contra o uso da tradução. Ser comunicativamente competente não significa banir a tradução da sala de aula. Ao contrário, pode-se facilmente transpor as características descritas pelos autores para os processos de tradução. “O tradutor

necessita possuir domínio sobre o código linguístico, estar ciente das regras sociais, transitar entre estratégias compensatórias e, principalmente levar em consideração as formas discursivas imbuídas na produção linguística, de ao menos duas línguas” (BRAMBILA; REZENDE, 2016, p. 237).

A recusa à utilização da tradução pode ser entendida, sob um olhar mais crítico, como uma política imperialista linguística bem sucedida que determina os modos de se aprender uma língua a partir do interesse dos grandes mercados.

É fato que a pedagogia mundial de língua estrangeiras, principalmente do inglês, que hoje movimenta uma indústria editorial bilionária, desde os seus primórdios, esteve calcada em paradigmas importados dos países do círculo central, difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a(s) cultura(s) alvo, em especial as hegemônicas e de maior prestígio (SIQUEIRA, 2011, p.101).

A indústria do ensino de línguas movimenta bilhões todos os anos com a elaboração de livros didáticos, cursos dos mais variados tipos, certificados para as mais diversas finalidades, aplicativos para *smartphones* etc. Philipson (1992) já na década de 1990, analisando a situação da língua inglesa, nos mostrava que o valioso *commodit* britânico não é óleo do mar do norte, mas a língua.

A AC vendida como um produto eficiente que lhe permite aprender a língua estrangeira em pouco tempo, conquistada com um eficiente *marketing*, não apenas deturpa os preceitos defendidos por Canale e Swain como continua negando a potencialidade da tradução nas salas de aula. Considerar a tradução como ferramenta de ensino é ameaçar os países que se colocam detentores dessas línguas a perderem seu prestígio e, sobretudo, é por em risco os lucros estratosféricos das editoras que produzem materiais padronizados para todos os cantos do mundo.

A recusa à tradução está muito mais relacionada à agenda capitalista neoliberal que vende, por exemplo, o mesmo livro de inglês para estudantes da China e do Brasil, ao mesmo tempo em que propaga a ideia de que professores *nativos*² são os melhores, do que com a eficiência de determinadas técnicas, abordagens ou métodos. É possível, ainda, enfatizar que há, sobretudo, o desejo do ensino-aprendizado da língua estrangeira

² Para uma ampla discussão do termo nativo, verificar a tese de doutorado de Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan, *Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua*. Unicamp, 2013.

ser controlado por um pequeno conglomerado de países centrais para controlar o saber e, conseqüentemente, perpetuando os processos e colonização.

Tradução, ensino e criticidade

Como supracitado, o local da tradução foi escamoteado da sala de aula de línguas mais por interesses neoliberais do que por questões metodológicas ou cognitivas. De tal modo, é preciso repensar as formas de reposicioná-la no ensino.

Alison Cook-Sather (2006), em seu livro *Education is Translation: a metaphor for change in learning and teaching*, toma os processos tradutórios como uma metáfora para a educação. Para ela, a tradução nos ajuda a perceber que o aluno é tanto tradutor quanto objeto de sua própria tradução, defendendo a ideia de que em sala de aula o aluno deveria desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que pudessem ser levadas para sua vida.

A autora se utiliza da tradução como metáfora para explicar que os processos tradutórios nos ajudam a perceber a complexidade das coisas de forma mais profunda, entendendo que somos nós, inseridos em contextos específicos, os responsáveis por levar adiante ideias e motivos. A tradução, de tal modo, nos ajuda a compreender melhor como interagimos com o que está ao nosso redor, inclusive, tornando-nos mais sensível ao outro.

Partindo de sua experiência na aprendizagem de uma língua estrangeira, Cook-Sather (2006) defende que a tradução contribui para que percebamos as nuances presentes na língua estrangeira ao mesmo tempo em que compreendemos melhor nossa primeira língua. A pesquisadora relaciona o radical da palavra “translate” (tradução) aos radicais da palavra “teach” (ensinar) e “learn” (aprender) para mostrar que em todos os casos temos a ideia de movimento de um local para outro. Ao traduzir, o aluno se desloca de uma produção textual e discursiva para outra, lidando concomitantemente com noções de diferença e igualdade. A experiência tradutória nos leva a agir sobre a leitura, a interpretação e a escrita a partir de novos ângulos, estes que demandam não apenas muitas reflexões, mas colaborações: de colegas, professores, dicionários e literatura especializada.

Traduzir é uma atividade potente para o ensino, pois permite ir além da superfície textual e encontrar diversas implicações na estrutura discursiva que nos fazer perceber quando traduzimos. Por exemplo, a frase “Fulano, Sicrano e Beltrano compraram um carro” quando traduzida em língua inglesa permitirá o aluno refletir se o passado simples ou o perfeito ficariam mais apropriado, bem como discutir se *so-and-so* é mais apropriado do que *Tom, Dick and Harry* ou mesmo deixar a expressão em língua portuguesa. Essas e outras várias possibilidades de discussões são possíveis em nível linguístico, mas sobretudo, permite trabalhar com nossos alunos questões que estão no nível do discurso, conscientizando-os de que escolhas linguísticas refletem ideologias. Pode-se pensar principalmente, ao traduzir o exemplo, sobre questões de gênero – porque é Tom, Dick and Harry ou invés de Susan, Alice and Mary - , os impactos em se manter algo em português, as posições que estes indivíduos e o objeto em questão ocupam no contexto social, quem trabalha para produzir o produto, quem está lucrando, o simbolismo que este objeto exerce na cultura de partida e na de chegada, ou seja, as incontáveis relações externas ao texto (FREIRE, 2001).

Diferentemente do que acontece ainda em muitas salas de aula de ensino de línguas, a tradução não deve estar atrelada à mecanicidade. Ao contrário, ela exige um posicionamento ativo e crítico, pois escolher o que, para quem, de qual e para qual língua e como traduzir é já um ato altamente político. Nos leva a refletir a todo instante porque preferimos levar adiante A ao invés de B ou C, e as formas e as maneiras como apresentaremos esse A em uma nova cultura, em um novo texto, em um novo discurso, mas na tentativa de permanecer o mesmo. A tradução lida a toda instante com esse duplo gesto entre a necessidade de permanecer o mesmo e a impossibilidade de assim acontecer.

“Tudo em tradução se pergunta: posso tentar descobrir o percurso do original refazendo-o em tradução ou descobrir as motivações de uma tradução analisando o original” (DEPAULA, 2005, p. 57). Assim, ao utilizarmos a tradução em sala de aula, tanto no fazer tradutório quanto em leitura de textos traduzidos, abrimos espaço para que os alunos desconstruam a ideia de unicidade, refletindo que o processo de significação não produz um único sentido. A atividade tradutória expõe o espaço interliminar que se apresenta entre o texto de partida e o de chegada, esse *entrelugar* que deflagra qualquer

tentativa de manter as fronteiras entre original e tradução como estáveis, e permite, assim, problematizar as questões que se apresentam. Freire pontua que

[...] quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p.10)

Portanto, o traduzir nos mostra sua potencialidade em transformar os alunos em sujeitos mais conscientes, ativos e constituidores das suas realidades. Ao traduzir estamos nos relacionando com o texto de forma a perceber que nenhum conhecimento é neutro, livre de ideologias e que nenhum processo de significação é apolítico. Vale reiterar que a tradução também permite aos alunos perceberem que as “línguas não são estranhas umas as outras, mas são, a priori e sem contar com todas as relações históricas, interrelacionadas quanto ao que querem dizer” (BENJAMIN, 2000, p.17).

Assim, não há razões para censurar a tradução ou tomá-la como técnica para realização de uma atividade mecânica, pois, como já mencionado, ela é capaz de expor as complexas transformações próprias da natureza da linguagem. Jakobson nos lembra de que “as línguas diferem essencialmente naquilo que devem expressar, e não naquilo que podem expressar” ([1975] 2005, p.69), a tradução, de tal modo, nos ajuda a lidar com a comunicação, com a produção de significados emergidos nos interstícios do contato entre as línguas. Logo, inserir a tradução como atividade central das aulas de línguas, que perpassa o desenvolvimento das outras habilidades, é trabalhar com o dom humano que é constituir sentidos a partir de diferentes textos e contextos.

Referências

ARRISTÓTELES. **Da Interpretação**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARROJO, R. (1986) **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 2007.

ARROJO, R. (Org.) (1992) **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

BENJAMIN, W. The Task of the Translator. In: Shulte, Rainer; Biguenet, John. **Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**. Chicago e London: The University of Chicago Press, 2000.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

COOK-SATHER, Alison. **Education is Translation: A Metaphor for Change in Learning and Teaching**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2006.

DEPAULA, L. Uma pedagogia da tradução. In: **Tradução e Comunicação**, São Paulo, n.14, p. 57-65, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na Cidade**, São Paulo: Cortez, 2001.

FURLAN, M. Brevíssima História da Teoria da Tradução no Ocidente - I. Os Romanos. In: **Cadernos de Tradução (UFSC)**, Florianópolis-SC, v. VIII, p. 11-28, 2001.

GRIGOLETTO, M. (1992) A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, R. (Org.) **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

HOWATT, A. **A history of English language Teaching**. Hong kong: Oxford University Press, 1991.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

MARTINS, H. F. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística - Fundamentos Epistemológicos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 3.

NIETZSCHE, F. (1871) **Sobre verdade e mentira**. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo, Hedra, 2008.

_____. (1987) **Genealogia da Moral**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

PLATÃO. **Crátilo, ou sobre a correção dos nomes**. São Paulo, Paulus, 2014.

REZENDE, P. Atos de tradução intersemióticos, performatividade e constituição de identidades. In: **PERcursos Linguísticos**, v. 6, n. 13, p. 119-138, 2016.

SIQUEIRA, S. Inglês como lingual franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: Gimenez, T; Calvo, L.C.S.; El Kadri, M. S. **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, Pontes Editores, 2011.

Recebido em: 16/08/2017
Aprovado em: 02/12/2017