

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

“A gente marca muito a vida desses alunos, querendo ou não”: Considerações sobre afetividade na formação de tradutores

Daniel Alves, Andrea Cristiane Kahmann

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18304>

Submetido em: 2026-10-07

Postado em: 2026-10-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

“A GENTE MARCA MUITO A VIDA DESSES ALUNOS, QUERENDO OU NÃO”: CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

“DEJAMOS UNA HUELLA EN LA VIDA DE ESTOS ESTUDIANTES, QUERÁMOSLO O NO”: AFECTIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

“WE LEAVE A MARK ON THESE STUDENTS' LIVES, WHETHER WE WANT TO OR NOT”: CONSIDERATIONS ON AFFECTION IN THE EDUCATION OF TRANSLATORS

Daniel Antonio de Sousa Alves¹
Universidade Federal da Paraíba
<https://orcid.org/0000-0002-3702-0895>

Andrea Cristiane Kahmann²
Universidade Federal de Pelotas
<https://orcid.org/0000-0001-8582-9210>

RESUMO: Afiliado ao projeto de pesquisa *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores* (CAAE número 82432724.7.0000.5188), este metatexto tem por objetivo refletir sobre afetividade e ensino, em contextos de ensino superior, mais especificamente em contextos de formação de tradutores. Justificamos este trabalho por contribuir para as discussões sobre didática da tradução, uma área relativamente pouco explorada dentro dos Estudos da Tradução. A partir de um corpus composto por 10 entrevistas – com participantes que, ao longo dos últimos cinco anos, atuaram como docentes em, ao menos, uma disciplina que envolve atividades de prática de tradução de textos literários – realizamos uma análise textual discursiva (Moraes, 2003 e Moraes e Galiazzi, 2006), buscando compreender os processos de ensino/aprendizagem da tradução. Neste metatexto, analisamos o tema da afetividade no ensino por se tratar de um padrão de respostas identificado no corpus. Dentre os achados da pesquisa, ressaltamos que, embora apenas uma participante tenha verbalizado o termo ‘afetividade’ enquanto falava sobre suas práticas de ensino, em todas as narrativas identificamos elementos que nos permitem concluir que as participantes buscam construir ambientes de

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). E-mail: daniel.alves.ufpb@gmail.com.

² Doutora (2017) e Mestra (2006) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ackahmann@gmail.com

aprendizagem onde predomina o respeito entre educadoras e aprendentes, e onde as interações ocorrem de forma socialmente saudável.

Palavras-chave: Formação de tradutores; Análise textual-discursiva; Didática da tradução; Afetividade.

RESUMEN

Afiliado al proyecto de investigación *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores* (CAAE 82432724.7.0000.5188), este metatexto tiene como objetivo reflexionar sobre la afectividad y la enseñanza en contextos de educación superior, específicamente en la formación de traductores. Justificamos este trabajo por su contribución a las discusiones sobre la didáctica de la traducción, un área relativamente inexplorada dentro de los Estudios de Traducción. A partir de un corpus de diez entrevistas realizadas con participantes que, en los últimos cinco años, han trabajado como docentes en al menos un curso con contenidos de práctica de traducción de textos literarios, llevamos a cabo un análisis textual discursivo (Moraes, 2003; Moraes y Galianzi, 2006) con el fin de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción. En este metatexto abordamos el tema de la afectividad en la enseñanza, que constituye un patrón recurrente de respuestas en el corpus. Entre los hallazgos de la investigación, destacamos que, aunque solo una participante verbalizó el término «afectividad» al hablar sobre sus prácticas de enseñanza, en todos los relatos identificamos elementos que nos permiten concluir que las participantes buscan construir entornos de aprendizaje en los que predomina el respeto entre educadoras y aprendientes, y donde las interacciones se desarrollan de manera socialmente saludable.

Palabras clave: Didáctica de la traducción; Formación de tradutores; Análisis textual-discursivo.

ABSTRACT: Affiliated with the research project *Abordagens de ensino aplicadas na formação de tradutoras e tradutores* (CAAE 82432724.7.0000.5188), this metatext reflects on affectivity and teaching in higher-education settings, more specifically, contexts of translator's education. The study is justified by its contribution to discussions on translation didactics, a relatively underexplored area within Translation Studies. Drawing on a corpus of ten interviews with participants who, over the past five years, have taught at least one course involving the practice of translation, we conducted a discursive textual analysis (Moraes, 2003; Moraes & Galianzi, 2006) to better understand the processes involved in teaching and learning translation. In this metatext, we analyze the theme of affectivity in the learning environment, as it represents a pattern of responses identified in the corpus. Among the research findings, we highlight that although only one participant verbalized the term 'affectivity' while speaking about her teaching practices, we identified elements across all narratives that allow us to conclude that the participants

seek to build learning environments where respect between educators and learners prevails, and where interactions occur in a socially healthy manner.

Keywords: Translator education; Textual-discursive analysis; Translation didactics; Affection.

Introdução

Este metatexto 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 se propõe a, ao longo de um período de quatro anos, coletar e analisar narrativas de docentes, com vistas a identificar padrões que possam ser esclarecedores quanto à didática da tradução.

O objetivo deste metatexto específico é discutir aspectos relativos à afetividade em contextos de ensino e aprendizagem tradução. A discussão se justifica por ampliar a fortuna crítica acerca do tema, trazendo perspectivas construídas a partir de narrativas de profissionais que atuam na área. Ao nos referirmos discursivamente à natureza meta deste texto e às narrativas de profissionais da área, buscamos explicitar que esta análise é uma construção textual realizada a partir de outros textos e que busca, a partir de um diálogo intenso, fazer emergir novas compreensões a partir de um dado fenômeno.

Em um metatexto anterior (Alves e Kahmann, 2025), abordarmos as condições sob as quais o ensino de tradução é trabalhado, incluindo preocupações contemporâneas externalizadas por docentes da área, em especial os usos negativos de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa feitos pelos aprendentes³. O presente metatexto se diferencia do anterior por se concentrar em aspectos relacionados ao tema da afetividade. Um padrão recorrente nas narrativas, no qual as participantes dão indícios de que buscam deliberadamente criar ambientes saudáveis de aprendizagem e estimular o sucesso dos aprendentes.

Ao longo deste metatexto, não promoveremos uma discussão exaustiva sobre as relações entre afetividade e aprendizagem. Para os fins deste trabalho, restringiremos nosso olhar analítico às instâncias, identificadas no nosso corpus, em que as participantes abordam fatores associáveis ao campo das emoções e que podem afetar, negativa ou positivamente, o processo de ensino e aprendizagem.

³ Dentre os padrões discursivos adotados neste texto, empregamos o termo ‘aprendentes’ devido à sua implicação de aprendizagem como um processo ativo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Termos como ‘estudantes’, ‘discentes’ ou ‘alunos’ aparecem ao longo do metatexto apenas quando estão dentro das falas das participantes. Quanto aos usos de masculinos e femininos, buscamos padronizar no masculino as referências genéricas a aprendentes. As referências genéricas a docentes, autoras, pesquisadoras e participantes da pesquisa, por outro lado, optamos por padronizar no feminino como forma de adotar uma postura mais inclusiva no uso da linguagem. Referências específicas a autores do sexo masculino foram mantidas no masculino.

O corpus mencionado no parágrafo anterior é composto por 10 entrevistas, nas quais docentes de ensino superior tratam sobre suas experiências ao trabalhar práticas de tradução de textos literários. Quanto à ferramenta de análise, acompanhamos Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), realizando uma análise textual-discursiva do corpus. Tal análise, como apontam Moraes e Galiazzi (2006, p. 123) implica “um movimento desconstrutivo, de identificação e expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do corpus da pesquisa”. Desse trabalho, resulta o atual metatexto, no qual nós, como pesquisadoras, assumimos nossas interpretações quanto às ideias expressas pelas participantes da pesquisa.

Para atingir nosso objetivo, este metatexto está organizado da seguinte forma: a próxima seção traz uma discussão sobre a relação entre sentimentos e aprendizagem (incluindo a dificuldade em definir o que são sentimentos / emoções) e traz contribuições de autoras que abordam a importância do acolhimento para contextos de aprendizagem. Na sequência, a seção de metodologia faz considerações sobre o levantamento, a transcrição e a análise de dados, bem como sobre a construção do metatexto aqui apresentado. A seção ‘Uma tempestade de luz’ traz as análises que construímos a partir do nosso corpus, agrupando elementos de diversas narrativas, de modo a construir uma discussão sobre afetividade no contexto de ensino/aprendizagem da tradução. Por fim, a seção de considerações finais retoma algumas das principais discussões desenvolvidas ao longo deste metatexto.

Discussão teórica

Ao introduzir as discussões sobre afeto e aprendizagem, Arnold e Brown (1999) abordam a dificuldade em definir o que constituem os elementos relacionados aos aspectos emocionais do nosso ser. Tais autores adotam uma definição de trabalho ampla, na qual afeto abrange “aspectos de emoção, sentimentos, humores ou atitudes que condicionam comportamentos” (Arnold & Brown, 1999, p.1). Ao longo de sua introdução, também abordam fatores emocionais positivos (autoestima, empatia, motivação) e negativos (ansiedade, inibição, vergonha) que podem influenciar o processo de aprendizagem.

Como apontamos na introdução, não é nosso objetivo promover uma revisão exaustiva sobre o que constitui a afetividade, tampouco sobre todos os aspectos emocionais que podem ter impactos sobre a aprendizagem. Acompanharemos, nesta discussão teórica, trabalhos que apresentam uma visão integrada do fenômeno da afetividade e que abordam como as emoções podem afetar o processo de ensino e aprendizagem.

Bezerra (2013) é um exemplo que promove essa visão integrada. Discutindo o ensino de língua estrangeira em nível superior, a autora afirma que processo de construção de conhecimentos ocorre a partir de um movimento dialético entre o nível interpessoal (social) e o intrapessoal (cognitivo), configurando-se, segundo ela, em um “processo historicamente localizado e marcado pelas histórias dos interactantes” (Bezerra, 2013, p. 257). Nesse sentido, as experiências e as vivências dos aprendentes “estão relacionados

ao processo social, histórico, cultural e microsocial em que ocorrem as práticas docentes e discentes concretizadas em contextos pedagógicos” (Bezerra, 2013, p. 358).

Moran (2023) aborda o tema, elencando grandes pensadores da educação — como Johann Pestalozzi, Carl Rogers, Maria Montessori e Paulo Freire — que, em diferentes medidas, destacam a relevância de se observarem aspectos emocionais no ambiente educacional. Para Moran (2023), o processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao sentimento de acolhimento, pois:

Aprendemos melhor em ambientes em que nos sentimos acolhidos, podemos confiar, experimentar, errar e seguir por trilhas diferentes. Educação é fundamentalmente encontro entre pessoas que interagem, se apoiam, compreendem e se ajudam. Quando criamos esse clima de confiança, é muito mais fácil desenhar estratégias metodológicas, sequências didáticas, formas de avaliação. Elas funcionam melhor quando conversamos com os estudantes, explicamos os objetivos e chegamos a consensos. Quando sentimos que somos importantes, que nossa participação conta, nossa atitude se torna muito mais propícia à mudança (sejam gestores, docentes, alunos ou pais). (Moran, 2023, quinto parágrafo)

Para Moran (2023), as nossas experiências afetivas influenciam nossas capacidades de aprendizagem desde a infância até a vida adulta. De acordo com o autor, a construção de relações afetivas saudáveis — que incluem questões como confiança, sentimento de pertencimento ao grupo, segurança para cometer erros e esperança — podem impulsionar a motivação e o engajamento de aprendentes, consequentemente potencializando a aprendizagem.

Quando se pensa no tema ‘aprendizagem’, de uma maneira geral, o tema do afeto parece vir ganhando espaço nas discussões brasileiras ao longo das últimas décadas. Uma busca por trabalhos sobre ‘afetividade e ensino’ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizada em setembro de 2025 gerou 8.426 resultados. Tentamos refinar tais resultados: realizamos o download desses dados (no formato CSV, disponibilizado pela BDTD) e os organizamos em uma planilha eletrônica⁴ com vistas a identificar aqueles que, em seus títulos e/ou descritores, fazem referências explícitas a questões relacionadas a relações de afetos e afetividade em contextos de ensino, a aspectos relativos a processos de desenvolvimento (humano, cognitivo, educacional), a relações humanas de aprendizagem desenvolvidas em qualquer etapa da vida, a atividades / práticas / sequências didáticas, a comportamentos e atitudes que envolvem emoções e aprendizagem humana.

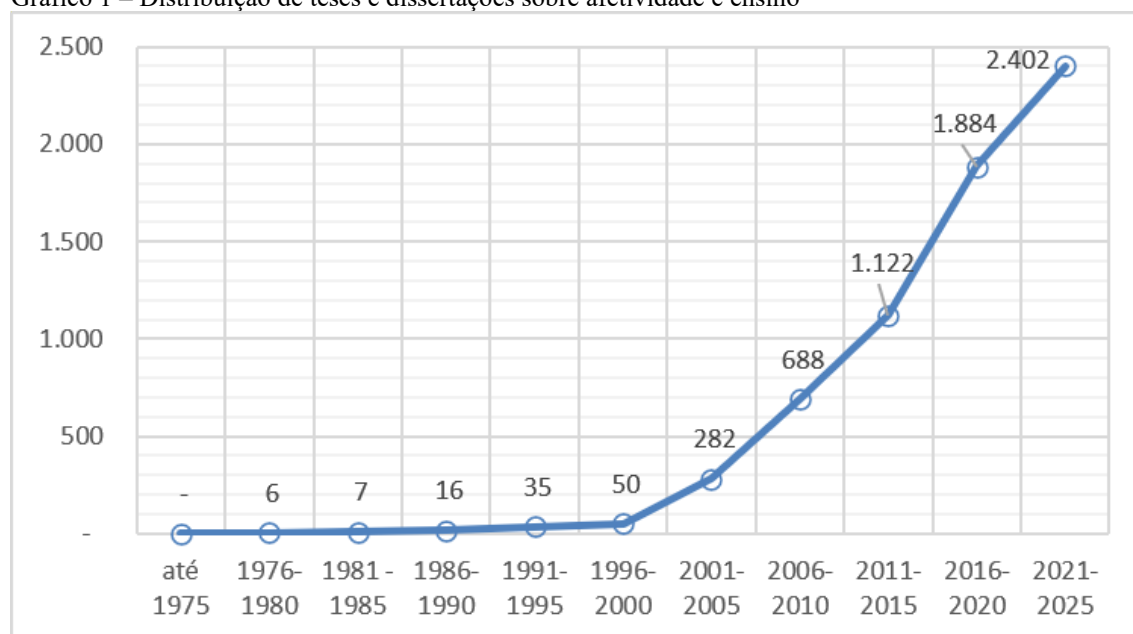
Dos 8.426 resultados mencionados acima, eliminamos 1.934 (23,0%) entradas: sendo 160 por identificarmos que se trata de dados em duplicidade e 1.774, por entendermos que se trata de falsos positivos. Definimos como falsos positivos aqueles dados que se encaixam

⁴ A planilha com a exploração dos dados pode ser disponibilizada, mediante solicitação às autoras/pesquisadoras.

no critério de busca, mas não parecem ter relação direta com o fenômeno aqui investigado⁵. Embora reconheçamos que é elevado o número de falsos positivos — algo que atribuímos ao fato de havermos realizado a busca utilizando termos amplos —, entendemos que o objetivo do levantamento, dentro deste metatexto específico, é estabelecer um parâmetro sobre o espaço que o tema do afeto ocupa nas discussões brasileiras sobre aprendizagem e não realizar uma análise bibliométrica das teses e dissertações que lidam com afetividade e ensino.

Dentre os 6.492 trabalhos que, na nossa compreensão, lidam com discussões que envolvem afetividade e relações de aprendizagem, 66,0% (4.286) foram defendidos ao longo dos últimos 10 (dez) anos. O gráfico a seguir mostra a distribuição das teses e dissertações sobre afetividade e ensino, com dados a partir do quinquênio 1976-1980:

Gráfico 1 – Distribuição de teses e dissertações sobre afetividade e ensino



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados levantados na BDTD em setembro de 2025

O Gráfico 1 mostra a curva ascendente da distribuição de teses e dissertações sobre afetividade e ensino. Escolhemos organizar o gráfico a partir de quinquênios, no eixo X, de modo a facilitar a leitura dos dados. Nessa curva, destacamos o aumento no número de trabalhos ao longo das últimas décadas: de 35 no quinquênio 1991-1995 para 2.402 para no quinquênio 2021-2025.

⁵ Um exemplo de falso positivo é o trabalho de Lima (2006), no qual a ‘afetividade’ parece ser um tema central (com a palavra sendo utilizada ao longo de toda a dissertação, incluindo no título), mas o tema ensino, não. A dissertação parece se voltar mais para o campo dos cuidados em enfermagem, empregando a palavra ‘ensino’, per se, seis vezes, das quais quatro constam nas referências teóricas listadas pela autora. Segue a referência para consulta ao trabalho da autora:

- LIMA, Regina. **A afetividade e a efetividade no processo de cuidar em enfermagem na terapia intensiva**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/1224>. Acesso em: 29 jun. 2026.

Ainda explorando os dados disponibilizadas pela BDTD, buscamos as entradas que utilizam a palavra ‘Tradução’ no campo título ou no campo assunto. Nessa busca, identificamos 15 trabalhos (após eliminarmos entradas duplicadas). No entanto, nenhum deles parece ter relação direta com a discussão que aqui propomos. Disponibilizamos um quadro com tais resultados no Apêndice A deste texto. Dentre os textos elencados no Apêndice A, notam-se temas que envolvem, por exemplo, condições de atuação de intérpretes de libras, análises de intercompreensão e aprendizagem de língua estrangeira.

Se, a partir dos dados da BDTD, é possível inferir que nos Estudos da Tradução, o tema da afetividade no ensino parece ser pouco explorado no Brasil, em outros campos do saber (como letras, matemática e psicologia), discussões sobre o tema parecem estar mais estabelecidas. Escolhemos quatro trabalhos que lidam com dimensões da afetividade em contextos de ensino para exemplificar nossa afirmação, a saber: Alves (2014), Pedroso (2022), Pontes (2013) e Teles (2010). Nosso critério de escolha desses trabalhos foi o fato de eles abrangerem diferentes níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação).

Alves (2014) analisa qualitativamente entrevistas semiestruturadas para tentar entender as percepções de professores e aprendentes do ensino fundamental acerca do papel da afetividade na aprendizagem da Matemática. Dentre os resultados obtidos por Alves (2014), destacamos a indicação de que aprendentes se aproximam mais da matemática quando a professora se mostra mais afetiva — o que, na visão da autora, contribui para uma aprendizagem melhor.

Pedroso (2022), por sua vez, aplica um questionário a 31 professores de matemática, que atuam nos níveis fundamental e médio. A autora associa afetividade às mediações entre professoras e aprendentes e, assim como Alves (2014), também ressalta o papel da afetividade como fator capaz de motivar a aprendizagem.

Pontes (2013) aborda o tema da empatia em contextos ensino e aprendizagem da assistência à saúde (enfermagem). Para a autora, a empatia é um atributo necessário para profissionais envolvidos nesses contextos e uma habilidade que pode facilitar os processos de ensinar e de aprender. Pontes (2013) realiza uma análise de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas com alunos dos 8º e 9º períodos do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso e aponta que professores com algum grau de habilidade empática tendem a facilitar o processo de aprendizagem — o que leva a autora a indicar a inclusão de conteúdos relacionados à afetividade na formação de professores.

Teles (2010) analisa a dimensão afetiva em contexto de cursos de pós-graduação lato sensu. Trabalhando com diferentes instrumentos de coleta de dados (análise documental, observação, aplicação de questionários e realização de grupo de discussões), a autora se concentra em questões relativas a sentimentos e emoções vivenciados professores que se colocam na posição de aprendentes ao cursar programas de pós-graduação lato sensu. Teles (2010) observa os sentimentos (de alegria, satisfação, entusiasmo) e as dificuldades que permeiam o processo de desenvolvimento humano como e se ampara em seu

referencial teórico para enfatizar “a importância da afetividade como uma das dimensões que contribuem para a constituição da pessoa completa” (Teles, 2010, p. 164).

Além do levantamento na BDTD, realizamos, também em setembro de 2025, buscas sobre afetividade e ensino da tradução na base de dados da *Bibliografía de Interpretación y Traducción* (Franco-Aixelá, 2001-2025), por se tratar de uma base de dados com mais de 100.000 entradas de trabalhos especificamente afiliados ao campo disciplinar dos Estudos da Tradução. Dentre as buscas realizadas (a partir de descritores que incluem ‘afetividade e ensino’, ‘afetividade’, ‘affectivity’, ‘afectividad’), os resultados que identificamos que mais se aproximam da discussão aqui apresentada são: Martín Castillejos e Paz Kindelán (2011), Apfelthaler (2021) e Hubscher-Davidson (2021).

Martín Castillejos e Paz Kindelán (2011) abordam o papel das emoções para o processamento cognitivo e defendem a promoção de iniciativas que reduzam o stress no ambiente de sala de aula com vistas a potencializar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Apfelthaler (2021) e Hubscher-Davidson (2021) — ambos publicados no livro organizado por Gambier e van Doorslaer — lidam respectivamente com a questão da empatia na tradução e com a forma como as emoções afetam os processos cognitivos e podem influenciar na produção de traduções.

Embora tenhamos identificado trabalhos que lidam com a relação entre emoções e cognição, não identificamos, a partir desses resultados, discussões que lidem especificamente com o tema da afetividade em contextos de ensino/aprendizagem da tradução. Ao que nos parece, portanto, há indícios de que esta possa ser uma lacuna na nossa área.

Na próxima seção, trazemos uma visão geral do método de trabalho adotado nesta pesquisa e na construção deste metatexto.

Metodologia

Recrutamento de participantes e coleta de dados

Como apontado na introdução deste metatexto, a análise aqui apresentada é realizada a partir de um corpus composto por 10 entrevistas com docentes que atuam com o ensino de tradução em instituições de ensino superior. O critério para inclusão de participantes foi que as docentes deveriam ter, ao longo dos últimos 5 (cinco) anos, trabalhado pelo menos um componente curricular, em contexto de ensino superior, em que tivessem sido realizadas atividades de prática de tradução de textos literários.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa centrada no compartilhamento de experiências humanas específicas, o recrutamento das participantes se afilia a uma lógica de inclusão intencional (e não a uma de amostragem probabilística). Ao fazermos tal ressalva, buscamos apontar que nossa intenção, com os achados desta pesquisa, é valorizar a natureza plural e dinâmica das relações de aprendizagem, sem produzir inferências estatísticas que convertam tal pluralidade em métricas.

O recrutamento foi possibilitado graças à instituição promotora da pesquisa e o contato com as participantes ocorreu via contato por e-mail. Na ocasião da realização das entrevistas, todas as participantes estavam vinculadas a universidades federais brasileiras, distribuídas por cinco unidades da federação: Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul). O apêndice B, deste metatexto, apresenta o perfil das participantes, trazendo informações sobre faixa etária, sobre tempo de atuação no ensino superior e no ensino de tradução, sobre as Unidades Federativas em que as participantes atuam; além de apresentar informações sobre as datas e sobre a duração das entrevistas (e sobre o total de páginas de cada transcrição). Informações específicas sobre as instituições de ensino às quais cada participante está vinculada foram omitidas pois há casos em que isso permitiria a identificação da participante.

A maior parte das entrevistas ocorreu via conferência virtual (em salas individuais), buscando atender a comodidade das participantes. As entrevistas seguiram o desenho aprovado pelo comitê de ética, com perguntas elaboradas para compreender: a) o perfil das participantes; b) os contextos em que são realizadas as disciplinas de práticas de tradução em que as participantes atuam; e c) as abordagens de ensino adotadas pelas participantes ao trabalharem práticas de tradução. Todas as etapas desse trabalho seguiram diretrizes da pesquisa ética com seres humanos e observaram a Resolução CNS 466/12 (Brasil, 2012). Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está apresentada no Apêndice C deste metatexto.

Para mais informações sobre os instrumentos de recrutamento de participantes e coleta de dados desta pesquisa, sobre os procedimentos de transcrição, anotação e unitarização das entrevistas, sobre considerações éticas e medidas tomadas para minimizar desconfortos e pressões para as participantes — incluindo o fato de termos garantido, às participantes, o direito de, a qualquer momento, interromper a coleta de dados, ou mesmo de desistir de participar da pesquisa — recomendamos também a leitura de Alves e Kahmann (2025).

Transcrição, unitarização e análise dos dados

Todas as entrevistas foram transcritas com o auxílio da plataforma *Riverside*, cuja escolha se deu em função das informações das suas informações públicas sobre mecanismos de controle e proteção de dados. A plataforma acelerou o trabalho humano, sem dispensá-lo: todos os textos transcritos foram cotejados com os áudios, com vistas a identificar e corrigir erros. Em conformidade com princípios da Ciência Aberta, as transcrições das entrevistas poderão ser disponibilizadas, mediante solicitação às autoras deste metatexto, mas observando as medidas adotadas para proteger a identidade das participantes.

Para a transcrição, escolhemos adotar a ortografia padrão sempre que possível, mas respeitando o registro informal das falas das participantes. Sempre que havia dúvidas quanto ao conteúdo da fala da participante, utilizamos a anotação <inaudível> na transcrição. Por outro lado, quando identificamos necessidade de contextualizar elementos da fala das participantes, utilizamos colchetes para inserir informações com

esclarecimentos textuais, contextuais, e até mesmo explicação sobre gestos e entonação de voz. Por fim, quando havia necessidade de suprimir segmentos das falas para proteger as identidades das participantes, utilizamos a anotação <omitido>.

Todas as entrevistas foram unitarizadas e categorizadas: isto é, passaram por um processo de leitura humana minuciosa, seguida pela marcação das ideias que identificassem cada trecho e posterior agrupamento em categorias. Trata-se, como aponta Moraes (2003, p. 209) de um exercício de desconstrução textual que “constitui um esforço de impregnação intensa nos fenômenos sob investigação”.

Para a construção do metatexto em tela, reunimos todas as unidades que, a partir da nossa categorização, estavam marcadas em torno das relações de afetividade em contextos de formação de tradutores. Selecionamos para esta metadiscussão aquelas que, na nossa percepção, além do critério da representatividade, permitem mostrar pontos de vista em comum entre as posições das participantes da pesquisa e também estabelecer contrastes com outras visões sobre ensino. O destaque para a ‘nossa percepção’, no período anterior, reitera nossa afiliação a Moraes e Galiazzi (2006, p. 123), ao nos reconhecermos como “parte do processo, sem possibilidade de objetividade e neutralidade do tipo positivista”.

Na próxima seção, apresentamos a análise metatextual, composta pelas nossas compreensões sobre como as participantes constroem a realidade da afetividade em contextos de ensino/aprendizagem de tradução.

Uma tempestade de luz: afetividade no ensino da tradução

Eu acho que a gente busca deixar essa memória (...) de parte do que a gente viveu de prazeroso também, de marcante nas aulas que a gente assistiu ou de marcante até no sentido negativo que a gente tenta não repetir (participante 1)

Escolhemos, como epígrafe desta seção, um trecho em que a participante 1 revela que busca construir, em suas aulas, situações que gerem memórias positivas em seus aprendentes, além de tentar não repetir situações que deixaram memórias negativas nela própria. Preocupações afetivas, como a revelada na epígrafe, podem ser notadas nas falas de todas as participantes que contribuíram para esta pesquisa, embora apenas a participante 3 tenha verbalizado o termo ‘afetividade’ enquanto falava sobre suas práticas de ensino.

Em todas as narrativas que compõem o corpus desta pesquisa, identificamos elementos que nos permitem concluir que as participantes buscam construir ambientes de aprendizagem onde predomina o respeito entre educadoras e aprendentes, e onde as interações ocorrem de forma socialmente saudável. Nesta seção, discutiremos tais elementos, incluindo os trechos em que as participantes abordam atenção às demandas dos aprendentes, compreensão quanto às suas necessidades individuais de aprendizagem,

apoio para um melhor desenvolvimento humano e outras iniciativas que visam a tornar o contexto de aprendizagem mais propício e acolhedor.

Como mencionado nesta seção, a participante 3 foi a única a explicitar o conceito de afeto no ensino, fazendo-o em mais de um momento de sua fala. Em um dos trechos de sua fala, a participante afirma que busca não apenas criar um ambiente de afetividade em suas aulas, como também busca se aproximar dos aprendentes — embora reconheça que existam casos em que a construção dessa aproximação seja mais difícil:

Então minha sala de aula é uma sala de aula que procura ser afetiva. Se eu consigo cem por cento das vezes, (...), são outros quinhentos, mas eu procuro me aproximar dos estudantes.
(participante 3)

Embora não explicitem o termo ‘afetividade’, as participantes 2 e 6 expressam semelhante preocupação em construir uma relação com aprendentes. Em sua fala, a participante 2 chega a enfatizar sua visão de que é apenas por meio da aproximação e do diálogo que a experiência em sala de aula pode se converter em uma oportunidade de aprendizagem. Já a participante 6 aponta que busca conhecer seus aprendentes e não apenas realizar o trabalho de apresentar conteúdo para as turmas:

Então é assim que eu gosto de trabalhar no contato muito próximo com o aluno e no trabalho dialogado com o aluno. Eu entendo a sala de aula assim: Na proximidade. (...) Mas se não há alguma proximidade, não vai. Não vai. (participante 2)

Então, assim, tem que ter uma certa flexibilidade, assim, para conhecer. Eu gosto de conhecer o aluno ao longo do semestre, na verdade é isso. Vou estar ali na sala de aula, não é que eu me preocupo só em passar a matéria. (participante 6)

Embora pareça uma proposição óbvia, a preocupação revelada pelas participantes não parece ser uma regra para todos os cursos de nível superior. Em suas falas, as participantes 3 e 10 — cujas atuações profissionais incluem trabalhos administrativos em diferentes setores de suas respectivas universidades (respectivamente no centro-oeste e no nordeste do país) — revelam que ainda subsiste no ensino superior a figura da docente que constrói contextos excessivamente adversos para seus aprendentes. Na sequência, os trechos em que as participantes mencionam a figura da professora que inspira sentimentos negativos (como medo e terror) em suas turmas:

(...) tem um grande grupo de professores no <omitido> que trabalham em prol do estudante. E que procura ver questões mesmo de aspectos de saúde mental ou de saúde. E [tem] outros que não têm interesse, mas como em qualquer universidade, né?

Que querem que o estudante produza sob qualquer circunstância, que não dão nem a mínima se o fulano mora a duas horas de distância ou três, ou se mora em outra cidade, ou se mora na casa do estudante universitário, ou se tem dinheiro pra tomar o café da manhã. (participante 3)

Felizmente, a gente vai na direção contrária de alguns colegas nossos. Eu estou falando da universidade como todo: Há cursos em que, às vezes, o prazer do colega é de reprovar o aluno e dizer [fala como se fosse outro docente] “você não pode, você não vai conseguir, você vai reprovar e tal”. E eu digo [fala como se estivesse se dirigindo a um aprendente] “ah não! você vai conseguir sim!”. (participante 10)

As falas das participantes nos fornecem um indício de que ainda persiste, no ensino superior, a proverbial figura da professora carrasca, ou professora tirana. Dentre as participantes entrevistadas nesta pesquisa, nenhuma deu indícios de trabalhar com abordagens agressivas, ou que privilegiam a cobrança excessiva e promovem a retenção de aprendentes. Nas narrativas que analisamos, são marcantes as iniciativas de acolhimento, empatia e criação de espaços saudáveis. A participante 6, por exemplo, externaliza sua preocupação com a sala de aula como espaço de convívio e trocas, além de reconhecer que condições externas podem interferir no rendimento dos aprendentes:

Eu acho importante acreditar sempre nos alunos. Sentir que você tem uma confiança que não está ali só, que é um momento muito especial da aula. Tem tempo de convívio, de acolhimento, de intercâmbio e de motivação. Porque às vezes na sala de aula vêm outras questões, né? (...) Então as pessoas relacionam com as suas realidades, (...) a universidade passa por tantas situações. As dificuldades, pelo menos dos alunos que trabalham o dia inteiro, que precisam de estágio, precisam ganhar dinheiro, morar longe, tem tanta dificuldade. Então, como ajudar para a formação? (participante 6)

Mais do que apenas pensar em questões externas à sala de aula, as participantes indicaram preocupar-se também com as relações sociais internas à sala. Dois exemplos disso estão nas falas das participantes 6 e 8, que indicam construir, em sala de aula, um ambiente em que as diferenças de opinião são respeitadas e os erros são reconhecidos como algo inerentemente humano, desconstruindo o estigma de erros como motivo de vergonha:

Sempre reforço isso, olha, a gente tem essa ideia de que não pode discordar, que tem que pensar todo mundo igual. Acho que é muito importante dar espaço para duas coisas em sala de aula: Para as diferenças de cada um, sem julgar quem é melhor, quem é pior (...) e a humanidade. A humanidade. Somos todos vulneráveis, frágeis, erramos, e a errância é que nos dá oportunidade — tanto os

professores têm trabalho quanto os alunos — buscarem a ver como se saem de... de... [não conclui o raciocínio] (participante 6)

Em uma linha parecida, ao falar sobre a percepção social dos erros individuais, mas abordando o tema dos exercícios de revisão por pares, a participante 8 demonstra se preocupar com a imagem social de seus aprendentes, não os expondo a situações em que eles possam se sentir diminuídos frente a seus pares:

Eu acho muito bonito falar em peer review, e tal (...), mas acho que, às vezes, você expõe muito o aluno, principalmente num contexto como o meu, em que os alunos têm níveis linguísticos muito diferentes, níveis acadêmicos muito diferentes. (participante 8)

A questão da imagem que os aprendentes constroem de si (aqui abrangendo tanto a autoimagem quanto a projeção de como seus pares os percebem) aparece também em outros momentos das entrevistas das demais participantes. As participantes 9 e 10 revelam que alguns de seus aprendentes dão indícios de terem ansiedade ou dificuldade para se expressarem em público — aparentemente, em função de um medo de errarem e se sentirem condenados, rejeitados, humilhados frente a seus pares. Ambas as participantes falam sobre as estratégias que constroem para estimular aprendentes a superarem receios e a contribuírem para as discussões em sala de aula. Enquanto a participante 9 aponta que tenta trabalhar esse estímulo por meio do humor, fazendo brincadeiras, para que o riso funcione como ferramenta para superação dos receios, a participante 10 propõe uma abertura maior, para que os aprendentes se expressem, reduzindo a pressão em torno do uso da língua estrangeira para que as discussões em sala de aula possam fluir melhor.

É muito comum eles se colocarem pra baixo (...). Então eu tiro o sarro, acho que como uma forma de acolher. Eu acho que de uma forma geral eu tenho bom relacionamento com os alunos. Mas tento acalmá-los também, mas nem sempre é possível, eles são nervosos [no sentido de ansiosos]. (participante 9)

(...) inclusive para usar a língua inglesa ou para falar, eles têm muito medo de falar inglês numa aula de língua [estrangeira]. Então isso foi outra diferença por causa da tradução, [fala como se estivesse se dirigindo a aprendentes] “vocês podem usar português ou inglês, eu não me preocupo com isso, contanto que vocês participem”. Quando eu digo isso, eles se sentem menos ameaçados e eles falam mais inglês. Já nos grupos de tradução, muitas vezes a discussão acaba acontecendo em português, porque envolve a produção das duas línguas. Então eles falam muito português e eles se sentem muito à vontade para comentar, mas é comentário muito mais respeitoso, uma crítica muito mais colaborativa, fato. É isso que eu acho que a produção colaborativa ajuda muito. (participante 10)

Em outro ponto da sua fala, a participante 10 revela desconforto quando aprendentes externalizam desalento ou pessimismo quanto a suas próprias capacidades:

E eu fico muito chateada com o aluno quando ele vem pra mim dizendo que ele não... não consegue, sabe? Eu disse: [Fala como se estivesse se dirigindo a aprendentes] “ah que é isso? Quem é que está dizendo que você não consegue? Quem foi que ele disse isso?!” Então, eu meio que dou umas broncas neles. (participante 10)

Ainda que, a partir do nosso corpus, não possamos fazer um levantamento mais detalhado de estratégias que podem ser empregadas para estimular/acolher aprendentes, identificamos no nosso corpus desde o uso do humor até o uso da correção positiva e bem-intencionada (cujo objetivo é uma melhora gradual e constante dos aprendentes).

A partir das nossas observações como docentes e como pesquisadoras, podemos dizer que, infelizmente, não há regras gerais que possam ser aplicadas para construir estratégias que levem todo e qualquer aprendente a se sentir mais estimulado em sala de aula. As estratégias para trabalhar essa questão variam em função da personalidade da docente e dos aprendentes, dos costumes sociais mais locais (relativos a interações entre professoras e aprendentes) e das próprias relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

Para além das iniciativas em prol da criação de espaços saudáveis de aprendizagem, no corpus aqui investigado, identificamos também diversas instâncias em que a afetividade pode ser observada na dedicação das participantes em construir tarefas que atraiam o interesse e estimulem o potencial do aprendente. As participantes 4 e 7 fazem referências a esses esforços:

Eu muitas vezes recorro a exemplos de canção para trabalhar com poesia. Porque canção todo mundo escuta. (...) muitas vezes eu trabalho com uma canção, por exemplo, do [músico uruguaio Jorge] Drexler, que foi traduzida para o português, ou do [músico brasileiro] Paulinho Moska, que foi traduzida para o espanhol, ou algumas outras dessas traduções de canções, e peço que eles façam outra canção e peço para traduzir. Às vezes essa questão com canção funciona até melhor do que a tradução de poemas, ou é uma preparação para a tradução de poemas. Parece que os atrai mais. (participante 4)

Em sua fala, a participante 4 aborda a dificuldade em trabalhar a tradução de poesia em disciplinas de prática de tradução criativa. Na visão da participante, de uma forma geral, aprendentes têm pouco contato com o texto poético e isso se converte em um fator dificultador para tarefas que envolvem traduções desses textos. Na experiência da participante, utilizar músicas tende a ser uma abordagem mais atraente para o aprendente, em que ele consegue enxergar sua realidade de vida dentro da sala de aula e, a partir daí, construir resultados melhores em termos de aprendizagem.

Já a participante 7, ao abordar o tema de como construir tarefas para atrair a atenção e estimular o potencial dos aprendentes, descreve uma iniciativa de estimulá-los a investigar fofocas sobre as autoras ou sobre as obras que estão sendo trabalhadas em sala de aula:

(...) para mim, a colocaria na parte de motivadora, [peço] é que me falem alguma fofoca desse autor; ou da autora. Inclusive da obra, se for possível, porque aí eles se interessam mais e não ficam copiando e colando da Wikipedia ou não sei de onde. Aí eu: [fala como se estivesse se dirigindo a aprendentes] “esse autor, ele teve alguma fofoca, ele fez alguma coisa, ele me fala, me traz, me conta. Mas não me contes muito relatado, me conta como eu digo (...), me fala ‘tipo assim’ [com um tom de voz que sugere que pede que os aprendentes reformulem / parafraseiem os textos], porque aí eu entendo que você entendeu o que eu estava querendo dizer”. Aí já vem a fofoca do autor. (...) para mim, é importante para que eles realmente queiram e entrem e conheçam um pouquinho melhor assim o autor, ou autora. (participante 7)

Embora a participante 7 descreva essa iniciativa com certo constrangimento sobre sua própria abordagem, destacamos positivamente a criatividade e o potencial da tarefa como estimuladora da participação em sala. A partir do relato da participante, compreendemos que os grupos de aprendentes se sentem envolvidos e estimulados a acessar diferentes fontes de informação (incluindo consultas a outras docentes e acessos a fontes de informação histórica), a pesquisar detalhes menos conhecidos sobre obras literárias, a entender os contextos culturais, históricos, políticos e sociais em que viveram as autoras, além de também criar um ambiente de conversa descontraída em sala, na qual os aprendentes se sentem mais à vontade para se expressarem na língua estrangeira.

Dentre as instâncias em que identificamos uma relação entre afetividade e ensino em nosso corpus, destacamos como recorrentes as preocupações das participantes em adaptar o ensino, adequando os planos de curso às necessidades específicas de cada grupo de aprendentes — em detrimento da prática de utilizar um plano de curso único para todo e qualquer grupo:

Eu tento, então, [no] primeiro encontro, entender as estudantes, entender os seus gostos, entender se é grupo que gosta (...) de canção ou de poesia, eu já tento focar pouco mais para ali, né? (participante 4)

(...) eu acho interessante ser motivado pelos desafios, dos questionamentos, ler, ir atrás, pesquisar e intercambiar. Isso faz com que eu tenha uma proposta um pouco mais geral, assim, que eu vou adequando conforme cada turma. Porque você chega e você vê o nível de conhecimento da língua, você vê o interesse, a

motivação, a disponibilidade para ler teoria. Então, tudo isso você oscila pouco na dinâmica. (participante 6)

As falas das participantes 4 e 6, acima, trazem trechos em que elas indicam tentar adequar seus planos de ensino às necessidades e aptidões de cada turma específica — que podem ser vistos como tentativas com um grau de individualização do ensino. Já na década de 1980, Eigenmann (1981) abordava o tema da individualização, apontando que se trata de uma adequação ótima às disposições iniciais de cada aprendente, valorizando histórias individuais e promovendo um diálogo constante para acompanhar as evoluções de cada pessoa envolvida. Iniciativas de individualização, ainda de acordo com Eigenmann (1981) exigem não apenas um esforço e uma planificação intensiva por parte da docente, mas também uma estruturação curricular que ofereça alternativas de aprendizagem com grande margem de adaptação. Embora nas falas das participantes desta pesquisa os indícios apontem que adaptação aos gostos e conhecimentos ocorra em função de turmas e grupos de aprendentes, também identificamos algumas iniciativas mais voltadas para a adaptação ao indivíduo, como, por exemplo, as devolutivas individuais para as tarefas de tradução e avaliações submetidas pelos aprendentes.

As falas das participantes sobre o tema avaliação, por exemplo, indicam uma predileção por construir avaliações processuais, com características mais dialogadas e que aumentem as chances de sucesso individual dos aprendentes, evitando retenções desnecessárias:

Então eu tento fazer no início algumas formativas e deixar as atividades que valem nota mais para o final do semestre, quando já tiveram alguns feedbacks positivos, quando já se sentem mais confortáveis para fazer uma tradução valendo nota. (participante 4)

A mim não me importa. Por exemplo, a mim não me importa. Eu vejo aluno que sabe muito a língua e que faz tudo desde o começo e fica no mesmo patamar no final. E que não sabia nada, mas se interessa, se esforça e vai e questiona e pergunta por leitura e não sei o que... E de repente, ele cresce mais do que aquele outro. Então o processo de cada um é importante. Em geral eu não gosto de rodar ninguém, mas, assim, às vezes (...) você precisa fazer isso. (participante 6)

E quando tem a atividade, por exemplo, como eu te citei, eu crio os critérios: [fala como se estivesse se dirigindo a aprendentes] “A atividade vai ser assim, você vai começar a desenvolver dessa forma. O que é esperado de você é isso aqui...”. Às vezes, se de fato envolve trabalho que vai ter a questão da performance deles, a gente faz alguns ensaios antes, dá uma melhorada, eles veem normalmente onde eles estão falhando, esse é ponto que eu gosto

muito, porque muitas vezes não sou eu a dizer que está errado, que está ruim, eles identificam. Se não está bom, então você vai ter que trabalhar, dou umas ideias e eles produzem e eles melhoram.
(participante 10)

Nas falas das participantes 4, 6 e 10, acima, é possível notar preocupações em promover o sucesso dos aprendentes nas avaliações, seja construindo um conhecimento que lhes permita um espaço confortável para a realização das traduções, seja estimulando aprendentes a entender precisamente o que está sendo avaliado e quais são os critérios de avaliação. A valorização do processo de aprendizagem (em detrimento da simples avaliação de um produto) também aparece marcada nas falas das participantes, estando bem exemplificada na fala da participante 6, acima, que ressalta a importância de promover uma evolução do aprendente, considerando seus pontos de partida, suas aptidões e seus interesses.

Considerações finais

Ao longo deste metatexto, buscamos discutir as relações de afetividade em contextos de ensino/aprendizagem de tradução. Nos levantamentos que fizemos, não identificamos trabalhos que promovam tal discussão dentro dos Estudos da Tradução. Ressaltamos, no entanto, que a relação entre a afetividade em sala de aula e o sucesso dos aprendentes parece ser um debate mais consolidado em outros campos do saber.

Em Alves e Kahmann (2025), explicitamos nossa posição de que são múltiplos os percursos da aprendizagem e de que, desde que haja engajamento das pessoas envolvidas, os mais diferentes métodos de aprendizagem podem ser eficientes e gerar resultados positivos. Reiteramos aqui essa posição, apontando que abordagens diferentes das discutidas ao longo deste metatexto também podem ser eficientes: compreendemos que iniciativas que envolvem competições saudáveis entre os aprendentes, ou que utilizam adversidades controladas para estimular a aprendizagem de habilidades específicas também podem ser benéficas. No entanto, dentre as narrativas que analisamos, não identificamos nenhum relato nesse sentido.

Sob nossa perspectiva, merece destaque o cuidado revelado pelas participantes em construir ambientes saudáveis de aprendizagem, além de promover iniciativas em prol do sucesso do aprendente. Embora apenas uma participante tenha explicitado conceitualmente a relação da afetividade no contexto de ensino, todas as participantes apresentaram, em seus relatos, indícios de uma preferência por promover a aprendizagem dentro de ambientes onde predominam sentimentos de confiança e acolhimento, onde predominam sensibilidades sociais e o reconhecimento do espaço de formação como um território voltado para o desenvolvimento humano.

Contribuição dos autores

Daniel Antonio de Sousa Alves, responsável por conceitualização (Conceptualization), curadoria dos dados (Data curation), análise formal (Formal analysis), investigação (Investigation), Metodologia (Methodology) e redação (Writing – original draft e Writing – Review & Editing)

Andrea Cristiane Kahmann, responsável por análise formal (Formal Analysis), supervisão (Supervision) e redação (Writing – Review & Editing)

Declaração de disponibilidade dos dados da pesquisa

Os dados desta pesquisa, que não estão expressos neste trabalho, poderão ser disponibilizados pelas autoras, mediante solicitação.

Declaração de conflito de interesses

Declaramos que não temos qualquer interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em conexão ao trabalho submetido

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial no desenvolvimento ou redação deste manuscrito. Declaramos que realizamos todo o trabalho de autoria, revisão e supervisão e assumimos, portanto, inteira responsabilidade pela validação e autoria intelectual do trabalho. Ao longo de todo o trabalho, seguimos práticas éticas, não tendo realizado atividades que possam comprometer a integridade científica.

Referências

ALVES, Daniel e KAHMANN, Andrea. “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. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 14, n. 2, 2025. DOI: 10.35819/tear.v14.n2.a7880. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/7880>. Acesso em: 7 out. 2026.

ALVES, J. **A contribuição da afetividade no ensino e aprendizagem da matemática**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5171> - Acesso em 01 de outubro de 2025.

APFELTHALER, M. Empathy In: GAMBIER, Y. & van DOORSLAER, Luc (eds.). **Handbook of Translation Studies**. Volume 5. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2021.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. In ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BEZERRA, I. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista SOLETRAS**, n. 25, 2013. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2013.6350>

EIGENMANN, J. El desarrollo secuencial del currículum, Madrid: Anaya, 1981.

FRANCO AIXELÁ, J. 2001-2025. **BITRA (Bibliography of Interpreting and Translation)**. Open-access database. DOI: <https://doi.org/10.14198/bitra>.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view> - Acesso em 01 de maio de 2025.

HUBSCHER-DAVIDSON, S. Emotions and translation. In: GAMBIER, Y. & van DOORSLAER, Luc (eds.). **Handbook of Translation Studies**. Volume 5. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia, 2021.

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em <https://bdttd.ibict.br/vufind/> - Acesso em 28 de outubro de 2025.

MARTÍN CASTILLEJOS, A. & PAZ KINDELÁN, E. Learning by sharing: teaching English at the Universidad Politécnica de Madrid. In: GARANT, M. & PAKKALA-WECKSTÖM, M. (eds.). **Current Trends in Training European Translators & Interpreters – a Selection of Seminar Papers from ESSE10**. University of Helsinki, Helsinki, 2011. Disponível em: http://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/final_whole_book_2011-djh003.pdf – acesso em 21 de setembro de 2025

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**; 9(2), 2003, pp.191–211. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, R. e GALIAZZI MC. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, Jan;12(1), 2006, pp.117–28. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MORAN, J. A educação pelo afeto é transformadora. In: **Educação Transformadora**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2023/12/afeto.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2025.

PEDROSO, D. **Afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Uma pesquisa com professores de matemática**. 2022. 107f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1088> - acesso em 01 de outubro de 2025

PONTES, L. **A empatia no processo de ensinar e aprender: um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública**. 2013. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso,

Instituto de Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3270> - acesso em 30 de junho de 2026.

Riverside. Disponível em: <https://riverside.fm/>. Acesso em 22 de agosto de 2025.

TELES, A. **Incursões no vivido por alunos-professores em cursos de pós-graduação lato sensu: em foco, a dimensão afetiva.** 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15965> - acesso em 30 de junho de 2026.

Apêndices

A. Teses e dissertações levantadas a partir da busca por ‘afetividade e ensino’ que utilizam a palavra ‘Tradução’ no campo título ou no campo assuntos (organizadas por ano de defesa)

	Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Assuntos em português	Link de acesso
1.	Lanzoni, Helcio de Padua	Exame de proficiencia em leitura de textos academicos em ingles : um estudo sobre efeito retroativo	2004	UNICAMP	Não informado pela instituição	Língua inglesa Leitura - Compreensão Avaliação Tradução - Interpretação Avaliação de proficiência	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1598569
2.	Camargo, Flávia Cristina de Souza, 1983-	Tradução e língua materna na aula de língua inglesa : o(s) discurso(s) dos professores	2012	UNICAMP	Não informado pela instituição	Língua estrangeira - Estudo e ensino Língua materna Tradução e interpretação Análise do discurso	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617519
3.	Elisa Figueira de Souza Correa	[pt] A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica	2015	PUC_RIO	Não informado pela instituição	[pt] historiografia [pt] condicao pos-metodo [pt] consciencia linguistica [pt] traducao como quinta habilidade [pt] traducao pedagogica [pt] lingua materna [pt] ensino-aprendizagem de lingua nao-materna	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24443&idi=2

	Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Assuntos em português	Link de acesso
4.	MENDES, Maria Luiza Maciel	A tradução do fracasso: Burnout em professores do recife	2015	UFPE	Não informado pela instituição	Recife Adoecimento docente Síndrome de Burnout Metodologia de avaliação Qualidade da educação	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15778
5.	Molano, Javier Giovanny Sánchez	Vozes e murmúrios sobre ensino de ciências e educação ambiental nas escolas de Bogotá	2016	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências	Artes de Fazer Educação Ambiental Ensino de Ciências Multiculturalismo Tradução Cultural	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20128
6.	Hoy, Giovanna Marcella Verdessi	Representação da narradora como experienciadora e dizente em Inés Del Alma Mía e na tradução para o português brasileiro: uma abordagem sistêmico-funcional	2017	PUC_SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Linguística sistêmico-funcional Tradução e interpretação - Estudo e ensino Inés Del Alma Mía	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20234
7.	Oliveira, Adriana Marques de [UNESP]	Tradução e adaptação cultural da avaliação dos processos de leitura (PROLEC-SE R) para escolares do Ensino Fundamental ciclo II e do Ensino Médio	2017	UNESP	Não informado pela instituição	Leitura Aprendizagem Avaliação Ensino Fundamental Ensino Médio Escolares Processos de leitura Escolaridade	http://hdl.handle.net/11449/149927 000882589 33004110040P5 9057316530389548
8.	Barbosa, Jeane Carla	Gerenciamento de problemas durante as resoluções de tarefas de tradução do jogo Duolingo	2019	UFC	Não informado pela instituição	Estudos da Tradução Incertezas Gerenciamento de problemas	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45758
9.	Silva, Douglas Fernando da	As condições de trabalho do intérprete de libras e o reflexo no ensino de surdos	2019	UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação em Ensino	Estudos da tradução Teoria dos esforços Intérprete de língua de sinais	http://tede.unioeste.br/handle/tede/4411

	Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Assuntos em português	Link de acesso
10.	Ferreira, Silvio Tavares	Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda: discursos, dialogismo e ideologias	2021	UFSC	Não informado pela instituição	Tradução e interpretação Intérpretes para surdos Surdos História oral Educação inclusiva Estudantes surdos Língua brasileira de sinais	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229908
11.	Kahn, Hannah dos Santos	The role of translation experience in syntactic complexity and thought organization in the written production of english-portuguese translators	2021	UFRGS	Não informado pela instituição	Tradução e bilingüismo Tradução Bilingüismo Tradutores Pensamento e linguagem Psicolinguística Linguística	http://hdl.handle.net/10183/271371
12.	SANTOS, Aurielle Gomes dos.	Itens culturais-específicos na antologia The Complete Stories, de Clarice Lispector, tradução de Katrina Dodson: uma análise das estratégias tradutórias.	2021	UFCG	Não informado pela instituição	Clarice Lispector Estratégias de Tradução Tradução Literária Itens Culturais-Específicos	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17918
13.	Nascimento, Julia	Que tipo de witness comititude seria essa? : traduzindo os ensaios de Anne Carson	2022	UFPR	Não informado pela instituição	Tradução e interpretação Ensaaios Feminismo e literatura Literatura canadense Letras	https://hdl.handle.net/1884/80487
14.	Araújo, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de	A atuação de tradutores e intérpretes de libras-língua portuguesa durante a pandemia nos cursos Moocs do IFRS	2023	UFSC	Não informado pela instituição	Tradução e interpretação Tradutores Surdos Intérpretes para surdos Língua brasileira de sinais Ensino via Web Pandemias	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254548

	Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Assuntos em português	Link de acesso
15.	Santos, Muyara dos	Relações dialógicas entre tradutores e intérpretes educacionais de Libras-Português e estudantes surdos: a intercompreensão em foco	2024	UFSC	Não informado pela instituição	Linguística Tradução e interpretação Estudantes surdos Surdos Compreensão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26511 6

Fonte: produzido pelos autores a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) levantados em setembro de 2025

B. Perfil das participantes

Faixa etária	Resultados
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

Tempo de atuação no ensino superior (de uma forma geral)	Resultados
Menos de 5 anos	0
6-10 anos	3
11-15 anos	1
16-20 anos	2
21-25 anos	1
26-30 anos	1
Acima de 31 anos	2

Tempo de atuação no ensino de tradução (de uma forma específica)	Resultados
Menos de 5 anos	0
6-10 anos	5
11-15 anos	2
16-20 anos	1
21-25 anos	1
26-30 anos	0
Acima de 31 anos	1

	UFs (de atuação profissional)	Data da entrevista	Duração da entrevista	Total de páginas da transcrição
participante 1	PB	11/03/2025	01:21:30	20
participante 2	PB e RJ	20/03/2025	01:06:41	19
participante 3	DF e PB	28/04/2025	02:29:18	39
participante 4	RS	02/05/2025	01:18:39	24
participante 5	RS	15/05/2025	02:04:04	30
participante 6	DF	20/05/2025	00:57:04	18
participante 7	DF	28/05/2025	01:56:34	32
participante 8	RJ	17/06/2025	01:03:39	18
participante 9	MG	07/07/2025	01:20:25	23
participante 10	PB	11/07/2025	01:19:52	23

C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro/a docente, caro 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 <OMITIDO>, sob a coordenação do professor <OMITIDO>.

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 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).

<OMITIDO>

Pesquisador(a) responsável

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.