

Patrícia Rodrigues Costa

**A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Doutora em Estudos da Tradução.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Guerini

Coorientadores:

Prof.^a Dr.^a Germana Henriques Pereira (UnB)

Prof. Dr. Álvaro A. Echeverri Arias (UdeM)

Florianópolis, SC

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Costa, Patrícia Rodrigues

A formação de tradutores em Instituições de
Educação Superior públicas brasileiras : uma análise
documental / Patrícia Rodrigues Costa ;
orientadora, Andréia Guerini, coorientadora,
Germana Henriques Pereira, coorientador, Álvaro A.
Echeverri Arias, 2018.

446 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Formação de tradutores.
3. História da Tradução. 4. Teoria Curricular. 5.
Concepção curricular. I. Guerini, Andréia. II.
Henriques Pereira, Germana. III. Echeverri Arias,
Álvaro A. IV. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Tradução. V. Título.

Patrícia Rodrigues Costa

**A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Estudos da Tradução e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Florianópolis, 06 de abril de 2018.

Prof.^a Dr.^a Dirce Waltrick do Amarante
Coordenadora do curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andréia Guerini
(Orientadora)
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Barbosa de
Vasconcellos
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof.^a Dr.^a Germana Henriques
Pereira
(Coorientadora – Presidente)
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Viviane Maria Heberle
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof. Dr. Álvaro Echeverri Arias
(Coorientador)
Université de Montréal, Canadá

Prof. Dr. José Luiz Vila Real
Gonçalves (Videoconferência)
Universidade Federal de Ouro
Preto

Prof.^a Dr.^a Karine Simoni
(Suplente)
Universidade Federal de Santa
Catarina

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aparecida Rodrigues Costa (Lena) e Antonio Batista da Costa Neto, pelo amor incondicional e apoio inabalável nessa longa jornada de estudos, de aprendizagem, e por me ensinarem a ter persistência.

Ao meu irmão, Fabrício Rodrigues Costa, pelo amor e pelo apoio, não somente nessa jornada.

À Professora Dra. Andréia Guerini, por ter aceitado ser minha orientadora e por acreditar no meu trabalho.

À Professora Dra. Germana Henriques Pereira (POSTRAD/UnB), pela coorientação, pelos anos troca de conhecimentos, de pesquisa, de organizações de eventos e da revista Belas Infiéis, mas principalmente pelos bate-papos, pela parceria e pela amizade. Obrigada pela amizade e pela confiança!

Ao Professor Dr. Álvaro Echeverri (UdeM, Canadá), pela coorientação, por partilhar seus conhecimentos, pelas contribuições para o desenvolvimento desta tese, pela atenção, pela acolhida, disponibilidade e receptividade desde 2014 na Université de Montréal.

Ao Professor Dr. Georges L. Bastin (UdeM, Canadá), meu supervisor durante o doutorado sanduíche em 2017, pela troca de conhecimentos, pela acolhida no Grupo HISTAL nos meus dois estágios em pesquisa, pelo carinho e pela atenção!

Aos professores que compõem a banca, por aceitarem ler, avaliar e comentar este trabalho! Obrigada pela generosidade durante a arguição desta tese.

Aos professores da PGET/UFSC. Em especial à Professora Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, por contribuir diretamente com esta tese por meio de suas disciplinas em Didática da Tradução e Avaliação em Didática em Tradução.

Ao Rodrigo D’Avila Braga Silva, pela amizade e parceria desde 2011; por termos enfrentados juntos o “desespero” por não entendermos o québécois em um primeiro momento; por nos divertirmos e aprendermos muito, quer seja em terras congeladas, mesmo em meio aos percalços quebequenses, quer seja em tropicais. Pela parceria com a Belas Infiéis de Natal, Ano-Novo, Carnaval, Páscoa, ou qualquer outra data comemorativa. Pelos bate-papos com ideias malucas, que por vezes deram e dão certo.

À Sônia Maria Fernandes, pela amizade, pelas sessões de estudo, de bate-papos, de desabafos e de terapia regados aos bons vinhos pós-idas à SAQ ou mesmo ao Metro! Obrigada por ter me recebido tão bem!

Ao grupo HISTAL (História da Tradução na América Latina), em especial ao Professor Georges L. Bastin, ao Professor Álvaro Echeverri, à Mayra Parra e à Ângela Campo, obrigada pela ótima acolhida!

Aos colegas e amigos da PGET, em especial à Giovana Bleyer, ao Thiago Veríssimo, à Clarissa Marini (e, claro, ao André Marini), ao Kall Sales, à Fernanda Christmann, à Aída Rangel, à Sheila Santos, à Jaqueline Bigaton, ao Yeo N'gana, à Ingrid Bignardi, à Andréia Riconi, ao Davi Gonçalves, à Edelweiss Gysel, ao Filipe Neckel, à Elisângela Liberatti, à Juliana de Abreu, à Talita Portilho, ao Marcos Carneiro e à Cynthia Beatrice Costa.

Aos professores do Bacharelado em Letras/Tradução e do POSTRAD, por auxiliarem nessa longa jornada.

Ao Alban Pouzenc, pelo carinho, pelo cuidado comigo, pelas palavras de encorajamento e por me apresentar a aspectos da cultura francesa que eu ainda não conhecia. E, claro, por ser um ótimo professor de francês.

À Aline Marques, obrigada por me mostrar que terapia não é um bicho de sete cabeças, por ter me ajudado a redefinir prioridades, o que certamente influenciou no andamento desta pesquisa.

Aos familiares, amigos e colegas do Brasil ou do Canadá, obrigada pelo apoio!

Ao Ministère des Affaires étrangères, du Commerce et du Développement do Canadá, pela concessão da bolsa de estágio em pesquisa do Programme des futurs leaders dans les Amériques (PFLA) na Université de Montréal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro por meio de concessão de bolsas (CAPES-DS e PDSE processo nº 88881.135086/2016-01) durante a realização deste doutorado.

À Université de Montréal (UdeM), por aceitar meus pedidos de admissão para os estágios em pesquisa nos períodos de agosto de 2014 a fevereiro de 2015 e de agosto a dezembro de 2017.

Estou cada vez mais convencido de que o currículo é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. Todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso. Quem quer adquirir um conhecimento especializado pode começar por ler um livro ou consultar a internet, mas, se for sério, vai a uma instituição com um currículo que inclua o que quer aprender e tenha professores que sabem ensinar (YOUNG, 2014, p. 197).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral realizar uma análise documental dos programas de graduação que têm por finalidade a formação de tradutores nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras, com destaque para a discussão relativa à concepção curricular (*curriculum design*). Tem por objetivos específicos (1) discutir a institucionalização da Tradução e a formação de tradutores em cursos de graduação no Brasil, (2) traçar os perfis dos programas de graduação em Tradução ofertados nas IES públicas brasileiras e (3) discutir o lugar da tradução literária nos programas de graduação em Tradução em questão. O método utilizado foi o de um estudo descritivo e exploratório, não avaliativo, com procedimento técnico fundamentado na pesquisa documental, com bases na análise de conteúdo e com a análise de dados respaldada pela abordagem quali-quantitativa (LAMOUREUX, 2003; COHEN; MANION; MORRISON, 2007; THOUIN, 2014). Com vistas à análise documental (GEORGE, 2006; SCOTT, 2006; WEBER, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2007), utilizamos como fontes documentos governamentais (pareceres, resoluções e diretrizes do Ministério da Educação - MEC; leis federais relacionadas ao sistema educacional superior brasileiros) e institucionais (Projetos Pedagógicos de Cursos, páginas institucionais e documentos de cada curso e Instituição de Ensino Superior - IES), bem como publicações científicas (livros e artigos científicos), textos que não haviam recebido quaisquer tratamentos de dados. Como fundamentação teórica, utilizamos estudos provenientes da área educacional, mais especificamente da Teoria Curricular, e buscamos nos Estudos da Tradução pesquisas relacionadas à “concepção curricular” (DELISLE, 1984; 2013; VALENTINE, 1996; GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2008; 2015; NORD, 2005a; 2005b; 2008; HURTADO ALBIR, 1999; 2005; 2007; 2008; 2015; KELLY, 2005; 2008; 2010; CALVO ENCINAS, 2004; 2009; 2011; 2001; KIRALY, 1995; 2000; 2017; KIRALY *et al.*, 2016). Discutimos ainda acerca da inserção do conceito de “competência” nas Ciências da Educação e nos Estudos da Tradução (EdT). Com esse pano de fundo, analisamos documentos de 10 bacharelados em Tradução – Português/Inglês ofertados em IES públicas, a saber: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, (3) Universidade Federal do Paraná, (4) Universidade Estadual de Maringá, (5) Universidade Federal de Ouro Preto, (6) Universidade de Brasília, (7) Universidade Federal de Juiz de Fora, (8) Universidade Federal da Paraíba, (9) Universidade Federal de

Uberlândia e (10) Universidade Federal de Pelotas. A análise dos dados aponta para cumprimento parcial dos requisitos do Ministério da Educação (MEC) para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos, para a falta de flexibilidade da maioria das concepções curriculares desses bacharelados, ainda influenciados pelo antigo currículo mínimo do curso de Letras. Demonstra que a maioria das propostas curriculares utilizam o conceito de competência tal como proposto pelo Grupo PACTE e por Hurtado Albir (1999; 2005; 2007; 2008; 2015a; 2015b), e que o corpo docente desses bacharelados, mesmo não sendo em sua maioria graduados em Tradução, realizou pesquisas no mestrado e/ou no doutorado relacionadas aos Estudos da Tradução. Aponta ainda para o fato de que a prática da tradução literária é realizada na maioria dos bacharelados como disciplina obrigatória, mesmo naqueles que não ofertam em sua proposta curricular disciplinas relacionadas à literatura ou à teoria literária. Por fim, essa análise aponta para a dificuldade de uma análise avaliativa no que se refere ao alinhamento construtivo curricular (BIGGS; TANG, 2011) dos programas de graduação em Tradução. Essa dificuldade justifica-se pela falta de informações relativas aos métodos de ensino, às tarefas de avaliação e às atividades de aprendizagem na sala de aula, o que poderia ser feito tendo acesso aos planos de ensino dos professores juntamente com uma aplicação de questionários para a verificação das informações.

Palavras-chave: Formação de tradutores. História da Tradução. Teoria Curricular. Concepção curricular.

TRANSLATORS' EDUCATION AT BRAZILIAN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A DOCUMENTARY ANALYSIS

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to present a documentary analysis of Translation undergraduate programs at Brazilian public Higher Education Institutions (HEI), with an emphasis on the discussion regarding curriculum design. Its specific objectives are: (1) to discuss the institutionalization of Translation and translators' education offered in undergraduate programs in Brazil; (2) to outline the profiles of undergraduate programs at Brazilian public HEI, and (3) to discuss the place of literary translation at these undergraduate programs. The method used for this research can be described as descriptive and exploratory, non-evaluative, with a technical procedure based on documentary research and content analysis supported by a qualitative-quantitative approach (LAMOUREUX, 2003, COHEN, MANION, MORRISON, 2007; THOUIN, 2014) in order to carry out a documentary analysis (GEORGE, 2006; SCOTT, 2006; WEBER, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). The analysis is based on government documents (evaluations, resolutions, and guidelines of the Ministry of Education – MEC, and federal laws related to the Brazilian higher education system), institutional documents (pedagogical projects, institutional pages and documents of each program and/or HEI), as well as scientific publications (books and papers), which are texts that have not received prior data treatment. As a theoretical basis, we used studies from Curriculum Theory, and studies related to curriculum design on Translation Studies (DELISLE, 1984; 2013; VALENTINE, 1996; GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2008; 2015; NORD, 2005a; 2005b; 2008; HURTADO ALBIR, 1999; 2005; 2007; 2008; 2015; KELLY, 2005; 2008; 2010; CALVO ENCINAS, 2004; 2009; 2011; 2001; KIRALY, 1995; 2000; 2017; KIRALY et al., 2016). Furthermore, we discussed the insertion of the concept “competence” on Education Sciences and Translation Studies. We analyzed documents of 10 Portuguese/English Translation undergraduate programs at public HEI: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul; (2) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; (3) Universidade Federal do Paraná; (4) Universidade Estadual de Maringá; (5) Universidade Federal de Ouro Preto; (6) Universidade de Brasília; (7) Universidade Federal de Juiz de Fora; (8) Universidade Federal da Paraíba; (9)

Universidade Federal de Uberlândia, and (10) Universidade Federal de Pelotas. The content analysis points to partial compliance to the requirements indicated by the Ministry of Education (MEC) for the Pedagogical Project, to the lack of flexibility of most of the curriculum designs in these programs, which are still influenced by the former minimum course curriculum of Language and Arts majors. This demonstrates that most of the curriculum design of these undergraduate programs understands competence as proposed by the PACTE Group and Hurtado Albir (1999, 2005, 2007, 2008, 2015a, 2015b), and that the faculty, despite not being graduated in Translation, have carried out research during their masters and/or doctorate related to Translation Studies. Furthermore, it points to the fact that most of these programs offer literary translation practice as a compulsory course, even when there are no mandatory courses related to literature or literary theory on their curriculum design. Finally, this analysis points to the difficulty of an evaluative analysis regarding the constructive alignment in curriculum design (BIGGS; TANG, 2011) of Translation undergraduate programs. This difficulty is justified by the lack of information on teaching methods, assessment tasks, and learning activities in the classroom, which could be available due to the access to the professor's syllabi along with a survey application in order to verify information.

Keywords: Translator Education. Translation History. Curriculum Theory. Curriculum Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de formação em tradução proposto por Egan Valentine.....	108
Figura 2 - Modelo de competência emergente do tradutor proposto por Kiraly et al. 2016	109
Figura 3 - Descrição preliminar da competência coemergente do tradutor	111
Figura 4 - A competência do tradutor e o local de trabalho – o local de trabalho emergente	112
Figura 5 - Componentes da formação (programa/currículo) segundo Egan Valentine	120
Figura 6 - Modelo de formação em tradução proposto por Egan Valentine.....	125
Figura 7 - Quadro de otimização da formação segundo Valentine (1996)	129
Figura 8 - Modelo PACTE (2003)	143
Figura 9 - Processo de concepção curricular proposto por Kelly (2005)	156
Figura 10 - Modelo de progressão didática na formação de tradutores	166
Figura 11 - Bacharelado em Letras, ênfase em Estudos da Tradução .	273

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Mapa dos Estudos da Tradução proposto por James S. Holmes em 1972 e publicado em 1988	177
Organograma 2 - Âmbito de estudo dos Tradutologia/Estudos da Tradução	178
Organograma 3 - Pedagogia da Tradução e áreas afins aos Estudos da Tradução	179

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distribuição dos bacharelados que visam a formação de tradutores em IES públicas.....	208
Mapa 2 - Distribuição das graduações que visam a formação de tradutores em IES privadas	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conhecimentos necessários ao Tradutor	105
Quadro 2 - Subcompetências propostas por Gonçalves e Machado (2006) e reformuladas por Gonçalves (2015)	134
Quadro 3 - Categorização das IES privadas que ofertam bacharelados em Tradução	193
Quadro 4 - Categorização das IES privadas que ofertam graduações em Tradução conforme sua organização acadêmica.....	195
Quadro 5 - Bacharelado em Tradução por estado.....	213
Quadro 6 - Dissertações sobre aspectos da Formação de Tradutores defendidas no Brasil	218
Quadro 7 - Teses sobre algum aspecto da Formação de Tradutores defendidas no Brasil	221
Quadro 8 - Denominação dos bacharelados destinados à Formação de Tradutores nas IES públicas brasileiras	230
Quadro 9 - Denominação dos bacharelados destinados à Formação de Tradutores nas IES privadas brasileiras	231
Quadro 10 - Critérios preestabelecidos para a análise dos programas de graduação destinados à formação de tradutores em IES públicas	243
Quadro 11 - Competências e habilidades específicas esperadas do egresso do Bacharelado em Letras - Tradução da UFRGS	250
Quadro 12 - Disciplinas de prática de tradução e versão (UFRGS)....	257
Quadro 13 - Ementário das disciplinas de Crítica e Prática da Tradução (UFPR).....	277
Quadro 14 - Ementas e objetivos das disciplinas de prática de tradução (UEM).....	286

Quadro 15 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Tradução da UFOP	296
Quadro 16 - Disciplinas de prática de tradução do Bacharelado em Letras - Tradução/Inglês (UnB)	307
Quadro 17 - Ementas das disciplinas específicas do Bacharelado em Letras/Tradução (UFJF)	318
Quadro 18 - Alterações das disciplinas de prática de tradução propostas pela reforma curricular disponibilizadas pelo PPC de 2016 (UFPB)..	324
Quadro 19 - Disciplinas de prática de tradução do Bacharelado em Tradução (UFPB)	331
Quadro 20 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Tradução (UFU)	343
Quadro 21 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês - Português (UFPEl)	357
Quadro 22 - Possíveis motivações relacionadas à criação dos bacharelados destinados à formação de tradutores	365
Quadro 23 - Inserção das graduações em Tradução em suas respectivas IES	366
Quadro 24 - Periódicos acadêmicos brasileiros dedicados aos Estudos da Tradução	367
Quadro 25 - Carga horária e duração mínima para integralização do curso de graduação, bacharelado, modalidade presencial	370
Quadro 26 – Informações sobre os bacharelados em Tradução quanto à sua flexibilização	371
Quadro 27 - Comparação das cargas horárias entre programas de formação de tradutores das IES analisadas	373
Quadro 28 - Comparação (em porcentagem) das cargas horárias entre programas de formação de tradutores das IES analisadas	373
Quadro 29 - Carga horária de disciplinas referentes à Tradução	378

Quadro 30 – Levantamento quantitativo do corpo docente dos programas de graduação em Tradução nas IES públicas brasileiras ...	381
Quadro 31 - Informações que devem estar presentes no PPC conforme as DCNs.....	382
Quadro 32 - Informações que devem estar presentes no PPC conforme o Sistema e-MEC.....	383
Quadro 33 - A tradução literária nos bacharelados em Tradução nas IES públicas brasileiras	384
Quadro 34 - Eventos com temática dedicada à formação de tradutores realizados recentemente	395
Quadro 35 - Disciplinas sobre formação de tradutores nas IES públicas brasileiras.....	398
Quadro 36 - Informações relacionadas às IES públicas que ofertam bacharelados em Tradução	446
Quadro 37 - Informações relacionadas às IES privadas que ofertam bacharelados em Tradução	447
Quadro 38 - Informações sobre o corpo docente dos Bacharelados em Tradução	450

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de criação de graduações em Tradução em IES públicas brasileiras.....	191
Gráfico 2 - Formação em Letras para tradutores nas IES públicas	192
Gráfico 3 - Habilitação das graduações nas IES privadas que ofertam cursos de Formação de Tradutores.....	195
Gráfico 4 – A formação de tradutores em IES privadas	196
Gráfico 5 - Ano de criação de graduações em Tradução em universidades privadas brasileiras.....	196
Gráfico 6 - Quantidade de IES públicas federais vs. IES públicas estaduais que ofertam graduação em Tradução	209
Gráfico 7 - Porcentagem de instituições públicas que ofertam a graduação em Tradução por região	209
Gráfico 8 - Graduações em Tradução em IES públicas e privadas por região	210
Gráfico 9 - Porcentagem de instituições privadas por região	211
Gráfico 10 - Porcentagem das graduações em Tradução por região ...	212
Gráfico 11 - Porcentagem das graduações em Tradução por região, conforme instituições públicas e privadas	212
Gráfico 12 - Graduações em Tradução em instituições públicas e privadas por estado.....	214
Gráfico 13 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado Letras - Tradutor (UFRGS).....	255
Gráfico 14 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) com relação à carga horária total - UFRGS.	255

Gráfico 15 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução – UFRGS.....	257
Gráfico 16 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor (Unesp)	265
Gráfico 17 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) e da Língua C com relação à carga horária total – Unesp.....	265
Gráfico 18 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - Unesp	266
Gráfico 19 - Carga horária de categorias de disciplinas no Bacharelado em Letras, ênfase em Estudos da Tradução (UFPR).	275
Gráfico 20 - Carga horária total destinada ao estudo da Língua A e da Língua B (UFPR)	276
Gráfico 21 - Carga horária destinada às disciplinas da área dos Estudos da Tradução (UFPR)	277
Gráfico 22 - Carga horária de categorias de disciplinas na Habilitação Única – Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução (UEM)	284
Gráfico 23 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B).....	285
Gráfico 24 - Carga horária destinada aos Estudos da Tradução (UEM)	285
Gráfico 25 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFOP).....	294
Gráfico 26 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) com relação à carga horária total.....	294
Gráfico 27 - Carga horária total de disciplinas da área dos Estudos da Tradução (UFOP).....	295

Gráfico 28 - Graduação das Professoras do Bacharelado em Letras - Tradução/Inglês da UnB (em outubro de 2017)	301
Gráfico 29 - Mestrado das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução / Inglês da UnB (em outubro de 2017)	302
Gráfico 30 - Doutorado das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução / Inglês da UnB (em outubro de 2017)	303
Gráfico 31 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras/Tradução - Inglês (UnB)	304
Gráfico 32 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) e da Língua C com relação à carga horária total - UnB	305
Gráfico 33 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - UnB	305
Gráfico 34 - Graduação das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	314
Gráfico 35 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras - Tradução	316
Gráfico 36 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) no Bacharelado em Letras – Tradução/Inglês da UFJF	316
Gráfico 37 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - UFJF	317
Gráfico 38 - Graduação dos Professores do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	327
Gráfico 39 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFPB)	329
Gráfico 40 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Tradução (UFPB)	330

Gráfico 41 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Tradução da UFPB.....	330
Gráfico 42 - Graduação dos Professores do Bacharelado em Tradução da Univerisdade Federal de Uberlândia.....	339
Gráfico 43 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFU).....	341
Gráfico 44 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Tradução (UFU).....	342
Gráfico 45 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Tradução da UFU.....	342
Gráfico 46 - Graduação das Professoras do Bacharelado em Letras - Tradução (Inglês) da Universidade Federal de Pelotas	352
Gráfico 47 - Proposta curricular do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês - Português da UFPel.....	355
Gráfico 48 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês – Português (UFPel)	356
Gráfico 49 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Letras – Tradução Inglês – Português da UFPel.....	357

LISTA DE SIGLAS

- ABP – Abordagem baseada em projetos
- ABRAPT – Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução
- ABRATES – Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes
- ACC – Atividades Acadêmicas Complementares
- Anhanguera – SP – Anhanguera
- AT – *Assessment Tasks* [Atividades Avaliativas]
- CdT – Competência do Tradutor
- Cefet – Centros de Educação Profissional e Tecnológica
- CREA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
- CT – Competência tradutória
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EdT – Estudos da Tradução
- EEES – Espaço Europeu de Educação Superior
- ECTS – *European Credit Transfer System*
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FIBRA – Faculdade Integrada Brasil Amazônia
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas
- IES – Instituto de Educação Superior
- IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- ILO – *Intended Learning Outcomes* [Resultados de Aprendizagem Pretendidos]
- ISAT – Instituto Superior Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NSE – Nova Sociologia da Educação

OAB – Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PACTE – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e sua Avaliação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

ProUni – Programa Universidades para Todos

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior

SINTRA – Sindicato Nacional dos Tradutores

SISU – Sistema de Seleção Unificado

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TLA – *Teaching/Learning Activities* [Atividades de Ensino-Aprendizagem]

TS – *Translation Studies*

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Unesp – Universidade Metodista de São Paulo
Unasp – Centro Universitário Adventista de São Paulo
UnB – Universidade de Brasília
Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Uniderp – Universidade Anhanguera UNIDERP
UniFran – Universidade de Franca
UNILAGO – União das Faculdades dos Grandes Lagos
Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
Unip – Universidade Paulista
UniSantos – Universidade Católica de Santos
USC – Universidade do Sagrado Coração
USJT – Universidade São Judas Tadeu

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	35
1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	36
1.2 A PESQUISA DOCUMENTAL.....	36
1.2.1 Método de Pesquisa.....	39
1.2.2 Corpus	43
1.2.3 Metodologia	47
1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	52
2 FORMAÇÃO DE TRADUTORES: ASPECTOS TEÓRICOS ...	57
2.1 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA, CURRÍCULO.....	57
2.1.1 O que deve ser entendido por Currículo?	62
2.1.2 Competência	70
2.1.3 Concepção curricular	78
2.1.3.1 Concepção curricular: por objetivos.....	80
2.1.3.2 Concepção curricular: por competência, por módulos.....	84
2.1.3.3 Concepção curricular: currículo organizado por disciplinas, por áreas do conhecimento	90
2.1.3.4 Sobre os modelos de concepção curricular	92
2.2 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO: FORMAÇÃO DE TRADUTORES	94
2.2.1 Os conhecimentos necessários aos tradutores em formação – contexto universitário.....	99
2.2.2 A inserção do conceito de competência nos Estudos da Tradução.....	106
2.2.3 A Teoria Curricular nos Estudos da Tradução.....	113
2.2.3.1 Pesquisadores no contexto do continente Americano	117

2.2.3.2	Pesquisadores no contexto do continente Europeu	137
2.2.3.4	Sobre a Teoria Curricular nos Estudos da Tradução.....	166
3	A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES NO BRASIL	171
3.1	O LUGAR DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	171
3.2	DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.....	181
3.2.1	A Formação de Tradutores no território brasileiro em instituições de Educação Superior – de 1968 a 2017	183
3.2.2	A Formação de Tradutores no território brasileiro em IES públicas.....	186
3.2.3	A Formação de Tradutores no território brasileiro em IES privadas.....	192
3.2.4	A Formação de Tradutores no Brasil – distribuição territorial.....	207
3.3	AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO BRASIL.....	216
3.3.1	Dissertações defendidas sobre a Formação de Tradutores	217
3.3.2	Teses defendidas sobre a Formação de Tradutores	221
3.4	A PROFISSÃO DE TRADUTOR NO BRASIL.....	223
4	FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	229
4.1	DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS.....	232
4.2	ANÁLISES DOCUMENTAIS	241
4.2.1	Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor (UFRGS)	244
4.2.2	Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor (Unesp)	259

4.2.3 Letras – Ênfase em Estudos da Tradução (UFPR).....	267
4.2.4 Letras – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução (UEM).....	279
4.2.5 Letras – Bacharelado em Tradução (UFOP)	287
4.2.6 Bacharelado em Letras – Tradução (UnB)	296
4.2.7 Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF)	309
4.2.8 Bacharelado em Tradução (UFPB).....	319
4.2.9 Bacharelado em Tradução (UFU)	331
4.2.10 Bacharelado em Letras – Tradução (UFPel)	344
5 A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: DISCUSSÃO	359
5.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO BRASIL NO ÂMBITO DE GRADUAÇÃO NAS IES PÚBLICAS BRASILEIRA.....	360
5.2 ESPECIFICIDADES DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO DESTINADOS À FORMAÇÃO DE TRADUTORES NAS IES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	368
5.3 A TRADUÇÃO LITERÁRIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO EM TRADUÇÃO DAS IES PÚBLICAS BRASILEIRAS	384
5.4 SOBRE AS CONCEPÇÕES CURRICULARES DOS BACHARELADOS EM TRADUÇÃO ANALISADOS	388
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	391
6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	403
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	405
APÊNDICE	445

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa visa apresentar uma análise documental relativa aos programas de graduação em Tradução nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras. Em geral, inseridos nas Faculdades ou Institutos de Letras das universidades, são, por vezes, pouco conhecidos por parte da sociedade; o mesmo não pode ser dito dos programas de licenciatura em Letras, que visam à formação de professores de línguas. Com efeito, se a discussão acerca da formação de tradutores é escassa, mais ainda é o debate sobre os programas de graduação, e a proposta de possíveis Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específica.

Observa-se no Brasil um crescente interesse a respeito da formação do tradutor. Os primeiros programas de graduação destinados à formação de tradutores foram criados no país final da década de 1960 e, desde o final da década de 1970, esse tema se tornou objeto de pesquisa em programas de pós-graduação no país. A primeira dissertação sobre o tema, intitulada *Contribuições da linguística para o ensino de tradução*, de autoria de Maria Cândida Bordenave, foi defendida na Pontifícia Universidade Católica do Janeiro (PUC-Rio), em 1976. Apesar do interesse gradativo, a busca por palavras-chave, como “ensino de tradução”, “pedagogia de tradução”, “formação de tradutores”, presentes em dissertações e teses defendidas, nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Portal Domínio Público e do Portal Periódicos CAPES, aponta para uma carência de estudos efetivos sobre o tema, pois o número de dissertações e teses é o final de 2017 ainda era reduzido. Sabemos, contudo, que pesquisas sobre o tema “Formação de Tradutores” estão em andamento em diferentes IES.

No Brasil, a maior parte das pesquisas relacionadas à formação de tradutores tem por foco questões didáticas e se fundamenta na abordagem por objetivos de aprendizagem, proposta pelo canadense Jean Delisle (1984; 1997), na abordagem funcionalista da alemã Christiane Nord (1991 [1988]; 2008; 2009) e, mais recentemente, na abordagem por competências com enfoque por tarefas da espanhola Amparo Hurtado Albir (1999; 2005; 2015a; 2015b).

1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo visa, portanto, desenvolver e aprofundar as pesquisas relacionadas à formação de tradutores no Brasil, tendo por objetivo geral realizar uma análise documental dos programas de graduação, que têm por finalidade a formação de tradutores nas IES públicas brasileiras, com destaque para a discussão relativa à concepção curricular (*curriculum design*). E tem por objetivos específicos: (1) discutir a institucionalização da Tradução e a formação de tradutores em cursos de graduação no Brasil; (2) Traçar os perfis dos programas de graduação em Tradução ofertados nas IES públicas brasileiras; (3) Discutir o lugar da tradução literária nos programas de graduação em Tradução em questão. Com o intuito de atingir tais objetivos, nos propomos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i. Quais fatores contribuíram para a institucionalização da Tradução em ambiente universitário no Brasil?
- ii. Quais as principais especificidades das diferentes propostas curriculares de graduações destinadas à formação de tradutores nas IES públicas brasileiras?
- iii. Qual a relação dos programas de graduação destinados à formação de tradutores com o curso de Letras?
- iv. O que se deve esperar dos tradutores formados em ambiente acadêmico no plano da graduação: profissionais generalistas ou especialistas?
- v. Qual o lugar da tradução literária nos bacharelados em Tradução nas IES públicas brasileiras?

1.2 A PESQUISA DOCUMENTAL

De acordo com John Scott (2006), as pesquisas relacionadas às Ciências Sociais em geral utilizam como métodos de pesquisa a realização de entrevistas, a aplicação de questionários e a observação em campo. Poucas são aquelas que se fundamentam em documentos, mesmo sendo umas das principais formas de pesquisa social. O mesmo podemos afirmar sobre as pesquisas relacionadas às Ciências da Educação e aos Estudos da Tradução (EdT), principalmente no que diz respeito à formação de tradutores. Entretanto, o que pode ser considerado um “documento” segundo Scott? De maneira simples e direta, Scott (2006, p. 14) afirma que “[...] um documento no seu sentido

mais geral é um texto escrito [...]”¹; “[...] contudo, documentos podem ser considerados textos incorporados fisicamente, sendo o conteúdo do texto o principal objetivo do meio físico”² (SCOTT, 2006, p. 15).

De outro modo, Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007, p. 201) ressaltam que “documentos são úteis em tornar mais visível o fenômeno em estudo. Podem permitir que o pesquisador tenha acesso a pessoas e assuntos inacessíveis [...]”³. A pesquisa documental traria dificuldades, tais quais: (1) os documentos podem ser altamente tendenciosos e seletivos, uma vez que foram escritos para um determinado público e contexto, não tendo sido considerados dados de pesquisa; (2) por vezes, não estão disponíveis para o pesquisador, limitando o estudo; e (3) devem ser estudados em seu contexto (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Com essa conceitualização, devemos ter em mente que documentos podem ser classificados de diferentes maneiras em razão de seu conteúdo, motivo pelo qual necessitamos categorizá-los de maneira analítica conforme sua autoria e disponibilidade/acesso (SCOTT, 2006). Assim, com base em Scott (2006), devemos buscar responder às seguintes perguntas:

- (1) Qual a origem do documento? É um texto da esfera privada, pública ou oficial?;
- (2) Caso seja um texto oficial, está relacionado às instituições públicas ou privadas?;
- (3) Quanto à disponibilidade, o documento é (i) inacessível, (ii) de acesso restrito, (iii) um arquivo acessível ou (iv) uma publicação de acesso livre?

No que se refere à disponibilidade, o que se busca como resposta é se os documentos têm seu acesso limitado a um determinado grupo de pessoas (i, ii), ou se qualquer pessoa pode ter acesso a eles (iii, iv).

¹ “The position that I wish to take here is that a document in its most general sense is a written text [...]” (SCOTT, 2006, p. 14). [Quando não informado, as traduções são de nossa autoria.].

² “[...] therefore, documents may be regarded as physically embodied texts, where the containment of the text is the primary purpose of the physical medium” (SCOTT, 2006, p. 15).

³ “Documents are useful in rendering more visible the phenomena under study. [...] It can enable the researcher to reach inaccessible persons or subjects [...]” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 201).

Por serem produtos situados em um determinado contexto e período, documentos necessitam ser analisados conforme seus significados e relações sociais, razão pela qual devem ser avaliados quanto à (1) autenticidade, (2) credibilidade, (3) representatividade/relevância e (4) significado, antes de serem utilizados para que possam ser validados e ter sua confiabilidade atestados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007); ou ainda: (1) autenticidade, (2) credibilidade, (3) representatividade, (4) clareza e compreensão do documento/interpretação (SCOTT, 2006).

Logo, após questionarmos os critérios mencionados previamente, como devemos iniciar a inspeção dos documentos? De modo simples e direto, podemos dizer que a maneira mais coerente é a *análise de conteúdo*, posto que serve como ferramenta diagnóstica para realização de inferências específicas sobre determinados aspectos do texto (GEORGE, 2006).

A pesquisa documental, fundamentada na análise de conteúdo, não necessita ser realizada somente por meio de uma abordagem quantitativa, uma vez que

[...] de fato, a maioria dos autores em análise de conteúdo fez da quantificação um componente de sua definição de análise de conteúdo. Na realidade, portanto, excluem a abordagem qualitativa como sendo algo diferente da análise de conteúdo⁴ (GEORGE, 2006, p. 136).

Tal fato nos permite obter observações mais precisas, objetivas e confiáveis.

Assim, ao estabelecermos e verificarmos a presença de *indicadores de frequência de conteúdo*, teremos à disposição o número de vezes que determinada(s) característica(s) de conteúdo ocorrem, que pode ser relevante para se realizar inferências e, conseqüentemente, permite, por vezes, que se faça uma análise quantitativa (GEORGE, 2006). É importante destacar que, quer seja no estudo fundamentado em indicadores de frequência, ou não, é necessário que sejam estabelecidas categorias de conteúdo que devem ser estipuladas de maneira crítica e

⁴ “As a matter of fact, most writers on content analysis have made quantification a component of their definition of content analysis. In effect, therefore, they exclude the qualitative approach as being something other than content analysis” (GEORGE, 2006, p. 136).

de modo bastante específico para que as inferências sejam autênticas (GEORGE, 2006). Podemos considerar também o *contexto comportamental e situacional* do texto a ser analisado; *comportamental* por buscarmos pelo propósito ou objetivo do texto, e *situacional* por considerarmos *quem* comunicar, *para quem* comunica e *sob quais circunstâncias* o documento foi estabelecido (GEORGE, 2006).

Podemos concluir, portanto, que, para que a pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo seja bem-sucedida, devemos atentar para a escolha das estratégias, dos métodos e das teorias de análise, tal como afirma Robert Weber (2006, p. 161):

A chave para a análise de conteúdo – na verdade, para todos os modos de pesquisa – é escolher uma estratégia para que diminua a perda de informação que produza generalizações substancialmente interessantes e teoricamente úteis enquanto reduz a quantidade de informação analisada e relatada pelo investigador. Os pesquisadores devem, naturalmente, adaptar seus métodos às exigências de suas pesquisas ao selecionar técnicas específicas e integrando-as com outros métodos, considerações relevantes e teorias⁵.

1.2.1 Método de Pesquisa

Como dito anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa é realizar uma análise documental dos programas de graduação que têm por finalidade a formação de tradutores nas IES públicas brasileiras, com destaque para a discussão relativa à *concepção curricular (curriculum design)*. A pertinência desta pesquisa está relacionada ao ainda diminuto número de pesquisas relacionadas à formação de tradutores, em especial aos aspectos curriculares, no contexto brasileiro, bem como à ampliação de cursos de Tradução em ambiente privado, e especialmente no contexto público nos últimos anos, devido,

⁵ “The key to content analysis – in fact, to all modes of inquiry – is choosing a strategy for information loss that yields substantially interesting and theoretically useful generalizations while reducing the amount of information analyzed and reported by the investigator. Researchers must, of course, tailor their methods to the requirements of their research by selecting specific techniques and integrating them with other methods, substantive considerations, and theories” (WEBER, 2006, p. 161).

principalmente, ao REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras). Tendo esse objetivo como ponto de partida, nos questionamos acerca de qual seria o nosso método de pesquisa e, conseqüentemente, como seria realizado o tratamento dos dados – qualitativa ou quantitativamente.

Para tal fim, analisamos quais seriam as atividades sistemáticas que nos permitiriam atingir nosso objetivo, para que possamos validar nossos dados: o método que melhor se adequa à nossa proposta de pesquisa (LAKATOS, MARCONI, 2005). Em razão disto, pesquisamos inicialmente em obras da área dos EdT: *The Map: a Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies* (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002) e *Research Methodologies in Translation Studies* (SALDANHA; O'BRIEN, 2013). No entanto, ambas as obras não versam acerca de pesquisas relativas à formação de tradutores. Por esse motivo, optamos por buscar informações metodológicas em obras relacionadas à área educacional e das Ciências Humanas: *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (PATTON, 2014), em *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (LAMOUREUX, 2003), *Research Methods in Education* (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) e *Réaliser une recherche en didactique* (THOUIN, 2014).

O método de pesquisa⁶ utilizado foi um *estudo descritivo e exploratório*, não avaliativo, com procedimento técnico fundamentado na *pesquisa documental*, com base na *análise de conteúdo* e com a análise de dados respaldada pela *abordagem quali quantitativa*.

A pesquisa pode ser considerada, quanto aos seus objetivos, como sendo *descritiva*, por visarmos traçar um retrato detalhado quanto à formação de tradutores no Brasil, e *exploratória*, por termos por objetivo analisar e apresentar dados relativos a um assunto ainda pouco estudado em nosso país, razão pela qual é ainda permeado de dúvidas, o que nos permitirá identificar fatores que contribuem para a formação de tradutores em ambiente universitário no Brasil (GIL, 2008).

Quanto ao *procedimento técnico*, podemos classificá-lo como uma *pesquisa documental* (GIL, 2008), a qual se ampara na análise de documentos oficiais ou pessoais (jornais, diários, folhetos, mapas,

⁶ “[...] conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 83).

publicações estatísticas governamentais, fotografias, pinturas, arquivos de computador, etc.) que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008). Assim, após o acesso aos documentos, realizamos uma *análise de conteúdo*, que significa estudar de maneira sistemática os documentos por meio do estabelecimento de *quadros de análise de conteúdo*, pelos quais pudemos verificar elementos – já definidos, identificados, classificados e, ao final, averiguados por meio de categorias –, nos documentos em questão, o que permite converter uma informação qualitativa em quantitativa (LAMOUREUX, 2003). Destacamos que, segundo André Lamoureux (2003), a construção de quadros de análise de conteúdo só é possível a partir do momento em que o pesquisador define temas que julgar pertinentes à análise, de modo que possa atingir seu objetivo ou sua hipótese da pesquisa. Para tal, após a definição de temas, o pesquisador estabelece categorias (unidades de conteúdo) com base em critérios (indicadores), o que torna cada categoria observável e mensurável. Ao permitir a categorização fundamentada em critérios, se torna possível a codificação dos elementos, o que possibilita a mensuração de sua frequência (LAMOUREUX, 2003). Em suma, sobre o quadro de análise de conteúdo, Marcel Thouin (2014, p. 141) afirma que

[...] em algumas pesquisas os assuntos não são seres humanos, mas documentos. A análise desses documentos é feita por meio de um quadro que permite classificar o conteúdo dos documentos por temas e subtemas. Nesse caso, a intenção não é realmente determinar a qualidade do conteúdo, como seria o caso com uma ficha de avaliação, mas, sim, identificar as características mais interessantes de acordo com as questões de pesquisa [...]⁷.

⁷ “*La grille d’analyse de contenu*. Tel que déjà mentionné, dans certaines recherches les sujets ne sont pas des êtres humains mais des documents. L’analyse de ces documents se fait à l’aide d’une grille qui permet de classer le contenu des documents par thèmes et sous-thèmes. Dans un tel cas, l’intention n’est pas tellement de se prononcer sur la qualité du contenu, comme ce serait le cas avec une fiche d’appréciation, mais plutôt d’en dégager les caractéristiques les plus intéressantes en fonction des questions de recherche [...]” (THOUIN, 2014, p. 141).

Portanto, a abordagem⁸ utilizada é a *quali-quantitativa*, visto que após a análise dos documentos, passaremos a quantificar dados nele presentes.

Infelizmente, não tivemos acesso a documentos que datem desde a época da criação da maioria dos programas de graduação. De fato, não tivemos acesso à documentação pela qual poderíamos compreender a evolução da formação de tradutores no Brasil, tanto no que diz respeito ao profissional quanto à concepção curricular e as propostas institucionais, sendo esta a razão pela qual não pudemos realizar *análises longitudinais* que permitissem utilizar do *método histórico*, um método de pesquisa descritivo e exploratório que visa reconstituir e compreender eventos passados e, conseqüentemente, situá-los em um contexto socio-histórico (LAMOUREUX, 2003).

O que pode, então, ser considerado *documento* para nossa pesquisa? Segundo Louis Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 141),

[Documentos] São produtos sociais, localizados em contextos específicos, e, como tal, precisam ser interrogados e interpretados, em vez de serem simplesmente aceitos. Muitas vezes, são seletivos, excluindo deliberadamente determinados detalhes ou informações e fins de serviço e público diferente do pesquisador⁹.

No que diz respeito à *análise documental*, utilizaremos como fontes documentos governamentais e institucionais, bem como publicações científicas, textos que não receberam até o momento quaisquer tratamentos de dados (LAMOUREUX, 2003; GEORGE,

⁸ “Os conceitos de abordagem, método e técnica formam uma tríade importante [...]: uma abordagem é composta por métodos que são executados por meio de técnicas. Essa tríade deve ser compreendida de forma hierárquica e pode ser definida em formato de pirâmide, onde a base são as técnicas, e o meio são os métodos que compõem a abordagem, que ocupa o topo da pirâmide. O conceito de metodologia não entraria nessa pirâmide, pois é a explicação relativa ao método escolhido para a realização da atividade a que se propõe” (COSTA, 2013, p. 6).

⁹ “They are social products, located in specific contexts, and, as such, have to be interrogated and interpreted rather than simply accepted. They are often selective, deliberately excluding certain details or information and serving purposes and audiences other than the researcher” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 203).

2006; SCOTT, 2006). Assim, consideramos *documentos* utilizados em nossa pesquisa:

Documentos oficiais nacionais

- i. Documentos do Ministério da Educação (MEC);
- ii. Leis relacionadas ao sistema educacional superior brasileiro;

*Documentos institucionais*¹⁰

- i. Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em questão;
- ii. Ementas e/ou planos de ensino de disciplinas;
- iii. Páginas institucionais de cada curso;
- iv. Documentos relativos à cada IES.

Publicações científicas

- i. Livros
- ii. Artigos publicados em periódicos.

Destacamos que a escolha pela análise de PPC, na categoria de documentos institucionais, não foi ao acaso, já que se trata de documentos escritos por profissionais qualificados que certamente contêm informações valiosas (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) acerca da formação de tradutores no Brasil. Sendo esta a razão pela qual torna-se necessário discutirmos as concepções curriculares dos bacharelados destinados à formação de tradutores.

Desse modo, tendo por finalidade obter resultados que nos permitam atingir nossos objetivos geral e específicos e responder às nossas perguntas de pesquisa, visamos, primeiramente, por meio do *levantamento bibliográfico*, proporcionar maior familiaridade com a problemática da nossa pesquisa, e em um segundo momento, apresentar dados relativos à institucionalização da formação de tradutores no Brasil e, por fim, explicitar dados presentes nos documentos em questão, tendo por propósito analisá-los.

1.2.2 Corpus

¹⁰ Disponíveis no site oficial da instituição, obtidos via e-mail ou pessoalmente.

Segundo Anthony Pym (1998), a construção de um *corpus* inconsistente resulta na reconsideração dos objetivos de pesquisa. De modo a ilustrar tal afirmação, Pym (1998) remete a uma pesquisa realizada com Monique Caminade (CAMINADE; PYM, 1995) sobre as instituições que ofertam cursos de formação de tradutores. Segundo ele, os critérios utilizados para a construção do *corpus*, nem muito restritos nem muito amplos, para que não fossem obrigados a listar praticamente todos os departamentos de língua do mundo, foram importantes para que a pesquisa fosse realista e representativa. Segundo ele, “[...] [a] estratégia utilizada foi a de incluir somente aquelas instituições que ofertam um grau, um diploma ou um certificado que mencione as palavras ‘tradução’, ‘tradutor’, ‘interpretação’, intérprete’ ou termos cognatos”¹¹ (PYM, 1998, p. 66).

Com o objetivo de delimitar nosso *corpus*, acreditamos, tal como Pym (1998), na premência em estabelecer um *corpus* consistente para que, desta forma, nossos objetivos sejam atingidos sem que seja necessário reformulá-los ou mesmo modificar a abordagem por nós escolhida. Por conseguinte, nossa primeira preocupação e escolha foi incluir em nossa pesquisa somente as IES que ofertam bacharelados que tenham em seus diplomas os termos “Tradução” ou “Tradutor” (CAMINADE; PYM, 1995; PYM, 1998). Por fim, nos propomos a responder às questões para definir as IES que nos permitiriam compor nosso *corpus*. Apresentamos, a seguir, as questões por nós levantadas, bem como as respostas a elas, que nos permitiram a composição do *corpus*.

i. *Quantas graduações com “Bacharelado em Tradução” existem no Brasil?*

Atualmente, temos no Brasil aproximadamente 30 IES, entre públicas e privadas, que ofertam cursos destinados à formação de tradutores.

ii. *Como estão divididos os cursos entre as IES públicas e privadas?*

Até o final de 2017, eram 18 privadas, sendo que algumas ofertam o curso em mais de um campus, e 10 públicas, sendo duas estaduais e oito federais.

¹¹ “our strategy was to include only those institutions that gave a degree, diploma or certificate mentioning the words ‘translation’, ‘translator’, ‘interpretation’, ‘interpreter’ or cognate terms” (PYM, 1998, p. 66).

- iii. *Quantas e quais IES públicas ofertam cursos no âmbito de “graduação em Tradução” que já tenham turmas formadas?*

São 10 as IES públicas que ofertam bacharelados que se destinam à formação de tradutores e que já tenham turmas formadas, sendo elas: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), (2) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp), (3) Universidade de Brasília (UnB), (4) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), (5) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), (6) Universidade Federal do Paraná, (7) Universidade Estadual de Maringá (UEM), (8) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), (9) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e (10) Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) teve seu Bacharelado em Tradução autorizado e está com início das atividades previstas para 2018. Portanto, a partir de 2018, serão 11 IES públicas a ofertar de tal formação.

- iv. *Alguma das IES não tem por objetivo principal a formação de tradutores, mas de pesquisadores ou de professores de língua estrangeira?*

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), como poderá ser observado adiante, tem por objetivo a formação de pesquisadores, e não de tradutores. E a Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem por objetivo principal a formação de licenciados em Língua Inglesa, sendo o bacharelado em Tradução um “apêndice” à licenciatura, realizado no quinto ano do curso.

- v. *Quais destas IES não disponibilizam o PPC, bem como sua concepção curricular e ementas das disciplinas, quer seja via sua página institucional ou por e-mail?*

O PPC do bacharelado da Universidade de Brasília não é disponibilizado em sua página institucional ou por e-mail. Porém, obtivemos o projeto, datado da década de 1980, com membros do Núcleo Docente Estruturante

(NDE). Atualmente, os membros do NDE do bacharelado em Letras-Tradução estão discutindo a reformulação do curso.

Das IES públicas que ofertam bacharelados destinados à formação de tradutores, a única que não disponibiliza ao público as ementas das disciplinas em sua página institucional é a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp). Obtivemos, por e-mail, somente a ementa da disciplina que se refere à prática da prática de tradução literária, denominada Prática de Tradução I. As demais ementas não foram disponibilizadas, nos impossibilitando, conseqüentemente, em realizar uma análise detalhada do bacharelado da Unesp.

- vi. *Quais são as IES públicas federais que ofertam disciplinas obrigatórias destinadas à prática de tradução literária?*

Entre as 10 IES públicas que ofertam o bacharelado destinado à formação de tradutores somente cinco ofertam disciplinas obrigatórias que têm por objetivo a prática da tradução literária. São elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

- vii. *Qual par de língua é comum às graduações?*

Das diversas combinações existentes, as únicas línguas de trabalho comuns a todas as IES é o par Português/Inglês.

Em resumo, das 30 IES, aproximadamente, com bacharelados destinados à Formação de Tradutores, um terço (10) é ofertado por IES públicas, as quais farão parte de nosso *corpus*. Não analisaremos os bacharelados ofertados em IES privadas, uma vez que a maioria das instituições ofertam bacharelado em Tradução e Interpretação, não somente em Tradução. Apresentamos a seguir quais IES não cumprem algum dos critérios:

- i. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Não oferta disciplina obrigatória destinada à prática de tradução literária;
- ii. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp) – Não disponibiliza acesso ao PPC em sua totalidade, no que se refere às ementas das disciplinas;
- iii. Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Como poderá ser constatado no Capítulo 3, mesmo ofertando disciplina obrigatória destinada à crítica e prática de tradução literária, o curso tem por finalidade a formação de pesquisadores, e não de tradutores;
- iv. Universidade Estadual de Maringá (UEM) – o bacharelado é um curso secundário, em que o graduando deve obrigatoriamente cursar a licenciatura em Letras-Inglês para, caso queira se graduar também como tradutor, realizar disciplinas em um ano adicional;
- v. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – não oferta disciplina obrigatória destinada à prática de tradução literária.

Por essa razão, quando da análise dos bacharelados, apresentaremos, inicialmente, uma análise dos bacharelados que não atendem aos nossos critérios (UFRGS; Unesp; UFPR; UEM; UFOP); e, por fim, dos cinco bacharelados que além de cumprirem todos os critérios de análise - têm por objetivo principal a formação de tradutores, têm seus PPCs e ementas acessíveis e ofertam disciplinas obrigatórias destinadas à prática de tradução literária (UnB; UFJF; UFPB; UFU; UFPel).

Buscamos apresentar, em nossas análises, o contexto de cada IES do curso e uma discussão acerca do currículo de cada bacharelado. A partir destas análises, apresentaremos nossos dados em formato de gráficos e quadros para que sejam melhor compreendidos.

1.2.3 Metodologia

Como explicado anteriormente, nosso método fundamenta-se na análise de documentos, os quais são todo e quaisquer documentos relacionados às graduações em questão produzido pelas IES, publicado pelo MEC, o que inclui os dados disponibilizados no Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior e na Plataforma Lattes, e

publicações científicas (livros e artigos). Assim, tendo explicado o que é uma pesquisa documental, o método e a construção do *corpus*, falta-nos explicar nossa metodologia¹² de análise dos documentos, isto é, explicar o(s) caminho(s) escolhido(s) para chegarmos ao propósito desta tese.

Iniciamos nosso estudo, no primeiro semestre de 2014, pela busca de dissertações e teses brasileiras que teriam por tema o lugar da tradução literária nas graduações em Tradução no Brasil, no ano seguinte aumentamos nossa busca por trabalhos acerca da análise curricular de graduações em Tradução no Brasil. Porém, não encontramos quaisquer dissertações e teses que abordassem tal assunto até 2016. No entanto, em meados de 2017, quando nossa pesquisa estava adianta e já tínhamos iniciado escrita da tese, nos deparamos com uma dissertação e duas teses que discorriam sobre alguns aspectos no tocante aos currículos das graduações em Tradução no Brasil, sendo elas:

- PUNGARTNIK, Cláudia. *A relação teoria e prática na formação do tradutor em universidades brasileiras*. (Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguagens e Representações). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.
- COSTA, Diogo Neves da. *O tradutor profissional e as representações no discurso de sua formação – Brasil/França*. (Tese apresentada para obtenção do título de doutor em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- COLLET, Thaís. *O mercado de tradução audiovisual no Brasil: formação e demanda*. (Tese apresentada para obtenção do título de doutora em Estudos da Tradução). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Segundo Pungartnik (2015), nove bacharelados em Tradução tiveram suas concepções curriculares analisados (UFRGS, UnB, UFOP, UFU, UFJF, UFPB, UEM, UFPR, PUC-Rio), tendo sua pesquisa por objetivo a reflexão acerca da relação *teoria e prática* na formação do

¹² “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” (ANDRADE, 2001, p. 129).

tradutor. Pungartnik (2015) também apresentou um breve histórico da institucionalização da formação de tradutores no Brasil.

Por outro lado, Costa (2016) buscou, em sua pesquisa, analisar as representações sociais do tradutor profissional nos discursos de apresentação dos cursos de Tradução em nível superior, no Brasil e na França. O *corpus* desta pesquisa é composto de 23 IES brasileiras, as quais ofertam bacharelado ou licenciatura em Letras, bem como Bacharelados em Tradução. Costa (2016) analisou os PPCs de somente sete IES, públicas (Unesp, UFU, UFPB) e privadas (Anhanguera, UNASP, FIBRA e PUC-Rio).

Collet buscou “[...] descrever e analisar o mercado de trabalho para tradutores na área de TAV [Tradução Audiovisual] no Brasil, levantar e analisar a oferta formativa na área [...]” (COLLET, 2016, p. 33). Razão pela qual realizou uma breve análise de Bacharelados em Letras e em Tradução tendo por propósito verificar a presença de disciplinas de Tradução Audiovisual em suas concepções curriculares.

Assim, ressaltamos que esforços para compreender melhor a formação de tradutores no Brasil têm sido realizados, não somente por meio dessas pesquisas, mas também por meio de publicações de artigos¹³.

Nossa pesquisa visou analisar a formação de tradutores especificamente em IES públicas, por considerarmos a qualidade do ensino ofertado por tais IES, por terem a maior parte do corpo docente fixo, posto que a maioria dos professores é concursada, por estarem em interação com os PPGs devido ao tripé das instituições classificadas como universidades (ensino, pesquisa e extensão) e por focarem somente na habilitação em Tradução, excluindo a interpretação. Ademais, buscamos realizar as análises das graduações com critérios já estipulados pelo MEC na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, sobre as quais falaremos adiante.

Assim, nossa pesquisa seguiu os seguintes passos para estabelecimento do *corpus*:

- i. Levantamento dos bacharelados em Tradução no Brasil (IES públicas e privadas) e suas datas de criação, a fim de apresentar uma história da formação de tradutores em cursos de graduação no Brasil;

¹³ Por exemplo, Gonçalves (2015).

- ii. Levantamento das línguas de trabalho disponibilizadas pelas graduações ofertadas em IES públicas e posterior verificação do par dominante;
- iii. Busca dos PPCs das graduações ofertadas pelas IES públicas;
- iv. Busca das ementas das disciplinas ofertadas por cada graduação com o intuito de melhor analisar o conteúdo a ser ensinado aos estudantes;
- v. Verificação da formação principal de cada graduação (tradutores, pesquisadores ou professores de língua estrangeira);
- vi. Levantamento dos integrantes do corpo docente das IES.

Assim, a partir do Cadastro e-MEC¹⁴, das informações presentes nos PPCs e/ou nas páginas institucionais, pudemos verificar a data de criação dos cursos e as opções de línguas de trabalho em cada graduação.

Partindo-se dos critérios estabelecidos pelas DCN e de posse dos PPCs das graduações das 10 IES, começamos a verificar a presença nos PPCs de critérios obrigatórios estabelecido pelo MEC por meio das DCN, a saber: (1) Perfil dos formandos; (2) Competências e habilidades; (3) Conteúdos curriculares; (4) Estruturação do curso (organização do curso, proposta curricular, estágios, TCCs); e (5) Avaliação.

Essa primeira análise nos fez remeter à pesquisa de Valentine (1996), que destaca a importância da presença dos seguintes fatores na proposta de programas de formação de tradutores – (1) Objetivos, (2) Conteúdo, (3) Atividades de formação, (4) Avaliação –, os quais devem ter por participantes diretos (1) os Formadores e (2) os Aprendizes. Além disso, Valentine (1996) ressalta a importância de se entender o *contexto de formação*.

Esse pesquisador propõe um modelo de competência tradutória formado por diferentes subcompetências (pré-tradutória, prática, extradisciplinar, complementar teórica e prática e central), que permite a compreensão da proposta curricular, dado que exemplifica as áreas de conhecimento de cada subcompetência. Permite, portanto, compreender a *progressão curricular*. Valentine (1996) destaca que tendo por

¹⁴ MEC. **Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2017.

objetivo a otimização da formação de tradutores, os cursos de formação de tradutores devem permitir um fácil diagnóstico das dificuldades dos estudantes e dos problemas da concepção curricular, devendo levar em conta aspectos específicos – por exemplo, o lugar dos conhecimentos temáticos, da teoria, das línguas estrangeiras e da formação dos formadores – que permitam um programa flexível, adaptável e de fácil revisão e/ou reformulação.

Nesse cenário, decidimos estabelecer os seguintes critérios de análise:

- i. Contexto da IES;
- ii. Contexto do curso;
- iii. Perfil dos alunos;
- iv. Perfil dos egressos;
- v. Competências gerais e habilidades específicas;
- vi. Estruturação do curso;
- vii. Formas de avaliação;
- viii. Perfil dos docentes;
- ix. Proposta curricular.

Como será possível verificar no capítulo dedicado à *análise documental*, foi possível apresentar dados acerca da maior parte dos critérios nas 10 IES (UFRGS, Unesp, UFPR, UEM, UFOP, UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel). Entretanto, somente as IES que atenderam a todos nossos critérios (UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel) disponibilizam acesso aos nomes dos docentes das graduações e, principalmente, à proposta curricular (PPC, concepção curricular e ementas).

Assim, no que concerne aos dois primeiros critérios, buscamos compreender como o contexto da IES (localização regional/nacional) e da graduação (inserção na IES por meio de institutos, centros de ensino, faculdade, departamentos, etc.) podem ter influenciado ou influenciam a formação de tradutores de tais instituições.

Com as informações presentes nos PPCs, bem como nas páginas institucionais, nos foi possível verificar qual o perfil de alunos é buscado e qual o perfil dos tradutores formados pela IES. Verificamos ainda nos PPCs quais são as competências ou habilidades consideradas como necessárias aos tradutores conforme cada IES, bem como quais são as propostas relativas às avaliações a serem realizadas no decorrer desta tese.

Em relação ao perfil dos docentes de cada IES, utilizamos a Plataforma Lattes para examinar os currículos de cada professor, com o objetivo de saber quais as formações mais comuns desses profissionais. Assim, pudemos identificar qual o perfil do corpo docente de cada IES, o que nos permite responder às seguintes perguntas: (1) Os professores dessa IES se graduaram em cursos de Letras, de Tradução ou em outras áreas?; (2) Os professores dessa IES realizaram pesquisas relacionadas a algum aspecto dos Estudos da Tradução durante o mestrado e/ou doutorado?; (3) Os professores dessa IES realizaram seus estudos de mestrado e doutorado em PPGs em Estudos da Tradução?.

Por fim, com o propósito de análise das propostas curriculares de IES, seguimos etapas fundamentadas, principalmente, em Quadros de Análise de Conteúdo (Apêndice), elaborados com o objetivo de analisar os diversos documentos utilizados nesta pesquisa.

Etapa 1 – Carga horária total

- i. Identificação da carga horária total da graduação no PPC;
- ii. Verificação da carga horária total da graduação na página institucional do curso;
- iii. Averiguação da carga horária total por meio do cálculo das cargas horárias informadas em cada disciplina e, quando informado, de atividades complementares às disciplinas (ex.: estágios, TTCs, etc.).

Etapa 2 – Carga horária por área de conhecimentos

- i. Identificação de disciplinas afins;
- ii. Denominação de categorias de áreas de conhecimento;
- iii. Verificação da carga horária destinada aos estudos da língua materna e estrangeiras;
- iv. Verificação da carga horária destinada às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução;
- v. Verificação da carga horária destinada às disciplinas relacionadas a questões literárias;
- vi. Verificação das disciplinas relacionadas à prática de tradução literária.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Nossa tese organiza-se em quatro capítulos, além das Considerações Iniciais e das Considerações Finais.

Nas Considerações Iniciais, apresentamos nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa (geral e específicos), as perguntas que guiaram nossa pesquisa, o método utilizado em nosso estudo e nosso *corpus*.

O primeiro capítulo é dedicado à Fundamentação Teórica, que se baseia na Teoria Curricular e nos Estudos da Tradução. Na primeira parte, apresentamos discussões relacionadas à Teoria Curricular, tais como: (1) a discussão entre o que é Ciências da Educação, Pedagogia, Didática e Teoria Curricular; (2) o conceito de *currículo*; (3) o conceito de competência e informações sobre sua inserção na Educação e, por fim; (4) as diferentes abordagens quanto à concepção curricular: por objetivos, por competências e por disciplinas. Na segunda parte, apresentamos discussões igualmente fundamentais à nossa pesquisa, desta vez relacionadas aos Estudos da Tradução, tais como: (1) os conhecimentos importantes para a formação de tradutores; (2) a inclusão do conceito de *competência* nos Estudos da Tradução; (3) pesquisadores que têm como objetivo de estudo a formação de tradutores, em especial no que concerne à concepção curricular.

No capítulo seguinte, expomos informações relacionadas ao contexto da criação dos programas de graduação em Tradução, a distribuição desses programas entre as IES privadas e públicas, bem como sua distribuição territorial. Em seguida, listamos os estudos nacionais relacionados à formação de tradutores defendidos em Programas de Pós-Graduação em IES brasileiras. Por fim, discorremos sobre a profissão de tradutor(a) no Brasil. Visamos, portanto, apresentar uma “história da tradução centrada no tradutor” (PYM, 1998), no sentido de discutir (1) o lugar da formação de tradutores para as pesquisas nos Estudos da Tradução; (2) a formação de tradutores em ambiente universitário, com foco ao contexto brasileiro; (3) a pesquisa sobre a formação de tradutores no Brasil; e (4) a profissão de tradutor no país.

No Capítulo 3, tratamos de detalhes sobre as DCN do curso de Letras, visto que a maioria dos cursos de formação de tradutores está vinculada à graduação em Letras. Em seguida, expomos nossas análises documentais relativas aos programas de graduação em Tradução no Brasil. Nossa análise seguirá a seguinte ordem: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), (2) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), (3) Universidade Federal do Paraná (UFPR), (4) Universidade Estadual de Maringá (UEM), (5) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), (6) Universidade de

Brasília (UnB), (7) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), (8) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), (9) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e (10) Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A princípio, buscamos apresentar as análises conforme a ordem de criação dos cursos. Porém, após termos realizado as análises iniciais, percebemos que os bacharelados da UFRGS, Unesp, UFPR, UEM e UFOP não cumpriam alguns dos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Dado que não há ainda uma tese sobre este tema no Brasil, qual seja, a análise das propostas curriculares dos bacharelados em Tradução de IES públicas, e por acreditarmos que nossa pesquisa seria falha ao não apresentar as análises desses cinco bacharelados, decidimos apresentá-las antes das análises da UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel.

Para realização das análises documentais, nos baseamos em pareceres, resoluções e diretrizes do MEC para a elaboração de PPC. Para tal, dado que a maioria dos Bacharelados em Tradução está vinculada aos Cursos de Letras nas IES públicas brasileiras, verificamos as DCN para o Curso de Letras, a fim de determinarmos quais seriam as categorias de análise dos documentos de tais cursos. Por acreditarmos na necessidade de se conhecer tanto o contexto em que a IES e o curso se inserem, bem como o perfil dos docentes, decidimos acrescentar mais três categorias à análise inicial. Apresentamos, portanto, para cada bacharelado: (1) o contexto da universidade; (2) o contexto do curso; (3) o perfil dos alunos; (4) o perfil dos egressos; (5) as competências gerais e as habilidades; (6) a estruturação do curso; (7) as formas de avaliação; (8) o perfil dos docentes; (9) a proposta curricular. Só serão apresentadas as informações relacionadas ao corpo docente de cada bacharelado das seguintes IES: UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel. Infelizmente, as demais IES não informam o corpo docente específico para o bacharelado destinado à formação de tradutores.

No capítulo seguinte, examinamos os resultados da análise documental. Discutimos acerca da institucionalização da Tradução no Brasil, argumentamos se os Projetos Pedagógicos de Curso seguem as normas do Ministério da Educação (MEC) e afirmamos a impossibilidade de se realizar uma análise relacionada ao alinhamento curricular dos bacharelados em questão, tal como proposto por Biggs e Tang (2011).

Por fim, apresentamos nossas “Considerações Finais” e propostas de estudos futuros.

Após termos apresentado nosso objetivo geral e específicos, nosso método de pesquisa, *corpus* e metodologia e a organização da tese, passaremos aos aspectos teóricos que norteiam esta tese.

2 FORMAÇÃO DE TRADUTORES: ASPECTOS TEÓRICOS

Apresentaremos neste capítulo os fundamentos teóricos da nossa pesquisa provenientes da Teoria Curricular e dos Estudos da Tradução. Discutiremos acerca do conceito de currículo, da inserção do conceito de competência nas Ciências da Educação e nos Estudos da Tradução, das diferentes concepções curriculares (por objetivos, por competências e por disciplinas), bem como sobre os conhecimentos necessários ao tradutor em formação e sobre as investigações de pesquisadores dos Estudos da Tradução sobre os currículos de programas de formação de tradutores.

2.1 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA, DIDÁTICA, CURRÍCULO

De acordo com Clermont Gauthier (2013), o final do século XIX e o início do XX são marcados pela mudança de foco da pedagogia tradicional para a *pedagogia nova* e para pedagogia tecnicista e, conseqüentemente, pela preocupação em buscar a máxima eficiência, resultante da Revolução Industrial. O desenvolvimento da Ciência da Educação gera mudanças nos papéis dos agentes do processo de ensino-aprendizagem. O professor, a princípio, é uma referência absoluta para a análise da prática relacionada à ciência em geral e à psicologia, tendo um novo papel na educação – o professor passa a ter o papel de guia; e o estudante passa a ser o agente central, o foco desse processo.

A *pedagogia nova*, mais conhecida por “Escola Nova”, tinha por objetivo educar os indivíduos para suprimir as causas da guerra, resultando em um mundo melhor. Essa pedagogia passa a corresponder a “um conjunto de saberes positivos e a um saber-fazer proveniente de verificações científicas [...] [e] se baseia agora na ciência, para iluminar sua prática” (GAUTHIER, 2013, p. 189). É, portanto, a negação da pedagogia tradicional.

Essas verificações científicas da pedagogia deveriam ser, conforme afirma Édouard Claparède, em seu texto “Por que as ciências da educação?”, fundamentadas pela Psicologia, pois “só um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis” (CLAPARÈDE, 1958, p. 104, *apud* GAUTHIER, 2013, p. 189). Podemos, com esse pano de fundo, compreender a

influência da Psicologia nas abordagens pedagógicas surgidas a partir do início do século XX.

Dentre os autores mais conhecidos da Escola Nova, podemos citar o americano John Dewey, que em 1894 foi nomeado professor de Psicologia e Pedagogia na Universidade de Chicago e fundador de sua escola primária ligada a essa universidade (GAUTHIER, 2013). Dewey ressaltava a importância de se trabalhar com problemas e situações reais. Para ele, é trabalhando, pesquisando e fazendo atividades que o indivíduo progride, aprende e se torna crítico. Para ele, é por meio da ação que se aprende (“*learning by doing*”); por esse motivo o interesse deve surgir do indivíduo (GAUTHIER, 2013), razão por que se deve focar na aprendizagem do aluno, o que a caracteriza como uma “pedagogia do sujeito” (GAUTHIER, 2013).

Sabemos que as pesquisas de John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori e Paulo Freire, para citar apenas alguns, tinham como foco a escola, não o ambiente universitário. Em razão desse contexto, entendemos ser importante retornar a algumas concepções, pois muitas delas são as bases para o ensino universitário, como veremos adiante. Por esse motivo, a primeira questão que norteará este tópico é: O que seria a *Ciência da Educação*?

Segundo José Carlos Libâneo e Nilda Alves (2012), a Didática, conforme tradição iniciada por João Amós Comênio, era compreendida como um ramo da Pedagogia. Por volta da década de 1960, o termo “Pedagogia” foi substituído por “Ciência[s] da Educação”, primeiramente na França, e logo se expandiu para o restante do continente europeu. A Ciência da Educação tem por objeto de estudo os fenômenos da educação, sendo o termo utilizado “para designar as pesquisas e os estudos sobre a educação” (MAZZOTTI, 2006), motivo pelo qual “[...] nos vários países da América Latina os cursos das universidades destinados à formação de educadores não se chamam pedagogia, mas ciências da educação” (SAVIANI, 2013, p. 65). Dessa forma, Ciência da Educação passou a ser compreendida como a grande área, levando a Pedagogia para um segundo plano, e, junto com ela, a Didática. Assim, o que seria pedagogia segundo Saviani?:

Se, para responder à questão formulada sobre o que devemos entender por pedagogia, recorrermos aos livros que tratam do assunto, é possível que nossa perplexidade aumente ainda mais. As conceituações se multiplicam, o pedagógico se desdobra em múltiplos enfoques e a esperada

unificação das perspectivas se desfaz; há os que definem a pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação não deixando de haver até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2002, p. 55).

Por outro lado, Libâneo e Alves (2012) consideram a existência de uma *Ciência Pedagógica* à qual a Didática, como campo disciplinar e de exercício profissional, está vinculada. Entretanto, segundo ele, para que seja entendida desta maneira, o conceito de *Pedagogia* deve ser ampliado, sendo entendido da seguinte maneira:

A pedagogia [...] é uma reflexão sobre a atividade educativa, uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. É teoria e prática da educação. Portanto, o objeto de estudo da pedagogia é a educação (ou, no plural, as práticas educativas), enquanto prática social que atua na formação e o desenvolvimento do ser humano, em condições materiais e sociais concretas (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 38).

Esses termos – Pedagogia e Didática –, às vezes, são usados equivocadamente, mesmo sabendo-se que a Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia (LIBÂNEO, 2006), às vezes seus limites não são bem compreendidos. Embora os conceitos de Pedagogia e de Didática formem uma unidade, não devem ser considerados idênticos, visto que nem todo trabalho pedagógico significa ser didático, mas todo trabalho didático é pedagógico (LIBÂNEO; ALVES, 2012).

Conforme José Carlos Libâneo, “a Pedagogia, sendo ciência da/e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 25). Por isso, podemos distinguir os termos “Pedagogia” e “Didática” em relação ao objeto de investigação. A *Pedagogia* é destinada às pesquisas relacionadas à natureza do fenômeno educativo e busca responder não somente à questão “Como se faz?”, mas, principalmente, à questão “Por que se faz?” (LIBÂNEO; ALVES,

2012). Investiga (1) a natureza das finalidades da educação numa sociedade, (2) os meios adequados para a formação dos indivíduos. Por outro lado, a *Didática* tem por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem nos mais variados aspectos que permitam “a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 39). Dessa forma, investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino.

Devemos atentar às características e aos objetivos da Didática, para que não ocorra uma visão reducionista do processo educativo. É necessário que se busque uma visão crítica do processo de ensino-aprendizagem para que as dimensões humana, técnica e político-social se articulem (CANDAU, 2013a, p. 23). Logo, faz-se necessário evitar uma “Didática Instrumental”, que pode ser definida como:

[...] um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (CANDAU, 2013b, p. 13-14).

Em contrapartida, Didática Fundamental, ao procurar analisar a prática pedagógica, seus determinantes e as diferentes metodologias, gera contextualização, reflexão e análise das dimensões técnica e humana, tendo por compromisso a transformação social por meio da eficiência no ensino (CANDAU, 2013a). Logo, em relação à prática pedagógica, Candau questiona-se em relação a “como realizar?”, “para que realizar?” e “por que realizar?”. A articulação desses questionamentos busca evitar a mecanização na escolha de métodos e técnicas de ensino pelo professor, que possui

[...] um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo ensino e aprendizagem e a busca de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político de todo projeto educativo (CANDAU, 2003, p. 74).

Além disso, destacamos a importância da escolha metodológica no processo educativo, dado que esta deve avaliar os métodos e técnicas disponíveis e, quando necessário, criá-los para permitir uma melhor eficiência no processo de ensino-aprendizagem, já que

[...] a Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais (LIBÂNEO, 2006, p. 26).

Conforme Libâneo (2013, p. 133), no Brasil, “a didática foi consolidando seu conteúdo mais como prescrições metodológicas do que como orientação do processo de ensino-aprendizagem”. Segundo ele, as políticas educacionais de países emergentes e pobres são influenciadas diretamente por organismos transnacionais, que culmina na introdução de currículos instrumentais que visam atender as necessidades iminentes ao mercado de trabalho.

Já no que diz respeito à relação Didática e Currículo, Pacheco e Oliveira (2013) afirmam que esses são campos autônomos, distintos e complementares, cada um com peculiaridades próprias, porém com aspectos, às vezes, comuns.

Inicialmente, poderíamos entender o Currículo como a seleção e organização de conteúdos, enquanto a Didática estaria relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, que conteria o Currículo (PACHECO; OLIVEIRA, 2013). Porém, no Brasil, a tradição dita o contrário, isto é, o Currículo contém a Didática, pois este também se refere ao sistema educacional como um todo, inclusive no que diz respeito aos parâmetros institucionais relacionados às propostas político-pedagógicas (PACHECO; OLIVEIRA, 2013). Além disso, segundo Libâneo (2013), para se desenvolver um método de ensino é necessário realizar processos investigativos da constituição de um conteúdo; mais uma vez, Didática e Currículo estão entrelaçados. Nesse sentido, discutir algum aspecto educacional significa considerar a relação conteúdo-forma na educação, visto que “pode-se considerar que *o que ensinar* (relacionado ao Currículo) se concretiza por meio *do como ensinar* (relacionado à Didática)” (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p. 28).

2.1.1 O que deve ser entendido por Currículo?

Afinal, o que pode ser considerado um *currículo*? Qual a importância da Teoria dos Currículos, também conhecida como Teoria Curricular, para os Estudos da Tradução e para a formação do tradutor? Essas são as questões iniciais a serem desenvolvidas neste capítulo.

De maneira bastante simplificada, o currículo poderia ser pensando, num primeiro momento, como uma sequência de disciplinas que têm por finalidade a capacitação educacional do cidadão, seja em ambiente escolar ou universitário. Mas seria essa uma definição válida para explicar o que é currículo? O que precisamos saber para compreender melhor as questões que dizem respeito ao conceito de currículo e aos seus subconceitos?

Primeiro, apresentaremos o conceito de currículo presente no *Glossário de Terminologia Curricular*, publicado em língua inglesa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2013, e traduzido para o português do Brasil em 2016.

Nos termos mais simples, *currículo é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente*. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade [...] é possível ver o *currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais*. [...] A concepção de currículos evoluiu para um tópico de considerável debate – com perspectivas frequentemente conflitantes – envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade (UNESCO, 2016, p. 30-31, grifos nossos).

Para a UNESCO, o currículo deveria ser compreendido como uma “carta de intenções” das instituições de ensino para a sociedade, visão que compartilhamos, mas que ainda apresenta lacunas, o que nos leva às seguintes questões: “Quais seriam os elementos de um currículo?”; “Há um modelo para se organizar uma proposta curricular?”.

Conforme Ivor F. Goodson, “[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição. [...] o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição”¹⁵ (GOODSON, 2013, p. 78). Outro especialista em currículo que segue a mesma linha de pensamento de Goodson é Michael Young, como pode ser observado a seguir:

[...] o currículo sempre é: um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201, grifo nosso).

A concepção de Young (2014) para a educação, nesse caso, em relação aos conceitos de “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, muito nos faz lembrar a de Paulo Freire para a “educação bancária” e a “educação libertadora ou problematizadora”. Segundo Freire (1980, p. 79), a educação é entendida, muitas vezes, como uma atividade que permite a transferência, a acumulação, o depósito de conhecimentos, sendo os alunos seres passivos e os professores, agentes centrais do processo de ensino-aprendizagem, por isso poderia ser classificada como “educação bancária”. Por outro lado, uma educação libertadora ou problematizadora proporciona a ruptura com essa estrutura de ensino; a relação professor-aluno não tem a lógica do ensino transmissionista, da educação bancária, sendo fundamentada no diálogo e troca de conhecimentos, e o aluno passa a ter um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987, p. 39).

Assim, a “educação bancária” (FREIRE, 1980; 1987) não levaria à conscientização dos educandos, mas a uma aquisição mecanicista de conhecimentos. Na “educação libertadora”, professores e alunos tornam-

¹⁵ **Ivor Goodson**. Disponível em: <<http://www.ivorgoodson.com/>> Acesso em: dez. 2017.

se responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, pois a educação fundamenta-se na criatividade, na ação-reflexão (FREIRE, 1980, p. 81), o que resultaria em um “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2014).

José Gimeno Sacristán, catedrático em Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência, Espanha, afirma que “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática [...]” (SACRISTÁN, 2013a, p. 17). Para ele, o currículo detém a dupla função de unificar e organizar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, e, portanto, tem um papel regulador do conteúdo, do ensino, da aprendizagem e das pessoas, tendo sido incorporado ao sistema de ensino conforme pressupostos eficientistas.

Mesmo sendo um termo utilizado desde a Idade Média (SACRISTÁN, 2013a), o pensar sobre a elaboração do currículo, em âmbito educacional, iniciou-se no início do século XX, nos EUA, sob a influência direta do eficientismo social – pelo Taylorismo e pelo Fordismo –, que buscava a racionalização do trabalho e da produção, característica dos modelos empresariais, e pelo progressivismo, que se caracterizou pela busca da diminuição da desigualdade social e da construção de uma sociedade democrática por meio da educação, que deve encarar a aprendizagem como um processo contínuo, e não como preparação para a vida adulta (LINUESA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011). Segundo Lopes e Macedo,

[...] apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil [influenciado pelo progressivismo], a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

É a partir da ideia de “progressivismo” que o estadunidense John Dewey publicou *The Child and the Curriculum* (1902), obra traduzida por Anísio Teixeira sob o título *A criança e o programa escolar* (1930), que influenciou diretamente o movimento da Escola Nova. Dewey acreditava que o currículo era elaborado para o professor de uma escola moderna focada na experiência do estudante e na resolução de

problemas sociais, sendo considerado uma forma de controle social (LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2000).

Poucos anos mais tarde, na década de 1910, o comportamentalismo psicológico (behaviorismo) e o Taylorismo tornam-se conceitos-chave na sociedade estadunidense, e logo influenciaram diretamente o sistema educacional, sobretudo ao se perceber que *a escola e o que nela é ensinado* – de modo simples, o currículo – *são ferramentas de controle social*. Surge, então, o *eficientismo*, ligado de modo direto à administração escolar, tendo os conceitos-chave relacionados ao Taylorismo – eficácia, eficiência e economia – e ao Fordismo – competência, flexibilidade, rapidez, resistência psicológica, passividade – na busca por um currículo científico (LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 2013; SACRISTÁN, 2000; ESCALEIRA, 2013). Fundamentando-se no *eficientismo*, na racionalidade e na cientificidade, a concepção curricular passa a ser compreendida como uma *tecnologia*, entendendo-se que o currículo deva seguir um modelo tecnológico/científico, tendo como exemplo principal aquele com base em objetivos, o qual veremos adiante.

De modo a contrastar com o modelo tecnológico/científico, Linuesa (2013) descreve a concepção prática do currículo (LINUESA, 2013), as teorias da correspondência (LOPES; MACEDO, 2011) e as teorias de matriz fenomenológica (LOPES; MACEDO, 2011). A linha prática ou processualista do currículo critica o tecnicismo, a concepção de escola e o currículo como aparatos de controle social e a separação entre prática e a teoria, sendo a última a sua principal crítica (LINUESA, 2013). As teorias da correspondência ou da reprodução ou críticas surgiram na década de 1970, e são fundamentalmente de base marxista, tendo por cerne o caráter de aparelho ideológico (LOPES; MACEDO, 2011). Essas teorias, no entanto, atuam muito mais como crítica aos modelos científicos de currículo do que como propostas de desenvolvimento curricular, já que visam explicitar o currículo oculto (*hidden curriculum*), por ser onde se incorpora as principais relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011; YOUNG, 2013).

Assim como Lawrence Stenhouse (1975), Linuesa (2013) propõe a elaboração do currículo com base na reflexão e na experiência do professor, com influência direta da teoria disponível. Para ela, o desenvolvimento curricular e o quadro docente devem andar lado a lado.

Em contrapartida, Ivor Goodson (2013) afirma que a partir da oposição ao *reducionismo de administração científica* surgiu uma visão libertadora da educação por meio de ações na prática da ênfase em percepções subjetivas, provenientes da Sociologia. O currículo passa a

ser entendido como uma proposta aberta que pode ser modificada na prática caso seja necessário. Dessa forma, o foco não é a busca por decisões técnicas e pela formulação de objetivos, mas por um conjunto de princípios que auxiliarão na tomada de decisão (LINUESA, 2013).

Entre as teorias da correspondência, destaca-se o surgimento do movimento conhecido por Nova Sociologia da Educação (NSE), em 1971, por meio da publicação da obra *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, organizado por Michael Young (LOPES; MACEDO, 2011). A NSE passa a entender o currículo como formador de conhecimento, e não somente dos alunos; a elaboração curricular passa a ser pensada como processo social, sendo considerada um problema de pesquisa da área da Sociologia (LOPES; MACEDO, 2011).

No entanto, é com Michael Apple que a NSE torna-se mais popular ao utilizar os conceitos de *ideologia* e de *hegemonia*, e por considerar que a pesquisa no campo curricular deve estar relacionada à economia. No Brasil, Apple ganha notoriedade na década de 1980, com o fim da Ditadura Militar (1964-1985), período em que a valorização do tecnicismo e de currículos fundamentados nos ideais de Tyler estava em voga. Além disso, Apple reformula o conceito de *currículo oculto* (*hidden curriculum*), o que permitiu um maior debate relacionado às relações de poder que permeiam o currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Enquanto no currículo oficial (*intended curriculum*) os conteúdos estariam dispostos, no currículo oculto são encontradas informações quanto às relações sociais e a forma de transmissão do conteúdo, o que gera o currículo ensinado/real (*taught curriculum*) (LOPES; MACEDO, 2011; ESCALEIRA, 2013). Isso se deve, por exemplo, pela falta de conhecimentos prévios necessários a um determinado assunto previsto pelo programa de ensino (*syllabus*), que faz com que o professor, por vezes, sinta a necessidade de apresentar aos alunos o conhecimento que lhes falta. Esse currículo oculto pode comprometer a integridade e o bom funcionamento do curso.

Além disso, como crítica ao modelo tecnológico, surgem as teorias de matriz fenomenológica que defendem um currículo aberto às experiências dos alunos, de modo a permitir que compreendam seu “mundo-da-vida”, sendo Paulo Freire um dos seus maiores precursores. Freire buscava desenvolver uma educação crítica, problematizadora, reflexiva e transformadora, em que os processos intelectuais e políticos fossem obtidos por meio do diálogo. Ele acreditava na necessidade de problematizar o conhecimento, deixando a educação de ser “bancária”,

dado que os alunos aprenderiam com os conteúdos oriundos de suas experiências tal como defendido em sua obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987).

Goodson (2013) destaca a importância e a necessidade de se ter uma abordagem socioconstrutivista que elucide a concepção curricular no que concerne à sua construção social, tanto no plano nível prescritivo quanto em seu processo prático. Essa abordagem busca conectar os conhecimentos curriculares teóricos e os práticos, além de destacar a importância de se conhecer a história e a construção social do currículo: “[...] a história curricular [...] nos permite explicar o papel que as profissões – como a educação – desempenham na construção social do conhecimento” (GOODSON, 2013, p. 118). Porém, é imprescindível salientar que nem tudo que é planejado é realizado, nem tudo que é prescrito é implementado e aprendido (GOODSON, 2013), motivo pelo qual além de estudar a construção social realizada por meio da prescrição (currículo formal/oficial/prescrito), deveríamos estudar a sua interação (currículo ativo/real/implementado/ensinado).

Por fim, destacamos a corrente brasileira intitulada por *didática crítico-social dos conteúdos* (LIBÂNEO, 1985), que serve de base referencial para as propostas de currículo no Brasil por problematizar os processos de seleção dos conteúdos a serem ensinados (LOPES; MACEDO, 2011; OLIVEIRA; PACHECO, 2013). José Carlos Libâneo, bem como Demerval Saviani (1986), contrapõe-se tanto aos enfoques instrumentais e progressistas quanto aos da teoria da correspondência. Enquanto Libâneo (1985) crê na função transformadora da educação para a sociedade por meio da difusão de conteúdos concretos e indissociáveis das realidades sociais – o que resultaria na preparação do aluno para a vida adulta por uma participação ativa na democratização da sociedade –, Saviani (1986), pela sua perspectiva histórico-crítica, acredita na necessidade de os conteúdos escolares serem percebidos como uma necessidade social e pessoal, e que podem ser transformados em ferramentas para mudanças sociais.

Destacamos ainda que, segundo Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi e Rosette Defise (2010), as pesquisas a respeito do currículo são recorrentes em países anglófonos, mas são raras em países francófonos europeus, e por isso suas abordagens diferem tanto. Em resumo, a corrente anglófona compreende que o currículo ultrapassa o conceito de programa de ensino (*syllabus*), é necessário que se discorra sobre suas finalidades, se elenque os tipos de atividades de ensino-aprendizagem e discuta questões relativas à avaliação. O aluno é o centro do sistema de aprendizagem, no qual as situações de

aprendizagem devem estar articuladas às situações que remetam ao meio social do aluno, visando seu desenvolvimento pessoal e social (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010). Já para a corrente francófona europeia, o currículo é visto como o conjunto de programas disciplinares, sendo apresentados os conteúdos de ensino que são subordinados a objetivos ou competências. O currículo franco-europeu centra-se nos saberes escolares que possibilitam a programação de conteúdos de ensino-aprendizagem (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010). Como Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), acreditamos que a abordagem anglófona, humanista e pragmática, e a franco-europeia, programática, complementam-se.

Deve-se ressaltar que é o currículo que orienta os programas de ensino, também conhecidos por *programas de estudos (syllabus)*, e não o contrário:

Programa de estudos: Documento que indica os objetivos, a seleção e a sequência de conteúdos a ser tratados, assim como o modo de entrega, os materiais a serem usados, as tarefas e as atividades de aprendizagem, os objetivos ou os resultados de aprendizagem esperados e os esquemas de determinação/avaliação de um curso, uma unidade de estudo ou uma matéria de ensino específica. Frequentemente usado de forma incorreta como equivalente do termo “currículo” (UNESCO, 2016, p. 73).

Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 37) ressaltam ainda a importância de definir claramente as finalidades do complexo sistema educativo que é o currículo, bem como sua operacionalização no plano educacional e sua aplicabilidade no plano de ação administrativo, já que será influenciado pelo contexto, quer seja local, regional ou nacional. Assim, deve-se buscar por um currículo flexível e aberto, ao permitir que a concepção curricular leve em conta os aspectos locais e seja adaptável, tal como defendido pela UNESCO.

Para Young (2013), as teorias críticas, ao crer que o currículo fundamentado em conhecimentos deve passar por uma transformação política, além de não apresentar o que seria uma opção de currículo, negligenciaram a importância de se pensar no conhecimento com vistas à concepção curricular. Destaca que a teoria curricular perdeu seu papel específico na educação, ou seja, discutir o que se deve ensinar e

aprender, e como resultado, os governos e os elaboradores de currículo têm prestado cada vez menos atenção.

Como pudemos perceber, as diferentes visões acerca do conceito de currículo impossibilitam a existência de um modelo de proposta curricular, gerando diferentes concepções curriculares, o que justifica tal discussão nessa pesquisa, pois cada visão pode gerar diversos modelos.

Acreditamos que a maioria dessas visões se complementam de modo a melhor apresentar esse conceito tão complexo que é o currículo. Entendemos ainda que o modelo tecnicista, muito seguido pelo sistema educacional brasileiro durante a Ditadura Militar (1964-1985) e, por vezes, ainda utilizado para se pensar o ensino profissionalizante, não deveria ter lugar no ensino superior, posto que não visa a formação de profissionais reflexivos e críticos, mas somente eficientes, produtivos.

Papel dos formuladores de políticas educacionais e dos educadores, o pensar sobre a amplitude do conceito de currículo deve ser uma pauta contínua nas discussões educacionais, mas deveria ser um preceito da instituição de ensino inserir os docentes na discussão sobre a concretização de propostas curriculares, com destaque àquelas dos cursos superiores. Afinal, ao se conceber um currículo para qualquer que seja o curso superior, será impossível atender a todas as demandas dos discentes, uma vez que cada ingressante terá diferentes conhecimentos prévios, o que pode influenciar diretamente no funcionamento do curso como um todo em razão da inserção de conteúdos que não estavam previstos, para que a falta de conhecimento seja preenchida. Tal como Goodson (2013) e Linuesa (2013), acreditamos que o currículo não deva ser uma proposta fechada direcionada principalmente por objetivos, mas em princípios que auxiliariam no processo de discussão sobre a influência do currículo no processo de ensino-aprendizagem e, caso necessário, de reformulação curricular.

Além disso, compreendemos que ao se pensar uma proposta curricular com o intuito de se criar um curso superior, ou mesmo em sua reformulação, deve-se inicialmente verificar como tal curso pode interferir nas relações sociais, caracterizar as necessidades da sociedade em questão. Ou seja, antes de se pensar a quais conhecimentos os futuros graduandos deverão ser apresentados, deve-se pensar no papel social desse programa no contexto em que está inserido. Ademais, o processo de concepção curricular deve ter como meta que o egresso do programa em questão seja reflexivo e problematizador e que tenha autonomia para continuar aprendendo posterior à conclusão do curso após ser apresentado a diferentes teorias e atividades práticas, bem como a recursos educacionais diversos. Somente após a compreensão do

contexto em que o programa está inserido é que se inicia a pensar em como apresentar os diversos conhecimentos ao futuro graduando, ou seja, a “matriz curricular”, e, conseqüentemente, a discutir quais seriam os objetivos ou as competências a serem adquiridas nesse percurso educacional.

Em suma, ao se discutir propostas curriculares, nacionais, regionais ou institucionais, uma história curricular, uma tradição é esboçada, iniciada, modificada ou reformulada.

Posto que o conceito de *competência* tem sido cada dia mais inserido nas diferentes propostas educacionais brasileiras, acreditamos ser importante compreender como um conceito oriundo do campo organizacional tornou-se também do educacional. No Brasil, esse conceito é comum tanto às Diretrizes Nacionais Curriculares do ensino fundamental e médio quanto do superior, no entanto a lógica em voga no país ainda é a da organização curricular por disciplinas.

O subtópico seguinte tem por objetivo expor aspectos históricos e conceituais relacionados à inserção do conceito de *competência*, utilizado desde a década de 1970 na área organizacional e, posteriormente, inserido nas Ciências da Educação e anos mais tarde nas pesquisas relacionadas à formação de tradutores, o que justifica essa apresentação inicial, que será ampliada no tópico destinado às discussões acerca dos Estudos da Tradução. Além disso, o conceito de competência tem sido cada vez mais empregado no sistema educacional, do ensino escolar ao superior, o que para pesquisadores como Sacristán (2013b) seria uma intervenção burocrática na configuração curricular.

2.1.2 Competência

O conceito de competência surgiu no contexto estadunidense no início da década de 1970, por meio do artigo *Testing for competence rather than for intelligence* de autoria de David McClelland, em que buscava debater acerca da competência entre psicólogos e administradores por meio de uma visão comportamentalista (HOLANDA *et al.*, 2008). Em 1973, Eva Baker e James Popham utilizaram o termo *competência* no contexto educacional na obra *Expanding Dimensions of Instructional Objectives*. Cada competência foi analisada e decomposta em habilidades, as quais seriam a meta da elaboração curricular e da avaliação, ao passo que o ensino teria por objetivo o domínio das competências (LOPES; MACEDO, 2011). Advindo da área administrativa, organizacional, o conceito de

competência foi inserido na área das Ciências da Educação na década de 1970 (NAGEL; RICHMAN, 1973) nos programas de formação profissional¹⁶, e na década de 1990 na educação em geral, segundo Marina Schwimmer (2013, p. 117-118), como pode ser observado a seguir:

Na verdade, a noção aparece no campo da educação nos anos 1970-80, primeiro no campo da educação profissional [...]. Os “referenciais” e as “avaliações de competências” serviram para avaliar se o estudante dominava os conhecimentos necessários para praticar a profissão para a qual foi formado. Este tipo de formação respondia a uma demanda que visava adaptar os programas de formação profissional às exigências do mercado. Então, na década de 1990, a noção foi lentamente estendida à educação em geral: o ensino obrigatório não objetivava apenas a ensinar somente o conhecimento, mas também as competências [...]¹⁷.

¹⁶ Nesse sentido, não podemos deixar de lembrar de uma pedagogia brasileira desenvolvida nas décadas de 1950-1960: a Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 2002). Fundamentada nas teorias behavioristas da aprendizagem em abordagem sistêmica do ensino, a pedagogia tecnicista foi amplamente usada durante o regime militar brasileiro. É uma pedagogia que funcionou e, por vezes, funciona, como pode ser observado na expansão dos cursos técnicos ainda comuns atualmente e que tinham/têm por objetivo acelerar a entrada de estudantes no mercado de trabalho. Nesse contexto usa-se a didática instrumental na busca pela racionalização do ensino – com especificação dos objetivos, realização de tarefas, avaliação prévia, organização das experiências de aprendizagem e avaliação dos alunos em relação aos objetivos iniciais, no uso de meios e técnicas mais eficazes para que os indivíduos ingressem rapidamente no mercado de trabalho (LIBÁNEO, 2006, p. 68). Nesse contexto, o professor é um administrador e executor do planejamento para que os objetivos estipulados sejam atingidos e o estudante cumpra as tarefas planejadas.

¹⁷ “En effet, la notion apparaît dans le champ de l’éducation dans les années 1970-80, d’abord dans le champ de l’enseignement professionnel (Hénaire, 1999). Les ‘référentiels’ et les ‘bilans de compétences’ servaient à évaluer si l’étudiant maîtrisait les savoirs nécessaires pour exercer le métier pour lequel on le formait. Ce type de formation répondait à une demande d’adapter les programmes de formation professionnelle aux exigences du marché. Puis, dans les années 1990, la notion s’est tranquillement étendue à la formation générale :

Para Sacristán (2013b), a transferência do conceito de competência de sua origem, a área administrativa/organizacional, para áreas mais complexas, como a educacional, pode gerar diversos problemas, exceto quando as competências tornem-se gerais, o que seria uma nova maneira de se escrever os objetivos educacionais. Segundo Lopes e Macedo (2011), a dificuldade de se utilizar o conceito de *competência* para a elaboração e planejamento curricular está na visão de competência como condição para o desempenho, do mesmo modo como se fazia com os objetivos de ensino da visão tyleriana. Essa comparação entre os objetivos educacionais e as competências traz à tona uma das críticas mais comuns à abordagem por competências como sendo a continuação direta da visão técnica, eficientista e, por vezes, simplista das propostas de Bobbit (1918, 1924), de Tyler (1949) e de Bloom et al (1956), percursores da abordagem por objetivos.

Por ser um conceito rodeado de incertezas e de ter diferentes perspectivas, a acepção de *competência* gera ainda muita discussão e confusão, em razão de indefinições no plano conceitual, motivo pelo qual apresentamos diferentes definições para esse termo. Segundo o *Glossário de Terminologia Curricular* da Unesco, o termo *competência* pode ser entendido da seguinte maneira:

Competência: Na União Europeia, *define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto*. Competência indica a *capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido* (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos ([...] [que] envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos [...] *Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades*

l'enseignement obligatoire n'avait plus seulement pour objet de faire apprendre des connaissances, mais aussi des compétences [...]” (SCHWIMMER, 2013, p. 117-118).

e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências (UNESCO, 2016, p. 27, grifos nossos).

Para a UNESCO, a *competência* seria, em suma, o resultado da associação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes geradas durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo por objetivo a aplicação da aprendizagem em um determinado contexto. Por vezes, os termos *competência*, *capacidade*, *habilidade* e *atitudes* são utilizados como sendo equivalentes.

Já para Philippe Perrenoud (1995; 2005), por vezes, esse conceito pode ser relacionado a (1) um objetivo, tendo por intuito insistir na necessidade de exprimir os objetivos de ensino em termos de condutas observáveis, o que leva à caracterização da pedagogia por objetivos como sendo resumidamente behaviorista com uso de taxonomias intermináveis e subdivisões excessivas dos objetivos e, conseqüentemente, à organização do ensino objetivo por objetivo; (2) ao desenvolvimento potencial ou a um saber-fazer. Para esse pesquisador, a noção de *competência* deve ser reservada “[...] aos saberes-fazer de alto nível, que exigem a integração de múltiplos recursos cognitivos no tratamento de situações complexas”¹⁸ (PERRENOUD, 1995). De acordo com o autor, essa *competência*, ligada à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para uma determinada situação, pode ser subdividida em subcompetências, as quais a soma destas não equivale à competência global.

Perrenoud (2005) diferencia a noção de *capacidade* ou *habilidade* e de competência. A *capacidade* ou *habilidade* estaria relacionada a uma operação específica, enquanto, mais recentemente, a *competência* é entendida como o que permite dominar uma categoria de situações complexas, mobilizando diversos recursos adquiridos em momentos distintos do curso, os quais muitas vezes vêm de disciplinas ou simplesmente da experiência.

¹⁸ “Je propose de réserver la notion de compétences à des *savoir-faire de haut niveau, qui exigent l’intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.*”

A esse respeito, Gérard Scallon (2015) afirma que o conceito de competência é polissêmico, e deve ser compreendido de maneira operacional, não deve ser resumido a conhecimentos ou a uma lista de saber-fazer. Está diretamente relacionado às concepções de situações que permitirão aos alunos desenvolverem suas competências e necessita de ferramentas de avaliação adequadas. Dessa forma, Scallon apresenta sua conceitualização do que é *competência*, como pode ser neste trecho:

[...] a competência se define como um saber-agir ou como a capacidade de mobilizar seus saberes, saber-fazer e saber-ser ou outros recursos [...]. A noção de competência se diferencia da noção de objetivo, uma vez que diz respeito à vida cotidiana e não aos aspectos de ordem escolar. [...] A situação pode ser um problema, no sentido estrito do termo, ou qualquer outra tarefa ou projeto complexo. Sob uma ótica de avaliação, o essencial é conceber situações que solicitem a capacidade de mobilização dos alunos, o que é o próprio fundamento da definição de competência. As competências podem se relacionar a tarefas profissionais ou emanar de uma formação geral (SCALLON, 2015, p. 166).

Por outro lado, segundo Félix Ângulo Rasco (2011, p. 217-218), “[...] não faz falta ter uma grande cultura pedagógica para reconhecer imediatamente que nos encontramos diante de um remix das taxonomias de Bloom e da pedagogia por objetivos [...] o ensino por competências [...] acrescenta o traço laboral-profissional”. No entanto, na visão de Perrenoud (2013), foram atribuídas a Bloom ideias simplistas, o que levou à crença de que a pedagogia por objetivos seria resultado da psicologia behaviorista com aspectos tecnocratas. Por isso, segundo ele, “a definição e a explicação de objetivos não são, de forma algum, ideias ultrapassadas. Saber quais aprendizagens deverão ser favorecidas e qual deverá ser o nível de domínio consiste na fundamentação de qualquer pedagogia racional” (PERRENOUD, 2013, p. 74).

Essas críticas ao uso de competências no sistema educacional são, conforme afirma Perrenoud (2013), ligadas às crenças de que (1) o currículo orientado para o desenvolvimento de competências ignora a importância dos conhecimentos/saberes; e (2) as disciplinas são enfraquecidas pelo emprego do conceito de competência, por isso deixariam de ser as peças-chave na estruturação curricular, o que,

segundo ele, é uma má interpretação/compreensão desse construto. Perrenoud (2013) lembra também que a mobilização de recursos que levam ao desenvolvimento da competência só é possível quando os alunos enfrentam situações e problemas próximos àqueles que enfrentarão no mercado de trabalho. Ressalta que “o debate referente às competências diz respeito às finalidades da educação escolar. *Tais competências não podem, de modo algum, ser ditadas por teorias da aprendizagem ou escolhas didáticas.*” (PERRENOUD, 2013, p. 84, grifo do autor). Desse modo, fica a seguinte questão: *Se a abordagem por competências se fundamenta na aprendizagem, por qual motivo não deve se fundamentar nas teorias da aprendizagem?*

No que diz respeito ao uso da noção de *competência*, no ambiente universitário, Perrenoud (2005) destaca que esse conceito é controverso e, eventualmente, considerado desnecessário, sendo, às vezes, sinônimo de uma visão reducionista, tecnocrata e unilateral, bem como de capitalismo, de globalização e de mercantilização. Segundo ele, mesmo sem declarações oficiais por parte das universidades, estas visam o desenvolvimento de competências para a adequada formação de profissionais. Conforme Perrenoud (2005), a aplicação da abordagem por competências foi ampliada na Europa em razão do Acordo de Bolonha (1999), que tem como uma de suas metas o favorecimento da contratação de graduandos recém-formados.

Segundo Rasco (2011), o uso e o fortalecimento do conceito de competências no sistema universitário europeu se deu indiretamente em razão da base proposicional do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), por meio da assinatura de documentos, como a Declaração de Sorbonne (1998), o Acordo de Bolonha (1999), o Comunicado de Praga (2001), o Comunicado de Berlim (2003) e o Comunicado de Bonger (2005). Indiretamente, pois, segundo ele, em nenhum desses documentos aparece o conceito nitidamente delimitado de *competência*, porém são utilizados no decorrer dos textos expressões como “autoridades competentes” e “aumentar a competitividade”. Os documentos ressaltam, na verdade, a necessidade da convergência de graduações e de pós-graduações, além da facilitação da mobilidade/intercâmbio/transferência de estudantes e professores entre as diferentes IES europeias, a adoção do *European Credit Transfer System* (ECTS), os processos para assegurar a qualidade das IES, e, principalmente, na extensão e promoção mundial do sistema europeu de universidades. O conceito de *competência* surge como um elemento do ECTS, que tem por consequências a qualidade e a homogeneidade de titulações entre as IES europeias. Isto posto, as reformas universitárias

propostas por esses documentos, que visavam também atender às demandas do mercado de trabalho, deveriam culminar em reformas curriculares. Rasco salienta que “[...] o conceito de competência surge unido – quando aparece – a duas questões-chave que subjazem ao EEES: a comparação/equiparação entre estudos e a importância da ‘empregabilidade’ e o mercado laboral para orientar o conteúdo dos estudos” (RASCO, 2011, p. 200).

Ainda segundo Rasco (2011), além dos documentos mencionados anteriormente, o Projeto Tuning (*Tuning Educational Structures in Europe*)¹⁹, iniciado em 2000, foi o propulsor do uso das competências. De acordo com Rasco, “dito em termos mais técnicos, Tuning se propõe a oferecer o modelo de projeto curricular essencial, padronizado, válido e eficaz” (RASCO, 2011, p. 203). Essa padronização contribui para que as titulações possam ser comparadas e validadas em todo o continente europeu – como proposto pelo Acordo de Bolonha –, o que permite desenvolver perfis profissionais comuns a toda Europa.

As competências creditadas aos perfis profissionais são, desse modo, importantes, tanto para uma estruturação comum das IES europeias quanto para o mercado de trabalho (RASCO, 2011). Assim, com mudanças de paradigmas a educação superior europeia deixa de ser centrada no ensino e passa a ser centrada na aprendizagem, por meio dos “resultados de aprendizagem”.

Além do Projeto Tuning, deve-se destacar o Projeto DeSeCo²⁰ (*Definition and Selection of Competencies*), que teve suas atividades iniciadas em 1995 como um projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Porém, “o percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre competências básicas tem sua explicação, em princípio, em outras necessidades diferentes às do programa DeSeCo, mesmo que acabem coincidindo em muitos aspectos” (SACRISTÁN, 2011, p. 29). Sacristán (2011) destaca que a implantação do conceito de competência no sistema educacional do continente europeu tem uma importância dupla, uma vez que, por um lado, une ainda mais os países da União Europeia e, por outro, a educação, com base em competências, permite que a Europa concorra

¹⁹ TUNING Educational Structures in Europe. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/>>. Acesso em: dez. 2017.

²⁰ DEFINITION and Selection of Competencies. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

com economias, como a japonesa e a estadunidense. Desse modo, unifica o bloco por meio da educação, o que já tinha acontecido no setor econômico e político e na mobilidade dos cidadãos. Foi uma maneira encontrada para inserir uma linguagem padronizada no cenário das políticas educacionais sem interferir na cultura de cada país.

Conforme afirma Perrenoud (2013), desde a década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem insistido na cultura do desenvolvimento com a premissa do “aprender a aprender”. Destaca ainda que a gestão de competências está diretamente ligada ao valor que cada indivíduo detém para se manter no mercado de trabalho, o que gera um capital de competências que pode ser mantido por meio da busca por conhecimento, da aprendizagem, em outras palavras, do “aprender a aprender”.

Rasco (2011) denuncia que direcionar a formação para uma abordagem por competências tem implicações, como a redução de criatividade, da inovação e da responsabilidade social:

Formar profissionais competentes não é o mesmo que formar com ou por meio de competências. A universidade não tem motivo, realmente não pode formar profissionais competentes; essa é uma formação que deverá se concretizar no posto de trabalho, no próprio exercício da profissão. A universidade deve, no entanto, criar as condições para que os alunos possam se tornar profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de maneira competente (RASCO, 2011, p. 223-224).

Segundo Sacristán, “[...] a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder as *demandas* que num determinado momento são feitas para aqueles que as possuem” (SACRISTÁN 2011, p. 36, grifos do autor). Para ele, propor, delimitar estratégias e procedimentos que estimulem a aquisição de competências serão ações pedagógicas cada vez mais experimentais, conforme o aumento de suas complexidades.

Perrenoud (2005) destaca que um currículo que alinhe o curso em questão às disciplinas, legitimadas e desenvolvidas sem fazer menção às competências a serem desenvolvidas, é menos explícito que aquele que apresenta um referencial de competências. No contexto brasileiro, essa explicitação tem sido cada vez mais buscada no sistema educacional, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tanto as

destinadas ao ensino escolar quanto ao superior, apresentam e ressaltam as competências buscadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, no âmbito do ensino superior, os Projetos Pedagógicos de Curso (PCC), derivados das DCN, devem apresentar as competências a serem desenvolvidas no decorrer do curso e, conseqüentemente, aquelas dos formandos.

Acreditamos na importância de um amplo conceito de competência, sendo entendido aqui como a capacidade relacionada à mobilização cognitiva, o que demonstra a aquisição de conhecimentos necessários à sua vida profissional, mas também cotidiana, que auxiliem ao indivíduo se tornar um profissional competente, isto é, saiba atuar adequadamente no momento em que é requisitado, pois, além de realizar sua atividade laboral propriamente dita, age com ética e em cooperação junto aos seus pares. Entendemos ainda que cada visão quanto ao conceito de competência influencia na maneira que diferentes pesquisadores a segmentam em subcompetências. Assim como Perrenoud (1995), compreendemos que a aquisição de diferentes subcompetências não significa a conquista da competência como um todo; a competência global não se resume somente à soma das diferentes subcompetências.

Por outro lado, mesmo compreendendo o conceito de competência, não defendemos que este seja usado como o Norte para a elaboração de propostas curriculares, pois geraria falhas durante a formação do graduando, como as defendidas pelos críticos à abordagem por competências. Porém, acreditamos que tal conceito deva ser considerado como um dos diversos elementos que permitem estabelecer uma proposta curricular flexível.

2.1.3 Concepção curricular

Entendemos que a concepção curricular (*curriculum design*) deve estar diretamente relacionada à coerência curricular (*curriculum coherence*) e ao alinhamento curricular (*curriculum alignment*).

A *concepção curricular* é aqui entendida como um processo de construção de elementos de um currículo de maneira significativa, e tem por objetivo a abordagem de questões fundamentais (*o quê/como/por que precisa ser aprendido*; os recursos necessários e o sistema de avaliação de aprendizagem) (UNESCO, 2016). Por outro lado, *coerência curricular* demonstra em que grau as metas e os conteúdos do currículo estão alinhados e se reforçam mutuamente, o que pode ser

verificado através de análises concernentes ao *alinhamento curricular*, o qual visa assegurar a coerência e a consistência dos resultados pretendidos, os métodos de ensino, as tarefas de avaliação e as atividades de aprendizagem na sala de aula (UNESCO, 2016).

Compreendemos por *alinhamento curricular* aquele proposto por Biggs e Tang (2011), denominado por alinhamento construtivo (*constructive alignment*). Para eles, para que o alinhamento, princípio da Teoria Curricular, ocorra é necessário que as atividades avaliativas (*assessment tasks* - ATs) estejam alinhadas ao que se espera que os estudantes aprendam. São os resultados de aprendizagem pretendidos (*intended learning outcomes* - ILOS) que especificam as atividades de ensino-aprendizagem (*teaching/learning activities* - TLAs) desejáveis, e para tal são utilizados verbos de ação. Em suma, no *alinhamento construtivo*, os ILOS, as TLAs e as ATs são alinhados intrinsecamente.

Assim, é preciso que os resultados de aprendizagem pretendidos especifiquem *o quê* e *como* deve ser aprendido e *a quê* nível, razão pela qual ao se escrever os ILOs, deve-se pensar e já incluir as atividades a serem realizadas (BIGGS; TANG, 2011). Segundo Biggs e Tang (2001, 99), “[...] o alinhamento é alcançado ao se garantir que o verbo pretendido presente na declaração de resultados esteja presente na atividade de ensino/-aprendizagem e na atividade de avaliação”²¹. Além disso, é caracterizado por fundamentar-se na teoria construtivista, segundo a qual os aprendizes constroem seu próprio conhecimento. Biggs e Tang destacam ainda a diferença do alinhamento construtivo para os demais alinhamentos baseados em resultados:

[...] usamos declarações de resultados e tarefas avaliativas abertas que permitem resultados não intencionais, mas resultados desejáveis. Ao contrário de algumas formações baseadas em resultados, como o baseado em competências, o ensino alinhado construtivamente não é fechado, focando apenas no que é predeterminado²² (BIGGS; TANG, 2011, p. 99).

²¹ “The alignment is achieved by ensuring that the intended verb in the outcome statement is present the teaching/learning activity and in the assessment task” (BIGGS; TANG, 2011, p. 98).

²² “[...] we use outcomes statements and open-ended assessment tasks that allow for unintended but desirable outcomes. Unlike some outcomes-based education,

Esses autores ressaltam que o alinhamento construtivo permite que todo o sistema seja consistente, sem lacunas. Assim, listam-se no currículo os conteúdos que se acredita ser importantes para a formação do estudante e que posteriormente são transformados em declaração de resultados (ILOs) e atividades de ensino-aprendizagem (TLAs) que conduzem o processo de ensino-aprendizagem, com atividades avaliativas (ATs). Em razão dos critérios ou rubricas das ATs, é possível verificar se o alinhamento construtivo está ocorrendo corretamente, e se todos os componentes estão se interligando e auxiliando.

Além disso, para verificarmos a concepção curricular é necessário sabermos as diferentes abordagens voltadas ao currículo. Tais abordagens são apresentadas de modo resumido na seguinte ordem: (1) currículo baseado em objetivos; (2) currículo baseado em competências, currículo organizado por módulos; (3) currículo organizado por disciplinas, currículo organizado por áreas do conhecimento.

2.1.3.1 Concepção curricular: por objetivos

Com os ideais do eficientismo, da racionalidade e da cientificidade, surge o *modelo tecnológico*, que se fundamenta na *prescrição de objetivos*. Ao serem entendidos como uma *tecnologia*, o planejamento e a concepção curricular passam a ser considerados atividades técnicas, tornando-se “um modelo perfeitamente ordenado, formalizado, racional e fechado ao qual tudo deverá se enquadrar. Um modelo de gestão científico, ao estilo taylorista de gestão empresarial” (LINUESA, 2013, p. 227).

Uma das abordagens mais conhecidas e mais criticadas, o currículo baseado em objetivos (*Objective-based curriculum*) teve seu esboço proposto no início do século XX por John Franklin Bobbitt, e anos mais tarde teve sua proposta concretizada por Ralph Tyler.

Em 1918, John Franklin Bobbitt publica *The Curriculum*, obra que se tornou o marco da Teoria Curricular, em que discorre sobre a finalidade da educação, as exigências da atuação profissional. Nessa obra, Bobbitt visou adaptar as técnicas da indústria para o ensino, visando a eficiência escolar. O currículo era pensado para um sistema tradicional de ensino e voltado aos alunos; motivo pelo qual o

such as competency-based, constructively aligned teaching is not closed loop, focusing only on what is predetermined” (BIGGS; TANG, 2011, p. 99).

elaborador curricular deveria destacar os objetivos do curso, que posteriormente seriam agrupados em disciplinas que comporiam o currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Anos mais tarde, em 1924, Bobbitt publica a continuação de sua proposta sob o título de *How to Make a Curriculum*. Em ambas as obras, Bobbitt demonstra sua crença de que o sistema educacional deveria preparar as crianças e os jovens para as diversas atividades a serem enfrentadas por eles quanto adultos, que deveriam ser realizadas de maneira eficiente para que se tornem cidadãos produtivos (KRIDEL, 2010, p. 453 - 454).

Tal como afirmado por Maria de Lurdes Escaleira, destacamos que “Bobbitt segue a linha dos *eficientistas sociais*, isto é, dos que adoptam na educação, o modelo de gestão proposto por Taylor na sua obra *Principles of Scientific Management*, publicada em 1911, a qual veio a ter uma larga influência na formação do campo curricular” (ESCALEIRA, 2013, p. 89. Grifo da autora).

A proposta de Bobbitt seria consolidada em 1949 por Ralph Tyler, que utiliza algumas referências do progressivismo (LOPES; MACEDO, 2011). Tyler desenvolveu pesquisas relacionadas à aprendizagem dos estudantes, à avaliação – foi o criador do termo “avaliação educacional” –, à elaboração de currículos e ao planejamento educacional, que são reconhecidamente tecnicistas. O modelo curricular de Tyler, conhecido como *currículo tecnicista*, fundamenta-se em quatro pilares: 1) definição de objetivos de ensino; 2) seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas (atividades); 3) organização das atividades de modo a garantir a eficiência do processo de ensino; e 4) avaliação do currículo por meio do rendimento dos alunos (LINUESA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011). Sua proposta visava o uso da racionalidade na elaboração curricular, devendo a educação ser entendida como responsável pela mudança comportamental dos indivíduos, mudança essa controlada por meio de avaliações (LINUESA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011).

É a partir da proposta de Tyler que se estabelece o vínculo entre currículo e avaliação, e a Teoria Curricular passa a ser centrada nos objetivos de ensino (LOPES; MACEDO, 2011). Ademais, a “noção de currículo [é considerada] como técnica que é conceptualizada na base de uma teoria da instrução, ou seja, uma teoria do controlo dos comportamentos cognitivos” (ESCALEIRA, 2013). Em resumo, o projeto de Tyler, e suas derivações por meio da pedagogia por objetivos, proporcionou menos cientificidade e mais tecnicismo e controle administrativo ao sistema educacional (LOPES; MACEDO, 2011). A

proposta de Tyler influenciou diversos pesquisadores da área nas décadas seguintes.

Com o foco nos objetivos educacionais e para facilitar a sua definição, em 1956, Benjamin S. Bloom publicou sua obra *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, na qual delineou uma classificação dos objetivos de aprendizagem influenciando fortemente o sistema educacional, especialmente o espanhol (LINUESA, 2013). Seria pela escrita dos objetivos que se pode constatar quais os comportamentos observáveis no estudante durante a aprendizagem, descrever as condições de realização dos objetivos, bem como indicar o desempenho mínimo esperado pelos estudantes, o que permitiria verificar o comportamento dos estudantes e, na busca por atingir tais objetivos, alterar sua conduta (LINUESA, 2013).

A proposta de Bloom teve impacto direto nas propostas pedagógicas da época, como salienta Perrenoud:

[...] nos anos 1970-1980, a pedagogia por objetivos surgiu como a versão em língua francesa, muitas vezes caricatural, do *master learning* desenvolvido por Bloom [...]. Esta noção foi traduzida para o francês como *pédagogie de la maîtrise* e, essa tradução discutível, o termo aprendizagem (*learning*) passou a ser pedagogia... Bloom [...] defendia uma tese que continua sendo amplamente válida: colocados em boas condições de aprendizagem, quase todos os alunos podem se apropriar dos conhecimentos escolares básicos [...] Bloom [...] insistia na necessidade de uma avaliação formativa, contribuindo para a regulação das aprendizagens, mas tal avaliação deveria ser “criterial”, ou seja, relacionada a critérios de domínios (PERRENOUD, 2013, p. 73).

A famosa *Taxonomia de Bloom* explicita o comportamento a ser desenvolvido nos alunos, guia o ensino e avaliação e, conseqüentemente, auxilia na elaboração do currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Sendo assim,

Planejar o currículo consiste em programar objetivos formalizados com as condições

descritas, de tal maneira que *um projeto curricular será eficaz se os objetivos cumprirem as condições formais enunciadas*, ou seja, esse é um assunto mais técnico do que valorativo (LINUESA, 2013, p. 231, grifo nosso).

Para Lawrence Stenhouse²³ (1970/71), o uso da abordagem por objetivos para a elaboração e planejamento curricular é útil, mas traz consigo diversas limitações. Segundo esse teórico, a abordagem por objetivos, quer seja empregada na pedagogia, quer seja na concepção curricular, reduz a educação a um nível instrumental, pois é simplista, além de voltar-se para a mudança de comportamento dos alunos (behaviorismo/comportamentalismo psicológico) e de focar-se mais na teoria do que na prática. Conforme Stenhouse,

Uma das principais vantagens das disciplinas do conhecimento e das artes é permitir que se especifique no currículo o conteúdo, ao invés de objetivos, sendo o conteúdo tão estruturado e impregnado de critérios que devido ao bom ensino, as aprendizagens dos estudantes podem ser consideradas resultados, ao invés de se tornarem objeto de preconcepções. As disciplinas nos permitem especificar os princípios [ensino] ao invés dos resultados [aprendizagem] no processo educacional. Isto é o mais justo frente às necessidades de cada estudante, porque, em relação aos objetivos, o conteúdo organizado em disciplinas é libertador para o indivíduo²⁴ (STENHOUSE, 1970/71, p. 77).

²³ Especialista britânico em educação e currículo e fundador do *Centre for Applied Research in Education* (CARE)²³ da Universidade de East Anglia, Inglaterra.

²⁴ “[...] one of the main functional advantages of the disciplines of knowledge and of the arts is to allow us to specify content, rather than objectives, in curriculum, the content being so structure and infused with criteria that, given good teaching, student learnings can be treated as outcomes, rather than made the subject of pre-specifications. Disciplines allow us to specify input rather than output in the education process. This is fairer to the needs of individual students because, relative to objectives, disciplined content is liberating to the individual” (STENHOUSE, 1970/71, p. 77).

Ele ressalta que a concepção curricular e seu planejamento são atividades essencialmente práticas, e por isso não deveria se centrar em objetivos, pois currículos com especificações similares podem gerar resultados diversos em diferentes ambientes educacionais, com quadro docente heterogêneo e grupos de estudantes diversificados em múltiplas salas de aula.

Entre as críticas mais comuns a essa abordagem está a sua origem relacionada à administração industrial, fundamentada no Taylorismo e no Fordismo, dois modelos produtivos, e, conseqüentemente, por ser relacionada ao eficientismo, à diminuição da cientificidade. Foi, por isso, considerada uma abordagem tecnicista, instrumental, um modelo tecnológico simplista por ter sido influenciada pelo comportamentalismo psicológico, o behaviorismo (LINUESA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011). É entendida, por vezes, como um controle administrativo do sistema educacional.

2.1.3.2 Concepção curricular: por competência, por módulos

Do mesmo modo que Stenhouse (1970/71), María Clemente Linuesa (2013) afirma que a elaboração e o planejamento de currículos são atividades complexas, por isso não devem ser considerados técnicos ou lineares. Ainda de acordo com essa pesquisadora, após a crítica ao modelo tecnológico iniciado por Ralph Tyler, que teve por seguidores Harold T. Johnson, Hilda Taba e Robert Gagné, a pedagogia por objetivos foi superada até o renascimento “[...] dos planejamentos tecnicistas na primeira década do século XXI com uma nova linguagem: a *pedagogia por competências*” (LINUESA, 2013, p. 232, grifo nosso), originada junto às administrações industriais e não educacionais.

Segundo Novelli,

[...] em 1970, o conceito de objetivos comportamentais é substituído pela ideia de formação por competências, sendo compreendido como comportamento mensurável, que podem ser controlados de forma científica (NOVELLI, 2006, p. 58).

E as propostas tecnológicas, entre elas a pedagogia por objetivos e a pedagogia por competências, fundamentadas na tradição psicológica americana, esta última superaria a perspectiva behaviorista ao se embasar na psicologia cognitiva (LINUESA, 2013).

Conforme o *Glossário de Terminologia Curricular*, o currículo baseado em competências deve ser entendido como:

Currículo cuja referência é o resultado da aprendizagem. Enfatiza os resultados complexos de um processo de aprendizagem (isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem aplicados pelos alunos), em vez de focar principalmente o que se espera que os alunos aprendam, em termos de conteúdo disciplinar definido de forma tradicional. Em princípio, tal currículo é centrado no aluno e adaptável às necessidades mutáveis de estudantes, professores e sociedade. Implica que atividades e ambientes de aprendizagem são escolhidos de maneira que os alunos possam adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a situações que encontram na vida cotidiana. Currículos baseados em competências são usualmente concebidos associados a um conjunto de competências essenciais, que podem ser transcurriculares e/ou restritas a uma disciplina (UNESCO, 2016, p. 31).

De acordo com Wim Kouwenhoven (2009, p. 2), o currículo com base em competências é mais relacionado à educacional técnica e profissionalizante, porém tem sido utilizada em áreas como Direito, Medicina, Odontologia, Contabilidade, Direito e Engenharia. Derivada da abordagem por objetivos, o currículo baseado em competências (*Competency-based curriculum*) traz consigo muitas das críticas feitas àquela, sendo vista, por muitos, como tecnicista (LINUESA, 2013; SACRISTÁN, 2013a, 2013b; SCHWIMMER, 2013). Segundo Kouwenhoven (2009, p. 8), as principais características de um currículo por competências podem ser listadas da seguinte maneira:

- É orientado para a prática profissional, sendo mais comum aos cursos profissionalizantes;
- É centrado no aprendiz e no processo de aprendizagem;
- É fundamentado no construtivismo;
- O professor é um “guia cognitivo” [cognitive guide];
- O ambiente de aprendizagem tem por foco o desenvolvimento de competências;

- O conhecimento e as habilidades são determinados pelas competências necessárias ao futuro profissional e não por uma lista de disciplinas;
- Além das competências específicas, são desenvolvidas competências gerais;
- O processo avaliativo (avaliação formativa e sumativa) objetiva as competências;
- Fundamenta-se na elaboração de perfis e identificação de competências.

Linuesa (2013) afirma ainda que a abordagem por competências pode ser útil para a profissionalização ao identificar as principais subcompetências, no que concerne à pedagogia, mas que pode ser problemática na elaboração e no planejamento curricular²⁵ por se tornar ampla e imprecisa. Ressalta ainda que

[...] a linguagem das competências apresenta [...] inconvenientes no projeto curricular que os professores realizam, como os seguintes: 1. A educação não é um produto, mas um processo, o que torna extremamente difícil estabelecer medidas concretas, absolutamente precisas e definitivas quando definimos competência. [...] 2. A distinção entre valorização e medição é fundamental na educação. [...] 3. As competências podem ser aprendidas, mas isso não significa que cada competência seja adquirida mediante um tipo concreto de exercícios [...] 4. A definição de competências precisas não é um exercício fácil, nem mesmo no âmbito da formação profissional [...] se tentássemos especificá-las mediante subcompetências parciais, elas seriam tão numerosas que seu manejo seria muito difícil, a não ser que se tratassem de simples destrezas ou exercícios de treinamento. 5. Na elaboração de um

²⁵ “Planejamento curricular: Processo referente à tomada de decisões sobre o que, por que e como aprender, assim como sobre de que forma organizar o processo de ensino e aprendizagem, levando em conta exigências curriculares existentes e os recursos disponíveis. Em nível geral, frequentemente resulta na definição de um amplo marco curricular, bem como de um planejamento para cada matéria, a ser usado como referência por escolas individuais [...]” (UNESCO, 2016, p. 72).

currículo por competências, existe o perigo de encarar a educação de forma psicológica, como já aconteceu com a pedagogia por objetivos (LINUESA, 2013, p. 233-234).

Já Sacristán (2013) vê a abordagem baseada em competências como uma intervenção burocrática na configuração curricular. Sacristán (2011) afirma que esse conceito utilizado pela gestão tem tomado novamente o sistema educacional e remete à taxonomia de Bloom e à pedagogia dos objetivos:

[...] a busca de indicadores para avaliar resultados, se passa a considerá-los, denominados agora *competências*, como metas dos currículos, que, se espera, se tornem guias práticos; o que coube às políticas educacionais, aos profissionais da educação e a outros agentes. [...] Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado. Assim, as competências serão fins, conteúdos, guias para escolher procedimentos e proposta para a avaliação (SACRISTÁN, 2011, p. 23- 24).

Por outro lado, Kouwenhoven (2009) salienta que as principais críticas à tal abordagem são:

- Essa concepção fundamenta-se em uma infinidade de módulos, que resulta na fragmentação das experiências de aprendizagem dos estudantes;
- Dá reduzida importância ao conhecimento proporcionado pelas disciplinas;
- É vista como uma abordagem behaviorista, reducionista e orientada economicamente;
- É compreendida como uma maneira de satisfazer empregadores.

O currículo por competências seria um modelo instrumental do tipo *input-output*, regido pela lógica da eficiência, tal qual a abordagem por objetivos (SCHWIMMER, 2013). Ademais, os pedagogos, ao

utilizarem abordagem por competências, com sua linguagem derivada do mundo do trabalho, esquecem do objetivo inicial da educação, qual seja, a emancipação do cidadão (SCHWIMMER, 2013).

A abordagem por competências sofreu modificações, sendo retraduzida em outras abordagens, entre elas a pedagogia por projetos de aprendizagem e mesmo a abordagem por módulos. Sobre essa questão, Alice Lopes destaca que o currículo por competências deveria ser obrigatoriamente organizado em módulos:

[...] O currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas. Cada módulo é organizado com o conjunto de saberes entendidos como necessários a formação das competências esperadas, podendo, inclusive, ter caráter de terminalidade parcial (LOPES, 2008, p. 68).

Razão pela qual apresentamos também a abordagem por módulos (*Module-based curriculum*). Essa abordagem se mostra, a princípio, atraente, por permitir um rápido acesso à qualificação profissional, sendo comum aos cursos técnicos/profissionalizantes e aos cursos superiores tecnológicos, permitir também uma certificação imediata após a conclusão de cada módulo (NOVELLI, 2006).

Giseli Novelli (2006) afirma que o currículo por módulos está diretamente relacionado à abordagem por competências, visto que esta é considerada o princípio organizador do currículo por módulos, tendo por objetivo ser mais individualizada, interdisciplinar e o mais flexível possível:

Os módulos organizam-se por meio de seis componentes básicos: objetivos, pré-requisitos, pré-avaliação, atividade de ensino, pós-avaliação e atividades específicas, que sanam deficiências. O ensino baseado em competências seria uma forma de realizar a aprendizagem para o domínio de Bloom [...] e a organização de currículos por módulos (NOVELLI, 2006, p. 59).

Percebe-se, assim, que o currículo por módulos é previsível e estabelece as competências a serem alcançadas (NOVELLI, 2006). Razão pela qual à abordagem por módulos são dirigidas as mesmas

críticas da abordagem por competências, e, conseqüentemente, por objetivos.

Segundo Young (2000, p. 127, *apud* NOVELLI, 2006, p. 48), a organização curricular por módulos seria na verdade uma “fragmentação do currículo em experiências de aprendizado discretas e relativamente breves”. Da mesma maneira, Araújo (2001) destaca que a modularização pode gerar o não aprofundamento e a não integração do conhecimento.

O excesso de autonomia e a transferência de responsabilidade ao aluno gerariam problemas quanto à estratégia curricular, visto que reduz drasticamente o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem seria um modo de organização curricular pautada na racionalidade que muito se assemelha àquela do sistema de produção:

Nessa organização os professores são desqualificados em relação aos conhecimentos que devem ter, ao modo como organizam e lecionam em suas salas de aulas, pois na organização curricular por módulos [...] existe possibilidade de substituir a educação recebida em sala de aula pela experiência do trabalho. [...] A pedagogia das competências e a organização modular [...] são expressões da ideologia da racionalidade tecnológica, clara operacionalização de identificação do pensamento com a técnica, que transforma as competências solicitadas pelo universo de trabalho em competências sociais – apesar do discurso ser outro, ao afirmar que é o trabalho que deve se transformar para acompanhar as mudanças sociais (NOVELLI, 2006, p. 167).

Crítica ferrenha às abordagens por competências, bem como por módulos, Novelli (2006) considera que elas são fundamentadas em uma ideologia “instrumentalista técnica”, da “racionalidade tecnológica”, que visa não atender uma função educacional, mas às necessidades da economia capitalista. Em razão dessa ideologia, essas abordagens, na verdade, limitariam o pensamento crítico, dificultando a autonomia do indivíduo, além de desqualificarem a atuação do professor.

2.1.3.3 Concepção curricular: currículo organizado por disciplinas, por áreas do conhecimento

Uma das abordagens mais tradicionais para a organização curricular, o currículo organizado por disciplinas (*Discipline-based curriculum*), tal como o nome expõe, concebe o currículo por meio da divisão do conhecimento, do conteúdo, em disciplinas separadas e distintas (UNESCO, 2016). Conforme Kridel (2010, p. 293), o currículo baseado em disciplinas é característico de sistemas educacionais de países desenvolvidos e em desenvolvimento, é a concepção clássica, tradicional. Tem por foco o ensino - é centrada no professor -, a avaliação de conhecimentos, de saberes e competências no decorrer das disciplinas em questão e, em geral, é um modelo de ensino estático e linear. Além disso, os professores são encorajados a se especializarem, o que os levam a acreditar que sua área de especialização é a mais importante, o que justifica a elaboração curricular por meio de políticas institucionais.

Uma das características dessa abordagem é a presença de pré-requisitos para que as disciplinas sejam cursadas, o que permite que as disciplinas se baseiem nas anteriores. Segundo o *Glossário de Terminologia Curricular*, o currículo organizado por disciplinas ou matérias deve ser entendido como:

Modelo de currículo no qual o conteúdo é dividido em matérias ou disciplinas separadas e distintas [...] Os alunos devem ter oportunidades frequentes e repetidas para praticar suas habilidades disciplinares em seus campos de estudo, de uma forma que permita que cursos posteriores se baseiem no trabalho de outros anteriores. A ênfase instrucional do currículo baseado em disciplinas tende a ser de informações e habilidades específicas, atuais e factuais, da forma como emergem dos especialistas em disciplinas. Uma abordagem curricular baseada em disciplinas caracteriza a prática de ensino no âmbito de uma matéria e encoraja os professores para a especialização, o aprofundamento do conhecimento do conteúdo e para a integridade das convenções de sua disciplina [...] (UNESCO, 2016, p. 34).

Conforme Marcos Rocha,

[...] o estudo e análise de novas iniciativas na elaboração de currículos deve levar em consideração o modelo centrado e segmentado em disciplinas, que por sua hegemonia tem o poder de ofuscar modelos alternativos (ROCHA, 2013, p. 37).

Entretanto, a excessiva divisão do conhecimento em disciplinas reduziria a possibilidade de uma autêntica reflexão sobre o conhecimento, além de dificultar a interdisciplinaridade. Por outro lado, Young (2013) destaca que a organização por disciplinas é fonte de estabilidade educacional, de coerência nacional e internacional, de identidade para professores, por terem sido desenvolvidas por especialistas e estudantes, e, por fim, é a recontextualização a partir das áreas de conhecimento.

Abordagem diretamente ligada à anterior, o currículo organizado por áreas do conhecimento (*Knowledge-based curriculum*) propõe a organização curricular fundamentada em áreas do conhecimento por meio de eixos integradores, facilitando a interdisciplinaridade, além de integrar a formação básica à profissionalizante. Para Young (2013, p. 114),

[...] o elo entre áreas de conhecimento e disciplinas é a melhor garantia que temos de que o conhecimento adquirido pelos estudantes [...] não depende unicamente da autoridade de cada professor, mas, sim, do professor como membro de uma comunidade de especialistas em sua área²⁶.

Young (2013) destaca que cada área possui suas regras e conceitos-chave que caracterizam o “conhecimento poderoso” (*powerful knowledge*), um conhecimento especializado, mas com capacidades generalizantes. Ressalta que novos conhecimentos são construídos a partir de conhecimentos prévios, mesmo aqueles conhecimentos que

²⁶ “The link between subjects and disciplines provides the best guarantee that we have that the knowledge acquired by students at school does not rely solely on the authority of the individual teacher but on the teacher as a member of specialist subject community” (YOUNG, 2013, p. 114).

foram rejeitados no passado. Ademais, chama a atenção para a rápida desatualização das áreas de conhecimentos propostas no currículo e para a necessidade de mudanças na formação dos professores. Segundo Young (2013), das críticas a essa abordagem, pode-se destacar que: (1) todo conhecimento tem um ponto de vista; (2) dado que todo conhecimento é arbitrário, essa abordagem não passaria da imposição de interesses específicos; e (3) é ideológica.

Por fim, citamos o currículo baseado em padrões (*Standardized-based curriculum*), que segundo o *Glossário de Terminologia Curricular*, deve ser entendido da seguinte maneira:

Currículo dirigido para o domínio de padrões predeterminados. Padrões de conteúdo referem-se ao que se espera que os alunos saibam ou sejam capazes de fazer em diversas áreas temáticas. Padrões de desempenho especificam os níveis de aprendizagem esperados e determinam o grau com que os padrões de conteúdo foram satisfeitos (UNESCO, 2016, p. 31).

Essa abordagem, diretamente relacionada às abordagens por disciplina e por área do conhecimento, possibilita uma fácil avaliação dos estudantes, baseando-se em descritores de desempenho, bem como a comparação de programas, por se fundamentar em uma espécie de currículo mínimo, um currículo nacional.

2.1.3.4 Sobre os modelos de concepção curricular

O currículo deve ser constantemente (re)construído em razão dos diversos contextos e das diversas perspectivas relacionadas à sua compreensão. Para que essa reconstrução seja eficaz, é necessário que compreendamos tanto o contexto educacional quanto os contextos político, econômico, local, regional e nacional, visto que a concepção curricular será influenciada diretamente por todos eles.

Vimos que a abordagem por competências, que inclui a abordagem por módulos, está em voga atualmente, e que a abordagem por objetivos ainda é muito utilizada. No entanto, acreditamos, tal como Young (2013), que o currículo organizado por disciplinas permite uma maior estabilidade educacional e coerência nacional e internacional, sendo essas disciplinas organizadas a partir de áreas do conhecimento, o que permite maior interdisciplinaridade. Não defendemos, porém, um

currículo conteudista com o estabelecimento de um “currículo mínimo” para as graduações como foi feito no Brasil até 1996, mas uma discussão acerca das áreas do conhecimento que pode resultar em uma formação que permita aos graduandos continuar seu processo de aprendizagem longe das salas de aula.

Isso não quer dizer que os objetivos e as competências não devam ter lugar ao se conceber um determinado currículo. Porém, inserir tais conceitos no centro da discussão e da concepção curricular poderia levar a reformas curriculares frequentes, posto que tanto os objetivos de aprendizagem quanto as competências mudam rapidamente. Já os conhecimentos necessários a uma determinada atividade profissional evoluem, mas não mudam de maneira crítica.

O conceito de *competência* é importante para compreendermos o que é necessário a uma atuação profissional de qualidade, e os objetivos de aprendizagem relevantes para se pensar e organizar os planos de estudos (*syllabus*). Segundo Kouwenhoven (2009, p. 11), para que ocorra a implementação do currículo baseado em competências é necessário que os objetivos de aprendizagem pretendidos, considerados por ele como as competências, devem estar totalmente alinhadas com a abordagem de ensino-aprendizagem e com o processo avaliativo. Além disso, é imprescindível que as IES tenham maior autonomia e que a proposta curricular seja monitorada e avaliada continuamente.

A abordagem por competências, por módulos, carece da definição de seu conceito-chave e das características do profissional competente-padrão em questão. Salientamos que o uso dessa abordagem não se resume em uma simples reforma curricular, mas uma reforma curricular complexa, uma reforma institucional, pois todos os agentes envolvidos devem se fundamentar no conceito de competência ao se pensar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, visto que nas IES públicas brasileiras as ofertas dos cursos não se limitam a um departamento/faculdade/instituto, seria necessário que toda a instituição passasse por uma reforma curricular e treinamentos de toda a equipe docente para compreender e se adequar aos preceitos que tal abordagem exige, o que atualmente é inviável em razão dos diversos cortes orçamentários governamentais para a área de Educação. Ademais, vários são os autores que destacam a eficiência dessa abordagem para a ensino profissionalizante, mas pouco é dito sobre seu uso no ensino superior.

Acreditamos, portanto, em uma concepção curricular por áreas do conhecimento, estabelecidas em disciplinas, na qual o conceito de competência surge como elemento secundário para o estabelecimento

curricular e que se fundamente no alinhamento construtivo tal como proposto por Biggs e Tang (2011).

2.2 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO: FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Os programas, de graduação e de pós-graduação, consagrados à formação de tradutores, multiplicaram-se nos últimos anos, existindo atualmente mais de 350 cursos de Tradução em todo o mundo (VENUTI, 2017). Segundo Lawrence Venuti (2017), essa expansão é justificada não somente pelo interesse na área, mas pelo aumento de organizações internacionais, conflitos políticos e militares e os constantes deslocamentos das populações.

Essa profusão de programas não significa que todos são de boa qualidade. Por muito tempo, os cursos de formação de tradutores, especialmente os canadenses, foram criticados por falta de “realismo” de seus programas (FIOLA, 2016). Por isso, o tradutor, mesmo em formação, não deve ser visto como um copista bilíngue que sabe escrever bem (HURTADO ALBIR, 1999; FIOLA, 2016), mas deve ter em mente que passará por avaliações de qualidade de tradução com os mais diferentes critérios, razão pela qual deveria buscar atuar como um profissional (FIOLA, 2016). Entretanto, no que diz respeito à qualidade de tradução, ainda não existe um acordo quanto à sua definição, nem quanto aos critérios de avaliação, como afirmado por Fiola:

[...] a noção de qualidade de tradução foi reduzida há muito tempo àquela da qualidade linguística e à equivalência semântica, ocultando assim outros fatores também importantes no processo de comunicação interlinguística e intercultural²⁷ (FIOLA, 2016, p. 330).

Acreditamos, porém, que a qualidade de tradução estaria diretamente ligada ao conceito de *competência*, sendo essa uma das

²⁷ “Nous croyons que la notion de qualité em traduction a trop longtemps été réduite à la celle de la qualité linguistique et à l'équivalence semantique, occultant par le fait même d'autres facteurs tout aussi importants dans le processus de communication interlinguistique et interculturelle” (FIOLA, 2016, p. 330).

razões para a inserção de discussões acerca da competência nos programas de Tradução.

Sabemos que a formação de tradutores vem passando por modificações nas últimas décadas; e as pesquisas sobre o tema têm ganhado espaço, ao mesmo tempo que têm sido influenciadas por diferentes áreas do conhecimento. Echeverri (2017b) afirma que houve influência direta nos conceitos e nos métodos de pesquisas utilizados nos Estudos da Tradução devido à inserção de especialistas de diversas áreas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Ciências da Educação) nos Estudos da Tradução.

Segundo Echeverri (2017b), “com relação à formação de tradutores, poderíamos dizer que se sua evolução dependesse dos conhecimentos produzidos por meio dos esforços da pesquisa, ela estaria em perigo”²⁸. Muito do discurso acerca da formação de tradutores emerge da prática, da experiência dos docentes, como é o caso das propostas de Jean Delisle e de Christiane Nord, e, por vezes, os professores que se debruçam sobre o ensino de tradução não têm uma formação específica na área (ECHEVERRI, 2017b).

Salienta ainda que as pesquisas sobre a formação de tradutores, ao se fundamentarem nas Ciências da Educação, como já acontece desde a metade da década de 1990, e não na Filologia, como ainda ocorre, permite o desenvolvimento de novas ideias, conceitos, abordagens de ensino, bem como um melhor posicionamento acerca de diversos aspectos e conceitos centrais da área, em especial no que diz respeito à *competência tradutória* e à *competência do tradutor*. Além disso, não deve ser o objetivo principal das pesquisas sobre a formação de tradutores a uniformização de métodos de ensino, posto que cada instituição tem uma tradição própria (ECHEVERRI, 2017b).

Assim, acreditamos que para que possamos discutir questões didáticas e pedagógicas é necessário refletir acerca das questões curriculares, afinal, as propostas didáticas e pedagógicas podem e devem se fundamentar nas propostas curriculares. No contexto dos Estudos da Tradução, Delisle conceitua a *Pedagogia da Tradução* da seguinte maneira:

[...] arte de ensinar a tradução considerada do ponto de vista das relações entre professor e

²⁸ “Dans le cas de la formation des traducteurs, on pourrait dire que si son évolution dépendait des connaissances produites grâce aux efforts de recherche, elle serait bien bien en péril” (ECHEVERRI, 2017, p. 155).

estudantes. Notas: [...] 3. A pedagogia da tradução diz respeito ao conjunto de condutas do professor e dos alunos em uma aula. Ela se interessa pelo modo como o conteúdo é percebido e pela motivação dos estudantes. É regida de acordo com o sujeito (ex: sua idade, sua história, sua expectativa, sua capacidade em trabalhar de modo autônomo) e busca responder à seguinte questão: “Como devemos ensinar?”. 4. Os princípios pedagógicos são mais ou menos os mesmos, quaisquer que sejam as disciplinas ensinadas, enquanto os princípios didáticos são específicos [...]”²⁹(DELISLE, 2013, p. 673-674).

Por outro lado, a *Didática da Tradução* seria

[um] conjunto de teorias, métodos e técnicas utilizadas no ensino de tradução. Notas: 1. A palavra didática vem do grego e significa “próprio a ensinar”. Um manual de tradução ou de revisão são os instrumentos de formação que pertence à didática de tradução. [...] 3. *A didática da tradução transmite saberes e designará o que deve ser ensinado. Seu objeto é o programa de tradução, o conteúdo do curso, o processo de*

²⁹ *Pédagogie de la traduction* : “Art d’enseigner la traduction considéré du point de vue des relations entre professeur et étudiants. Notes: 1. Le mot pédagogie ne s’applique plus uniquement à l’enseignement des enfants. Son sens étymologique [...] s’est élargi et englobe désormais la formation des adultes et les méthodes éducatives, ce qu’attestent des expressions telles que pédagogie universitaire et pédagogie audiovisuelle. 2. Il est utile de distinguer la pédagogie de la traduction de la didactique de la traduction, même si ces deux expressions sont souvent employées comme synonymes. Strictement parlant, la pédagogie est à la didactique ce que la communication est à la transmission. 3. La pédagogie de la traduction concerne l’ensemble des conduites de l’enseignant et des enseignés dans la salle de classe. Elle s’intéresse à la manière dont est reçu le contenu de l’enseignement, à la motivation des étudiants. Elle se règle sur les sujets (ex. : leur âge, leurs antécédents, leurs attentes, leur capacité à travailler de façon autonome) et cherche à répondre à la question: “Comment faut-il enseigner?” 4. Les principes pédagogiques sont plus ou moins les mêmes, quelles que soient les matières enseignées, alors que les principes didactiques sont spécifiques.”

aprendizado e as maneiras de avaliação. A didática busca por formas de acesso ao conhecimento e tenta responder à seguinte pergunta: “O que podemos ensinar para formar tradutores?”³⁰ (DELISLE, 2013, p. 653, grifos nossos).

Não estamos interessados aqui na busca pelo *como ensinar* (Pedagogia da Tradução), mas *o que podemos ensinar para formar tradutores* (Didática da Tradução). Isto é, para Delisle, a discussão a respeito do planejamento curricular dos programas de Tradução é uma questão didática. Vale lembrar que para Holmes (1994), o subramo *Formação de Tradutores* é subdividido em: (1) Métodos de ensino; (2) Técnicas de avaliação; e (3) Planejamento Curricular. Ademais, como visto anteriormente, para Pacheco e Oliveira (2013), Didática e Currículo seriam dois campos autônomos, distintos e complementares, porém na tradição brasileira relacionada às pesquisas em Educação a Didática seria um subramo dos Estudos Curriculares, e não o contrário.

Assim, a partir da definição do termo “currículo” pela UNESCO, podemos elencar os seguintes questionamentos a respeito da formação de tradutores no Brasil:

- O que os tradutores em formação deveriam aprender?
- Qual(is) o(s) motivo(s) por trás desse aprendizado?
- Como deveriam aprender? Por meio de quais métodos?
- O que se deve esperar do tradutor em formação?
- Qual visão da sociedade, dos pesquisadores da Tradução, dos tradutores e dos formuladores de

³⁰ *Didactique de la traduction*: “Ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction. Notes: 1. Le mot didactique vient du grec [...] qui signifie ‘propre à instruire’. Un manuel de traduction ou un corrigé sont des instruments de formation qui appartiennent à la didactique de la traduction. 2. Il est utile de distinguer la didactique de la traduction de la pédagogie de la traduction, même si ces deux expressions sont souvent employées comme synonymes. Strictement parlant, la didactique est à la pédagogie ce que la transmission est à la communication. 3. La didactique de la traduction transmet des savoirs et se règle sur la matière à enseigner. Son objet est le programme de traduction, le contenu des cours, les processus d’apprentissage et les modes d’évaluation. La didactique cherche pour les voies d’accès au savoir et tente de répondre à la question: ‘Que faut-il enseigner pour former les traducteurs?’”.

políticas em relação à formação de tradutores no Brasil?

Essas questões têm um ponto em comum em torno de uma pergunta-chave: “Como podemos caracterizar a tradição da formação de tradutores no Brasil?”.

Podemos afirmar, portanto, que desde a criação do primeiro bacharelado destinado à formação de tradutores no Brasil, em 1969, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), tem-se fomentado uma tradição própria brasileira quanto aos diversos processos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de tradução, que podemos constatar por meio da análise dos bacharelados em IES estudados nesta pesquisa.

Poderíamos pressupor que existem diferentes tradições em voga no Brasil relacionadas à formação de tradutores. Deste modo, podemos presumir que as graduações destinadas à formação de tradutores podem apresentar: (1) uma tradição mais antiga, ligada diretamente à graduação em Letras; e (2) uma tradição mais recente, que concebe os bacharelados em Tradução sem responder diretamente ao antigo currículo mínimo do curso de Letras. Além disso, poderíamos inferir ainda outra tradição ligada à formação de tradutores no Brasil, que se subdividiria em duas propostas: (1) das IES públicas; e (2) das IES privadas.

Com esses pressupostos, é fundamental voltarmos ao conceito de currículo para que possamos explicar as diferentes tradições ligadas à formação de tradutores no Brasil. Segundo Goodson, o currículo deve ser percebido “[...] como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais [...] [e] não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados válidos*” (GOODSON, 2013, p. 8, grifo do autor).

Tendo apresentado conceitos e aspectos da Teoria Curricular, discutiremos neste subtópico aspectos relativos aos conhecimentos necessários aos tradutores em formação em nível de graduação, bem como discorreremos sobre um conceito muito discutido no contexto da Didática da Tradução, aquele da *competência*. Nossa escolha por discutir o conceito de competência fundamenta-se à obrigatoriedade de se descrever nos PPCs, conforme estipulado pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2002b), as competências gerais e as habilidades específicas esperadas dos egressos. Por fim, discorreremos acerca das diferentes visões de pesquisadores

quanto aos aspectos curriculares dos programas de formação de tradutores.

2.2.1 Os conhecimentos necessários aos tradutores em formação – contexto universitário

Segundo Maria González Davies (2004), a formação de tradutores é ofertada na maioria dos países em programas de graduação, com exceção dos de língua inglesa, que ofertam principalmente na pós-graduação. No Brasil, como veremos adiante, a formação de tradutores é realizada principalmente em programas de graduação, enquanto na pós-graduação são formados pesquisadores de tradução.

Tal como Schäffner e Adab (2000), acreditamos ser útil e relevante conhecer a organização dos diferentes programas de tradução, dado que tal fato pode auxiliar a delinear princípios comuns na formação de tradutores e identificar quais seriam os conhecimentos necessários aos tradutores em formação (Quadro 1).

Com a expansão dos programas de formação de tradutores na década de 1980 em universidades ao redor do mundo, passou-se a buscar uma abordagem mais formalizada com o intuito de auxiliar a organização dos cursos e o processo de ensino-aprendizagem de tradução. Assim, devido à emergência da área, houve um desenvolvimento gradual de um currículo razoavelmente padrão ao ensino de tradução, no qual as disciplinas obrigatórias focam na teoria e na prática da tradução (VENUTI, 2017).

Essa normatização tem, por vezes, como discussão principal, a dicotomia teoria-prática. Os programas de formação de tradutores deveriam ofertar mais disciplinas práticas do que teóricas? Segundo Dorothy Kelly e Anne Martin (2009), em geral, os programas universitários têm uma oferta maior de conteúdo teórico, ao passo que nos cursos profissionalizantes não universitários visa-se ofertar mais disciplinas práticas do que teóricas.

Acerca da oferta de disciplinas destinadas ao estudo das teorias da tradução, Bartrina (2005) ressalta que a teoria nunca deve ser entendida como um fim em si, mas como um meio para adoção de métodos necessários para garantir uma aprendizagem contínua, além de permitir pensar acerca da tradução tanto de maneira específica quanto interdisciplinar, o que permite melhorar a prática da tradução. Logo, a Teoria da Tradução deveria ser, segundo essa pesquisadora, considerada fundamental na formação de tradutores, pois fornece conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas específicos, permitindo

reconhecer a posição do outro no contexto da História da Tradução. Por isso, além de se inserir disciplinas específicas para tal discussão na estrutura curricular da graduação em Tradução, as teorias da tradução deveriam ser reapresentadas nas disciplinas dedicadas à prática tradutória.

Mas, além da discussão sobre a dicotomia teoria e prática, quais conhecimentos são considerados importantes para a formação de tradutores segundo os teóricos da área?

Conforme veremos a seguir, teóricos de diferentes nacionalidades destacam os conhecimentos que acreditam ser relevantes à formação de tradutores. Não sugerimos que se tenha um currículo mínimo para as graduações em Tradução, pelo contrário. Acreditamos que cada contexto é que determinará o que deverá ser tratado com menor ou maior complexidade. Assim, apresentaremos a seguir as propostas de de Egan Valentine (1996), de Christina Schäffner e Berverly Adab (2000), de Silvia Bernardini (2004), de Maria González Davies (2004), de Daniel Gouadec (2007), de Stéfano Paschoal (2007), de Dorothy Kelly e Anne Martin (2009), de Cleci Regina Bevilacqua (2013), Lawrence Venuti (2017) e de professores-pesquisadores brasileiros entrevistados para nossa dissertação de mestrado (COSTA, 2013).

Segundo Lawrence Venuti (2017), a união de conceitos teóricos (da Literatura, dos Estudos Culturais e da Sociologia) e de métodos de pesquisa resultam em habilidades práticas (*practical skills*) em Tradução nos diversos gêneros textuais específicos (jurídicos, médicos, comerciais, literários, etc.). Destaca ainda que a variedade das disciplinas ofertadas dependerá das áreas de interesse e das especializações do corpo docente. Por outro lado, Christina Schäffner e Berverly Adab (2000) destacam a importância de o tradutor ter conhecimentos oriundos da Sociologia, dos Estudos Culturais, da História, da Semântica, da Terminologia e um profundo conhecimento das línguas de trabalhos.

Para Silvia Bernardini (2004), os programas de graduação devem focar na educação, adotando um currículo e metodologias que permitam ao futuro tradutor prestar serviços de qualidade, ser autônomo, crítico, reflexivo e criativo. Relata ainda os conhecimentos exigidos por um programa de formação de tradutores em uma universidade italiana, a saber: conhecimento linguístico e cultural em ao menos duas línguas, conhecimento geral em Literatura, Economia, Direito, História, Política e Antropologia social, conhecimentos em áreas de especialidade a qual o

estudante pretende atuar, e domínio das Tecnologia da Informação e comunicação (TIC).

Em contrapartida, Maria González Davies (2004) ressalta que em razão da formação do corpo docente e dos discentes dos cursos de formação de tradutores, que passaram a ser ofertados a partir de 1991 como *licenciaturas* (graduação), a discussão acerca do planejamento curricular é bastante acalorado. Segundo ela, enquanto os professores com formação em Filologia clamam por mais disciplinas de Linguística e de Literatura no currículo, os graduandos almejam por menos disciplinas teóricas e mais práticas. De acordo com essa pesquisadora, as graduações ofertam disciplinas relacionadas à teoria da tradução, à língua materna e às línguas estrangeiras, à prática tradutória, às TIC, bem como prática de tradução especializada (dublagem e legendagem, tradução de textos científicos, jurídicos, comerciais ou literários) e terminologia.

Daniel Gouadec (2007) destaca que o objetivo dos cursos de Tradução não deve ser formar tradutores para um mercado específico, mas capacitá-los para atuar em diferentes posições na indústria da tradução ou atuar como *freelancers*. Para tal, destaca que aos tradutores em formação devam ser ofertados disciplinas relacionadas às línguas de trabalho e às áreas específicas, de escrita, de terminologia, de fraseologia, de TIC, de revisão, de gestão de projetos, de teoria e prática de tradução e de metodologia. Ressalta ainda que tais cursos não deveriam ter por objetivo formar tradutores especializados, mas tradutores generalistas que estejam aptos a se especializarem.

Conforme Dorothy Kelly e Anne Martin (2009), a estrutura curricular depende dos objetivos dos programas. Segundo essas pesquisadoras, é possível verificar que os programas de graduação têm por tradição uma formação generalista. Afirmam que no contexto europeu os graduandos trabalham com no mínimo duas línguas estrangeiras, sendo a estrutura curricular organizado conforme os pares de língua de trabalho escolhidas pelo estudante. Ressaltam ainda a tendência da organização da estrutura curricular em módulos relacionados aos conhecimentos das línguas de trabalho, cultura ou civilização, tradução, interpretação, conhecimento instrumentais, como a tradução assistida por computador, pesquisa documental, terminologia e conteúdos temáticos. Por fim, salientam que as disciplinas relacionadas à tradução especializada geralmente são inseridas ao final do currículo, sendo elas a tradução científica, a técnica, a comercial, a literária (menos frequente no contexto europeu) e, mais recentemente, a localização e a tradução audiovisual.

Egan Valentine (1996) destaca os diversos elementos que comporiam a formação de tradutores. Conforme seu modelo de formação em tradução, várias seriam as áreas do conhecimento necessárias ao tradutor, entre as quais: o estudo da língua(s) materna(s) e da estrangeira(s), cultura, prática de tradução (direta e inversa), terminologia, revisão, linguagens de especialidade, teoria da tradução, história da tradução, linguística, interpretação, literatura, informática, lexicografia, línguas de especialidade.

No contexto brasileiro, em artigo publicado em 2013, Cleci Regina Bevilacqua faz um panorama acerca da formação de tradutores em língua espanhola na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tal, além de apresentar um breve histórico do programa, apontar as habilidades e as competências que configuram a formação de tradutores nessa IES, apresenta uma análise curricular segundo as áreas do conhecimento. Segundo essa pesquisadora, o currículo do curso da UFRGS pode ser subdividido nas seguintes áreas: (1) língua espanhola (língua estrangeira - LE); (2) prática de tradução; (3) Literaturas e Culturas de língua espanhola; (4) latim; (5) língua portuguesa (língua materna - LM); (6) literaturas de língua portuguesa; (7) linguística; (8) teoria literária. Chama atenção o fato de Bevilacqua (2013) ter inserido disciplinas da área dos Estudos da Tradução (Estudos da Tradução; Introdução à Terminologia; Terminologia Aplicada) na área de Linguística.

De outro modo, Stéfano Paschoal (2007) defende uma formação própria aos tradutores, visto que, por vezes, considera-se que a tradução deva ser um complemento da formação dos profissionais de Letras. De acordo com ele, é necessário compreender as diferenças entre a organização curricular dos cursos de Tradução e dos de Letras, bem como compreender que o tradutor e seu mercado de trabalho estão condicionados a fatores político-sociais. Segundo ele, deve-se buscar “uma formação geral e que exige a cooperação de várias outras disciplinas, além de comentários que extrapolam o que se consideraria uma formação ligada ao curso de Letras [...]” (PASCHOAL, 2007, p. 226). Destaca ainda a importância de uma formação generalista, com a presença de diversas áreas de conhecimentos no currículo destinado à Formação de Tradutores, tais quais: Língua Materna, Língua Estrangeira, Linguística, Teoria Literária, Semântica, Estilística, Estudos Culturais, Teoria da Tradução, prática de tradução de textos específicos – em especial de textos técnicos – e revisão. Afirma que os conhecimentos advindos do curso de Letras devem ser abordados de

diferentes maneiras durante a formação de tradutores, tendo em mente que o Bacharelado em Tradução não deve ser compreendido ou pensado como um curso de Letras - licenciatura.

Com base em nossa pesquisa de mestrado (COSTA, 2013), podemos listar os conhecimentos necessários à formação de tradutores, em especial os literários, em razão das respostas dos professores-pesquisadores³¹ entrevistados à época. Conforme os professores entrevistados, a estrutura curricular da graduação em Tradução deveria ofertar em sua estrutura curricular disciplinas relacionadas às línguas de trabalho, às literaturas das línguas e culturas envolvidas, de linguística, de fonologia, de estilística contrastiva/comparada, de teoria literária, de teoria da linguagem, de filosofia da linguagem, de literatura comparada, de revisão de tradução, de crítica de tradução, de história da tradução, de teoria da tradução, de prática de tradução (direta e inversa), além de sociologia, antropologia, psicanálise, artes, história e filosofia.

Então, o que podemos dizer sobre as diferentes propostas curriculares dos pesquisadores apresentados?

A maioria dos pesquisadores destacaram como imprescindível a oferta de disciplinas voltadas às línguas de trabalho, o que pode explicar, em partes, a grande carga horária devotada à língua materna e à(s) língua(s) estrangeira(s) nos programas de Tradução. Além disso, grande parte desses pesquisadores também defendem a oferta de disciplinas de Linguística, Literatura e Estudos Culturais, o que pode ser uma influência da formação dos mesmos, uma vez que, conforme González Davies (2004), a defesa da inserção dessas disciplinas no contexto espanhol se dá principalmente devido à formação filológica dos docentes.

A maioria dos pesquisadores afirma a importância de se ofertar disciplinas específicas da área, tais como: Teoria da Tradução, Prática de Tradução e Terminologia. Essa proposta é óbvia em um primeiro momento, mas, por vezes, a oferta de disciplinas voltadas à teoria da tradução e à terminologia é preterida às disciplinas de prática de tradução, o que poderia levar à oferta de um curso profissionalizante, e

³¹ Professores-pesquisadores entrevistados: Prof. Dr. Álvaro Silveira Faleiros (USP); Profa. Dra. Célia Maria Magalhães (UFMG); Prof. Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UnB); Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP); Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU); Prof. Dr. Maurício Mendonça Cardozo (UFPR); Prof. Dr. Paulo Henriques Britto (PUC-Rio); Profa. Dra. Rosalia Angelita Neumann Garcia (UFRGS); Profa. Dra. Válmí Hatje-Faggion (UnB).

não a um curso superior em que se busca a discussão, a inserção e a reflexão da teoria na prática.

Por fim, diversas outras disciplinas foram mencionadas como importantes para a formação de tradutores. Tais disciplinas podem auxiliar a atividade tradutória, porém a oferta de tantas disciplinas criaria, possivelmente, um curso superior sobrecarregado, com mais de quatro anos.

Quadro 1 - Conhecimentos necessários ao Tradutor

[AREAS DO] CONHECIMENTO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Administração					✓					
Antropologia			✓							✓
Artes										✓
Crítica de tradução										✓
Direito			✓							
Economia			✓							
Especialização em alguma área do conhecimento			✓	✓	✓		✓		✓	✓
Estilística contrastiva/comparada									✓	✓
Estudos Culturais	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓
Filosofia										✓
Fonologia										✓
Fraseologia					✓					
Gestão de projetos					✓					
História		✓	✓							✓
História da Tradução							✓			✓
Informática/TICs			✓	✓	✓	✓	✓			
Interpretação						✓	✓			
Latim								✓		
Língua(s) estrangeira(s) - Língua B e/ou C		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Línguas materna Língua A		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Linguística	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓
Literatura	✓		✓	✓			✓	✓		✓
Metodologia					✓					
Psicanálise										✓
Política			✓							
Prática da Tradução (direta e/ou inversa)	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Revisão					✓		✓		✓	✓
Semântica		✓							✓	
Sociologia	✓									✓
Teoria da Linguagem										✓
Teoria da Tradução	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Teoria Literária								✓	✓	✓
Terminologia e/ou Lexicologia		✓		✓	✓	✓	✓	✓		
Tradução especializada				✓	✓		✓		✓	✓

Legenda - A1: Venuti (2017); A2: Schäffner e Adab (2000); A3: Bernardini (2004); A4: Gonzalez Davies (2004); A5: Gouadec (2007); A6: Kelly e Martin (2009); A7: Valentine (1996); A8: Bevilacqua (2013); A9: Paschoal (2007); A10: Costa (2013).

2.2.2 A inserção do conceito de competência nos Estudos da Tradução

No contexto dos Estudos da Tradução, o conceito de *competência* começou a ser utilizado na década de 1980 e tomou fôlego nos anos de 1990 (LOWE, 1987; BELL, 1991; NORD, 1991; KIRALY, 1995; 2000; 2017; VALENTINE, 1996; HURTADO ALBIR, 1996; 1999; NEUBERT, 2000; KELLY, 2002; ECHEVERRI, 2008), principalmente com as pesquisas da teórica espanhola Amparo Hurtado Albir e do Grupo PACTE³², o qual ela coordena.

Ressaltamos que nosso entendimento de competência tradutória aproxima-se mais das propostas de Álvaro Echeverri (2008; COSTA; SOUSA, 2015b), de Egan Valentine (1996), de Donald Kiraly (2017) e de KIRALY *et al.* (2016). Não visamos descrever subcompetências que comporiam a competência tradutória e que poderiam influenciar diretamente a concepção curricular, mas compreender o modo como esse conceito está sendo aplicado nas instituições para compor e legitimar os programas de graduação destinados à formação de tradutores nas IES públicas brasileiras.

Para Álvaro Echeverri, “[...] a competência tradutória é a capacidade do tradutor de mobilizar todos seus conhecimentos de maneira adequada no momento em que estes são requisitados”³³ (COSTA; SOUSA, 2015, p. 155). No que diz respeito ao conceito de competência do tradutor, Echeverri fundamenta-se na concepção de Kiraly (2000). Isto é, na capacidade de produzir um texto aceitável, de se integrar adequadamente entre seus pares, de conhecer as normas e convenções da profissão, de trabalhar de maneira colaborativa (COSTA; SOUSA, 2015, p. 155).

Segundo Valentine (1996), a formação de tradutores deveria se caracterizar pela busca da compreensão dos fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem na sua globalidade, ser holístico. A formação permitiria a aquisição e a integração de capacidades, competências e habilidades socioprofissionais específicas (VALENTINE, 1996). Para tal, define competência tradutória como “[...] a capacidade de restituir

³² PACTE (Procés d’Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació).

³³ “Mi concepto de competencia traductora es la capacidad del traductor de movilizar todos sus conocimientos de manera adecuada en el momento en que estos son requeridos” (COSTA; SOUSA, 2015b, p. 155).

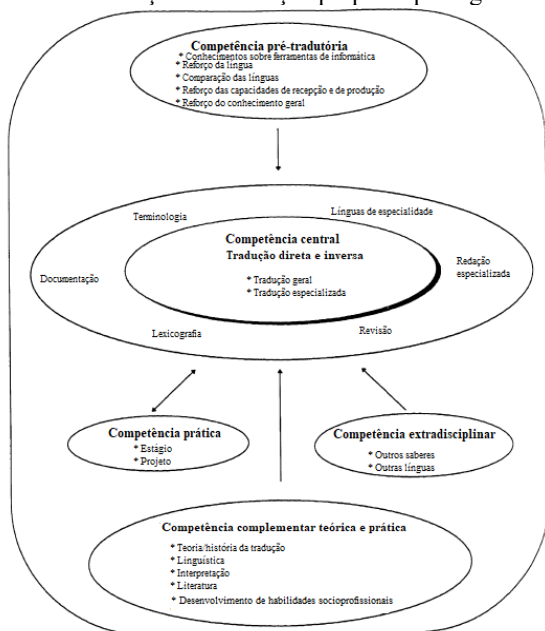
um texto o mais fielmente possível em outra língua, corresponderia ao domínio deste tríptico e a formação deveria permitir de adquiri-lo de maneira adequada”³⁴ (VALENTINE, 1996, p. 3).

Valentine (1996) propõe em seu modelo de formação quais áreas do conhecimento formariam cada subcompetência. Apresenta, assim, sua proposta, a qual entende que o estudante deve ter como conhecimento central saber-traduzir. Desse modo, para que o tradutor em formação desenvolva sua competência tradutória, seria necessário expandir cinco subcompetências: (1) competência pré-tradutória; (2) competência central; (3) competência prática; (4) competência complementar teórica e prática; (5) competência extradisciplinar.

Conforme Valentine (1996), os conhecimentos sobre ferramentas de informática seriam um dos conhecimentos inseridos na competência complementar teórica e prática. Após mais de 10 anos, sabemos que a realidade quanto aos conhecimentos prévios em relação à informática da maioria dos ingressantes nos cursos de Tradução é outra; razão pela qual o modelo de formação em tradução proposto por Valentine (1996) foi ligeiramente modificado, passando os conhecimentos sobre ferramentas de informática a serem inseridos na competência pré-tradutória (Figura 1).

³⁴ “La compétence traductionnelle, c’est-à-dire la capacité de rendre un texte le plus fidèlement possible dans une autre langue, correspondrait donc à la maîtrise de ce triptyque et la formation devrait permettre de l’acquérir de façon adéquate” (VALENTINE, 1996, p. 3).

Figura 1 - Modelo de formação em tradução proposto por Egan Valentine



Fonte: Valentine (1996, p. 148). Traduzido e adaptado por: Patrícia Rodrigues Costa.

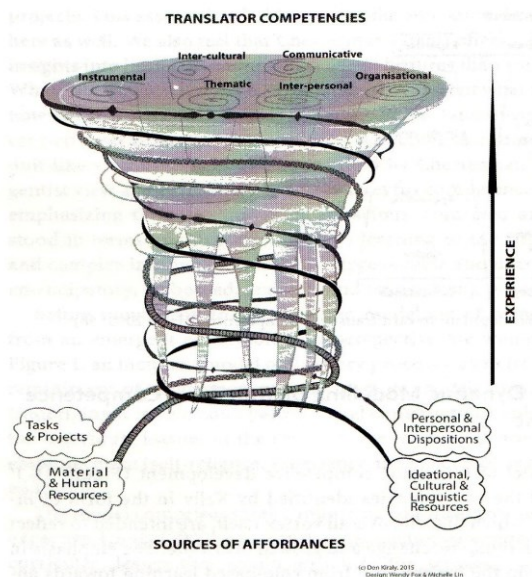
Por fim, tal como Kiraly em suas mais recentes publicações (2017; KIRALY *et al.*, 2016), acreditamos que a competência do tradutor se desenvolve pelo empoderamento do tradutor em formação, por meio do desenvolvimento da autoconfiança e da expertise que progride conforme sua experiência. Dessa forma, as diversas subcompetências se desenvolveriam em velocidades diferentes conforme a natureza do aluno, as quais compõem a competência do tradutor, que é influenciada diretamente pela experiência do tradutor em formação. Kiraly (2017) entende que a competência tradutória é complexa, um conjunto dinâmico que está em constante evolução, influenciada diretamente pelo aspecto interpessoal e pelo contexto social.

O modelo de desenvolvimento de competência proposto por Kiraly *et al.* (2016) é fundamentado na (1) abordagem socioconstrutivista (KIRALY, 2000); (2) na epistemologia emergentista; (3) na modelagem cognitiva da competência do tradutor; e (4) no modelo de aquisição de conhecimentos de Dreyfus e Dreyfus (1980).

Este afirma que o profissional e/ou estudante pode atingir quatro estágios em suas carreiras: (1) novato; (2) competente; (3) proficiente; e (4) especialista. Para tal, destacam a diferença no uso dos termos *practice* (prática) e *praxis* (práxis), em que o primeiro deve ser entendido como as atividades habituais do mercado de trabalho e o segundo, como a junção da teoria e da prática do mercado de trabalho, a chamada “prática informada”, visto que a reflexão sobre a prática tem por consequência a melhoria do desempenho (KIRALY *et al.*, 2016).

Kiraly *et al.* (2016) fundamentam sua proposta de competência do tradutor na de Kelly, sendo entendida como um conjunto de vórtices que formam um vórtice maior, o que demonstra que esse conjunto é dinâmico e pode ser modificado com o passar do tempo, além de demonstrar sua constante evolução e complexidade (KIRALY, 2017). A partir de tarefas e projetos, recursos humanos e materiais, fontes conceituais, culturais e linguísticas e da organização pessoal e interpessoal, e das competências instrumental, temática, interpessoal, organizacional, comunicativa e intercultural, a experiência do tradutor em formação é ampliada, o que caracteriza sua competência (Figura 2).

Figura 2 - Modelo de competência emergente do tradutor proposto por Kiraly *et al.* 2016



Fonte: Kiraly *et al.* (2016, p. 82).

Kiraly (2017, p. 26) demonstra, com seu modelo de emergência da competência do tradutor, também denominado como modelo de competência emergente, a complexidade da interação entre as diversas subcompetências, que não surgem ao mesmo tempo e não se desenvolvem paralelamente à mesma velocidade, sendo influenciadas diretamente pela experiência de vida de cada pessoa (Figura 2). Kiraly (2017, p. 27) destaca ainda que

[...] a intervenção educativa pode efetivamente desempenhar um papel nesse processo, mas a partir desse ponto de vista, o aprendizado é claramente o resultado de uma interação complexa de processos, sendo somente um resultado, ocasional e ao acaso, do ensino³⁵.

Segundo Kiraly (2017), a competência seria altamente integrada e intuitiva, formada pelas diversas subcompetências, e extremamente influenciada pelo aspecto interpessoal, pelos contextos sociais e físicos (KIRALY, 2017) (Figura 3). Assim, enquanto Kiraly *et al.* (2016) (Figura 2) explicam sua proposta de competência do tradutor, Kiraly (2017) demonstra como a interação social permite desenvolver e otimizar a competência de cada tradutor (Figura 3). Portanto, para que a formação do tradutor seja eficaz, diversos indivíduos (tradutores, clientes, tradutores em formação, professores, etc.) devem interagir entre si, o que possibilita que suas subcompetências (vórtices menores) e, conseqüentemente, sua competência (vórtice maior), sejam otimizadas.

³⁵ “Instructional intervention can indeed play a role in this process, but from this viewpoint, learning is clearly the result of a complex interplay of processes and only incidentally and occasionally the direct result of teaching” (KIRALY, 2017, p. 27).

Figura 3 - Descrição preliminar da competência coemergente do tradutor



Fonte: Kiraly (2017, p. 28).

Kiraly *et al.* (2016) visam levar os professores de Tradução a perceberem que a natureza da aprendizagem é orgânica e dinâmica, ao compararem essa compreensão de competência do tradutor com aquelas que permitem a organização de cursos de formação de tradutores em módulos. Ressaltam ainda que

[...] a adoção da visão da competência do tradutor como um processo emergente é claramente um passo inovador para melhorar e refinar as abordagens colaborativas e centradas no estudante para formação de tradutores³⁶ (KIRALY *et al.* 2016, p. 83).

Segundo Kiraly *et al.* (2016), a atuação profissional é determinante para a expansão da competência estratégica laboral, que sobrepõe a competência estratégica proposta por Kelly. Para eles, é a inserção no mercado de trabalho, que “permite ao aprendiz ir além das competências fragmentadas impostas pelo currículo clássico e combiná-las em uma metacompetência do tradutor unificada”³⁷. A atividade

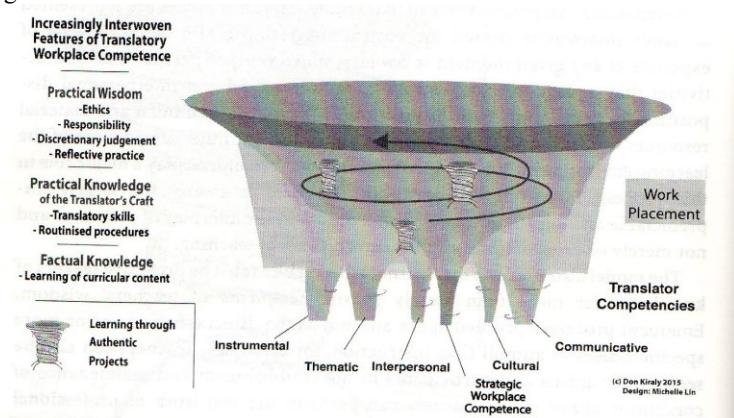
³⁶ “The adoption of a view of translator competence as an emergent process is clearly an innovative step towards improving and refining collaborative, learner-centred approaches to translator education” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 83).

³⁷ “[In our view, it is specifically the experience of undertaking actual work at workplace that] allows the learner to move beyond the fragmented competences

autêntica propiciada pela atuação profissional enquanto ainda estudante seria a chave-mestra na progressão do conhecimento e habilidades (KIRALY *et al.*, 2016). Segundo esses pesquisadores, a atuação profissional não deve ser vista como uma atividade extracurricular, mas uma parte vital da concepção curricular para que as competências sejam desenvolvidas de maneira mais autônoma e rápida.

Em resumo, a aprendizagem e as competências do tradutor se desenvolverão mais rapidamente, de maneira autêntica e emancipatória, a partir do momento em que o tradutor em formação inicia sua atuação profissional, pois se defrontará com atividades autênticas (Figura 4).

Figura 4 - A competência do tradutor e o local de trabalho – O local de trabalho emergente



Fonte: Kiraly *et al.* (2016, p. 84).

Por fim, ainda sobre o modelo de competência emergente, Kiraly (2017) ressalta que “tal modelo claramente não tem as simplistas caixas ordenadas e setas dos modelos bidimensionais reducionistas que há muito tornaram o design instrucional e o desenvolvimento curricular parecerem diretos, altamente controláveis e lineares”³⁸ (KIRALY, 2017, p. 28).

imposed by the classical curriculum and to merge them into a unified translator meta-competence” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 84).

³⁸ “Such a model clearly lacks the neat simplistic boxes and arrows of two-dimensional reductionist models that have long made instructional design and curriculum development seem straightforward, highly controllable, and linear” (KIRALY, 2017, p. 28).

Não poderíamos discutir a inserção do conceito de competência nos Estudos da Tradução sem citar Amparo Hurtado Albir e o grupo PACTE, responsáveis por diversos estudos sobre a formação de tradutores que têm influenciado a discussão acerca da formação de tradutores.

Conforme Hurtado Albir (2010), a *competência tradutória* é um importante aspecto cognitivo que permite aos tradutores e intérpretes realizarem as operações necessárias ao processo tradutório. Em síntese, o modelo proposto pelo Grupo PACTE³⁹ entende que

[...] a competência tradutória é um conjunto especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos, e em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

Consequentemente, é necessário que o conhecimento novato, a competência pré-tradutória, se transforme em conhecimento especializado, isto é, a competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005). Assim, a competência tradutória seria o conhecimento experto da tradução que os bilíngues não possuem (HURTADO ALBIR, 1999; 2005).

Após termos exposto diferentes acepções quanto ao conceito de competência, passaremos a discorrer acerca da inserção da Teoria Curricular nos Estudos da Tradução e sobre as pesquisas relacionadas às propostas curriculares aos programas universitários destinados à formação de tradutores.

2.2.3 A Teoria Curricular nos Estudos da Tradução

Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de “ser instruído sobre o que ensinar”. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios

³⁹ O grupo PACTE tem desenvolvido propostas para a concepção curricular baseada em competências com vistas à formação de tradutores.

derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014, p. 195).

Podemos pressupor que um(a) dos(as) responsáveis pela (re)construção dos currículos é o(a) professor(a), que atuam como mediador entre o currículo oficial (*intended curriculum*) e o currículo real (*taught curriculum*), aquele aprendido pelos alunos (ACOSTA, 2013). É por meio desses profissionais que o currículo oficial toma forma, sai das questões técnicas-políticas para a prática pedagógica de acordo com o contexto em que se insere.

Segundo Javier Marrero Acosta (2013), o currículo oficial, prescrito, formado pelo *capital cultural*, é um marco curricular que permite aos professores interpretar e adaptar seus aspectos aos diferentes contextos, ocorrendo um processo de transformação curricular entre o que foi prescrito na esfera técnica-política para a prática-pedagógica. Assim, os professores analisam o currículo oficial buscando torná-lo coerente com os conteúdos e as tarefas a serem propostas, de modo a se pensar em métodos e estratégias de ensino, bem como nos seus objetivos de ensino, o que resultará no currículo ensinado/real (ACOSTA, 2013).

Essa transformação varia conforme a experiência dos professores e é influenciada pelo planejamento didático, pelas tomadas de decisão, pelas crenças e pelas teorias implícitas (ACOSTA, 2013). O currículo e o ensino, portanto, devem ser entendidos como processos de construção social, que são resultados de uma tradição e de inovações pedagógicas institucionais. A interpretação do currículo, bem como a escolha dos conteúdos, das atividades de aprendizagem, dos critérios de avaliação, etc., indicarão o estilo de ensino do(a) professor(a) (ACOSTA, 2013):

Saber o que os professores pensam, como agem e por que fazem tais coisas; tornar visível – ou explícito – como os professores resolvem os dilemas da prática educacional por meio de suas próprias teorias implícitas e suas histórias nos permite observar como surge toda uma série de representações sobre as políticas para reformar, reestruturar e reconceituar a educação. Permite-nos “tornar visível” o arcabouço cognitivo com

que ensinam (ACOSTA, 2013, p. 196, grifos nossos).

No que diz respeito à (re)construção curricular, podemos dizer que cada agente social deve ter sua parcela de contribuição – professores, alunos, as instituições governamentais, o mercado de trabalho e, claro, os especialistas em currículo. Todavia, essa não é a realidade nos mais diversos países. Quem dita como será composto o currículo, em geral, é o governo:

As perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas [...]. Aqueles que detêm o poder político em geral não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo. Essa falta de reconhecimento é parcialmente por nossa culpa: há pouco acordo entre os especialistas em currículo sobre qual deveria ser o objeto de sua teoria (YOUNG, 2014, p. 192).

Segundo Young (2014), a culpa de tal limitação seria dos especialistas em currículo. No caso dos currículos dos bacharelados que visam à formação de tradutores, podemos parafrasear as palavras desse teórico curricular e afirmar que: *essa falta de reconhecimento é nossa culpa, há pouco acordo entre os pesquisadores de Tradução sobre o que deveria ser o objeto de sua teoria e de sua prática, sobre o que seria a competência tradutória e o que seria a competência do tradutor, há pouca discussão sobre questões didáticas, curriculares e pedagógicas*. Por isso, concordamos com Young (2014) no que diz respeito à necessidade de o especialista em currículo ter formação dupla:

Se vamos enfrentar essa pesquisa como teóricos do currículo, *temos de nos tornar “especialistas duplos”*. Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo

específico sob exame – são raramente reunidas (YOUNG, 2014, p. 202, grifo nosso).

A princípio, tal fala poderia levar ao questionamento sobre a especialização primeira, a dos Estudos da Tradução. Mas, diferentemente de Young (2014), acreditamos que, por ter como especialização principal a dos Estudos da Tradução, podemos nos munir dos instrumentos da Teoria do Currículo.

Conforme Young (2014), os especialistas em currículo devem, por serem críticos, analisar as premissas, os pontos fortes e fracos dos currículos, o que não pode ser feito sem uma tradição, quer seja da teoria crítica do currículo – com textos de, por exemplo, Michael Apple –, quer seja dos historiadores do currículo – como Ivor Goodson –, ou dos sociólogos da educação – como Basil Bersntein e o próprio Michael Young. Além disso, os especialistas devem compreender que a Teoria Curricular detém o papel normativo, que possibilita a configuração de regras ou normas que possibilitam orientar a elaboração e a prática do currículo (YOUNG, 2014).

O especialista deve saber conciliar o papel de crítico e o normativo, pois ao focar nas normas e esquecer de ser crítico, este tenderá a ter uma concepção tecnicista da Teoria do Currículo (YOUNG, 2014). Por isso, retomamos a concepção freiriana de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Assim, podemos aproximar a proposta de Michael Young do pensamento de Freire:

Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades (YOUNG, 2014, p. 199).

Se a discussão sobre a formação superior de tradutores no que concerne aos conhecimentos “ensináveis” e “aprendíveis” é recente, mais recente ainda é o estudo sobre os programas destinados a essa formação. O debate sobre “como se tornar tradutor” é muito controverso, passando por múltiplas abordagens e tradições, razão pela qual relataremos algumas propostas de pesquisadores do continente americano (Jean Delisle, Egan Valentine e José Luiz Vila Real

Gonçalves) e do europeu (Christiane Nord, Amparo Hurtado Albir, Dorothy Kelly, Elisa Calvo Encinas e Donald Kiraly), que têm por objeto de pesquisa a formação superior de tradutores, suas propostas curriculares nas suas diversas concepções. Sabemos que outros estudos⁴⁰ acerca das concepções curriculares nos programas de tradução foram realizados, dos quais alguns possuem aspectos tecnicistas (MOUSTAFA GABR, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2007; LI, 1999; 2000a; 200b; 2002; 2005; 2006), razão pela qual não apresentaremos suas perspectivas nesta tese.

2.2.3.1 Pesquisadores no contexto do continente Americano

✓ *Jean Delisle - Objetivos de aprendizagem*

Jean Delisle foi o primeiro tradutólogo a desenvolver pesquisas tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem na formação dos tradutores em ambiente universitário, tendo por foco texto pragmáticos, não literários. Suas pesquisas, realizadas a partir da década de 1980, tornaram-se referência para o desenvolvimento de pesquisas voltadas à compreensão da formação de tradutores.

Fundamentando-se inicialmente na proposta do norte-americano Ralph W. Tyler, Delisle reuniu estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem na formação de tradutores no livro *L'Analyse du Discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française des textes pragmatiques anglais*, publicado em 1984, tornando-se o primeiro tradutólogo a se fundamentar nas Ciências da Educação. Ao focar na formação de tradutores não literários e tendo como base o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de autoria de Tyler, publicado em 1949, Delisle parte do pressuposto de que o currículo deva ser construído conforme as habilidades que se espera do profissional formado, o que resulta na listagem de objetivos a serem alcançados pelos tradutores em formação. A avaliação para Tyler e, conseqüentemente, para Delisle (1984), seria uma maneira de se verificar se os objetivos propostos foram alcançados e validar as propostas que culminariam no delineamento do currículo.

⁴⁰ Para maiores informações, conferir: Moustafa Gabr (2001a; 2001b; 2002a; 2002b; 2007); Defeng Li (1999; 2000a; 200b; 2002; 2005; 2006); Sonia Colina (2003); Marco Fiola (2003; 2004; 2013); John Kearns (2006; 2012); Maria de Lurdes Nogueira Escalera (2013); e Basil Hatim (2001).

Em 1993, publicou *Traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, em que propõe que os objetivos de aprendizagem sejam divididos em gerais e específicos – o primeiro descreve os objetivos do ponto de vista dos professores e o segundo, o ponto de vista dos alunos. O uso de objetivos de aprendizagem facilitaria a comunicação entre o professor e os estudantes, bem como a escolha de instrumentos pedagógicos, estimulando a busca pela diversificação das atividades, e sendo a base para a avaliação da aprendizagem do estudante.

Esse tradutólogo acredita na *necessidade de uma boa estruturação dos cursos de formação de tradutores*, de forma que a aquisição dos conhecimentos progrida minuciosamente, o mais naturalmente possível. A aprendizagem deve ser o principal objetivo do sistema de ensino, sendo os estudantes o foco do processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem por objetivos de aprendizagem para a formação de tradutores busca, portanto, tornar o estudante um profissional com hábitos sistemáticos, metódicos e com o máximo de rigor intelectual possível (DELISLE, 2013). Para tal, o futuro tradutor deve ser competente ao compreender e *reverbalar* o sentido do texto de partida; deve evitar a interferência entre as línguas; aplicar conhecimentos não linguísticos aos linguísticos e dominar técnicas de redação. Essas competências e essas atitudes relacionam-se a três níveis: regras de escritura, à interpretação e à coerência. A partir dessas premissas, Delisle propõe um método composto por etapas para a realização do processo de tradução: preparação, realização e revisão. Como podemos notar, Delisle foi influenciado por ideias de Tyler, bem como por Benjamin Bloom, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem. Delisle, porém, *não* propõe uma concepção curricular para o curso de Tradução.

✓ *Egan Valentine – Modelo de otimização da aprendizagem*

Egan Valentine (1996) buscou integrar as Ciências da Educação às Teorias da Tradução, considerando a formação como um sistema ou uma rede de competências de interação. A pesquisa realizada por Valentine (1996) fundamentou-se na análise dos documentos das universidades que ofertam a formação de tradutores no Canadá, e baseia-se numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa). O *corpus* de análise da tese de Valentine é composto de 10 programas de *premier*

*cycle*⁴¹, em tradução ou em ciências da linguagem de instituições-membro da *Association canadienne des écoles de traduction* (ACET-CAST). A análise realizada inicia-se com a descrição da evolução histórica dos programas e, em seguida, parte-se realmente para a análise dos programas. Além disso, teve o propósito de elaborar um modelo de análise descritiva de programas de graduação em Tradução, tendo por finalidade responder à seguinte questão: “Como otimizar a formação em tradução na graduação?”⁴².

Com relação às Ciências da Educação, Valentine (1996) discute o conceito de *programa* e de *currículo* tendo por intuito à formação universitária, sempre associados um ao outro, sobrepondo suas diversas acepções continuamente, relacionado-se entre si e, por vezes, ser entendidos como termos correspondentes. Entende currículo tal qual a concepção de Paul Leroy Dressel (1971, p. 33):

[...] o currículo pode se referir à matriz composta de experiências de aprendizagem fornecidas por uma instituição ou por um departamento ou por um curso de estudo fixo (programa) que resulta em um certificado ou grau⁴³.

Para Valentine, “o conceito de programa geralmente se refere a um conjunto de cursos ou atividades de ensino relacionadas ao ensino-aprendizagem em uma determinada área”⁴⁴.

Para Valentine (1996), a noção de *currículo* ou *programa*, por ser um princípio organizador do sistema educacional, sempre teve papel central na formação estruturada e nas práticas institucionais, porém sua acepção foi ampliada: de uma lista de conhecimentos a serem adquiridos e organizados, em estrutura lógica, para uma concepção centrada no aprendiz, que se fundamenta na interação e interdependência dos

⁴¹ No Canadá, os programas de *premier cycle* são não somente cursos de graduação, mas também certificados com duração entre um ano e um ano e meio.

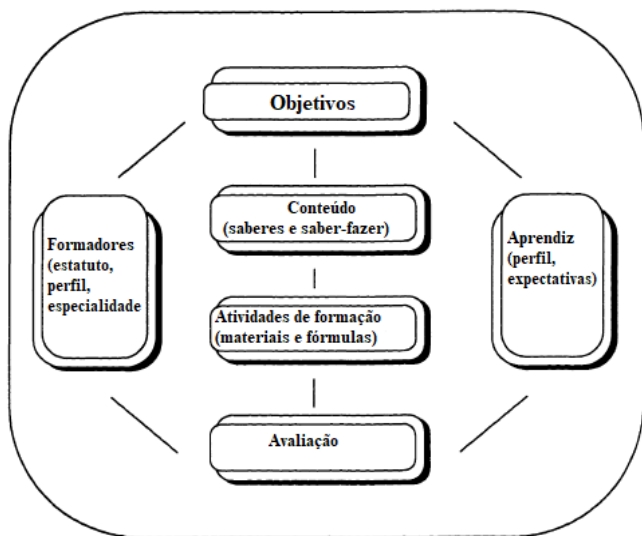
⁴² “[...] comment optimiser la formation en traduction au premier cycle universitaire?” (VALENTINE, 1996, p. 6).

⁴³ “Curriculum may refer to the composite array of learning experiences provided by an institution or department or to a fixed course of study (program) leading to a certificate or degree” (p. 229 *apud* VALENTINE, 1996, p. 33).

⁴⁴ “Le concept de programme renvoie généralement à un ensemble de cours ou d’activités pédagogiques lié à l’enseignement-apprentissage dans un domaine donné” (VALENTINE, 1996, p. 35).

conhecimentos/conteúdos a serem aprendidos, na sua divisão e organização, nos objetivos demandados e suas definições em competências e, finalmente, no processo avaliativo. Em suma, o programa/currículo deve ser compreendido como um projeto de formação, um processo dinâmico que envolve tanto a atividade pedagógica quanto a disciplina a ser ensinada, que cria expectativa nos atores da sociedade nele envolvidos – instituições de ensino, docentes, discentes e mercado de trabalho (Figura 5).

Figura 5 - Componentes da formação (programa/currículo) segundo Egan Valentine



Fonte: Valentine (1996, p. 38). Traduzido por: Patrícia Rodrigues Costa

Segundo Valentine, para que a aprendizagem seja possível, é necessário um sistema de formação eficaz, sistemático e estruturado, razão pela qual se deve definir as finalidades dessa formação, organizar seu conteúdo e sua sequenciação, sendo que um elemento do processo de ensino-aprendizagem é variável – os estudantes (VALENTINE, 1996, p. 9). As condições sociais, culturais e políticas influenciam diretamente tal formação, bem como a compreensão do conceito de formação pelos professores, o que impossibilita a criação de programas que não passem por reformas regularmente (VALENTINE, 1996).

A escolha pelo tipo de programa/currículo não é livre. Os elaboradores das propostas curriculares devem ter em mente que tal escolha depende da compreensão relativa à disciplina em questão, ao tipo de formação desejada (por exemplo, curso técnico, graduação, pós-graduação) e às questões filosóficas e sociais. Assim, com base nos objetivos estabelecidos, o programa/currículo pode ser elaborado.

Valentine (1996) destaca que diferentes abordagens podem ser combinadas tendo em vista diferentes concepções sobre a formação, sobre a proposta curricular, as quais podem se fundamentar em (1) um currículo uniforme, elaborado por especialistas; (2) um currículo elaborado a um tipo de aprendiz específico e (3) um currículo específico, mas adaptável, elaborado por especialistas e profissionais da área (SHORT, 1982 *apud* VALENTINE, 1996, p. 41). A partir dessa concepção sobre a formação, o programa/currículo pode ser elaborado com base em diferentes diretrizes, que podem ser combinadas, as quais podem ser centradas: (1) na disciplina/conteúdo; (2) no aprendiz; ou (3) em situações-problemas a serem resolvidas.

As diretrizes para a elaboração de propostas curriculares fundamentadas em disciplinas e no conteúdo são as mais tradicionais e comuns, também conhecidas como “currículo conteudista”. Valentine (1996) evidencia que a concepção do “currículo conteudista” pode não ser a melhor opção para a formação de tradutores, já que a esta deve ter componentes das mais diversas áreas, sobretudo da área multidisciplinar. Defende ainda uma abordagem multidisciplinar na formação de tradutores.

Para ele, as diretrizes centradas nas necessidades dos aprendizes favorecem a individualização da formação e são fundamentadas em objetivos definidos em termos de comportamentos observáveis e baseadas em uma abordagem transdisciplinar comportamental, em competências a serem desenvolvidas, o que faz lembrar aspectos da proposta de Delisle (1984). A ênfase dessa concepção, um tanto utópica, não é o conteúdo, mas a aprendizagem, o processo e o produto.

Por fim, as diretrizes baseadas em situações-problemas devem estar voltadas para as situações reais, visto que seus conteúdos são definidos e organizados a partir de competências. Para Valentine (1996) esse tipo de diretriz parece se fundamentar mais nas estratégias de ensino, e não na formação propriamente dita.

Segundo esse pesquisador, *não se deve preferir quaisquer destas diretrizes, pois o uso de cada uma depende do contexto de formação*. Destaca que a formação de tradutores no contexto canadense, à época de sua pesquisa, aparentava ser uma interseção dos modelos de concepção

e de tipos de diretrizes. Além disso, chama a atenção para o fato de que os programas de formação de tradutores são elaborados por pesquisadores da Tradução junto a tradutores profissionais.

No que diz respeito às características da situação de formação, Valentine (1996) afirma que estes são os parâmetros⁴⁵ que devem interagir entre si:

- Contexto estrutural ou institucional: características das instituições de ensino (regras de funcionamento, finalidades e objetivos, objeto de aprendizagem, tipo e nível de formação ofertadas, taxa de conclusão de curso, características dos discentes e docentes):
 - Objetivos e tipos de formação;
 - Condições de admissão;
 - Duração do programa (anos ou créditos);
- Contexto pedagógico ou situação de ensino-aprendizagem: conteúdos, atividades de ensino-aprendizagem, modelos pedagógicos, sistema de avaliação, organização do programa, sua sequenciação:
 - Lista de atividades;
 - Estratégias;
 - Função das atividades tendo por objetivo a aquisição de competências;
 - Organização das atividades.
- Competências e capacidades a serem adquiridas pelos aprendizes:
 - Saber-ler (compreensão);
 - Saber-escrever (expressão);
 - Conhecimento do mundo;
 - Saber-traduzir.
- Objetivos ou finalidades do curso tendo por foco o aprendiz;
- Processo: o funcionamento do programa e a interação das atividades.

⁴⁵ Esses parâmetros compõem seu quadro de análise de conteúdo da pesquisa doutoral.

Valentine (1996) aponta para as críticas relativas à formação de tradutores em ambiente universitário, as quais são apresentadas em três categorias: (1) os candidatos ao curso; (2) os professores; e (3) os conteúdos e atividades de formação. Críticas estas ainda bastante atuais.

Com relação aos candidatos, Valentine (1996, p. 20-21) afirma que as críticas ao perfil dos futuros estudantes de tradução podem assim ser descritas:

- Falta de rigor na seleção dos candidatos/critérios de admissão;
- Falta de conhecimento do par linguístico e de cultura geral;
- A incapacidade dos candidatos em pensar de maneira analítica/crítica, bem como do conhecimento dos princípios elementares de redação.

Quanto aos professores, Valentine (1996, p. 21) ressalta que as críticas mais comuns são:

- O uso de abordagem excessivamente teórica;
- O desconhecimento da realidade da profissão.

Já com relação aos conteúdos e atividades, Valentine (1996, p. 21-22) afirma que as críticas estão ligadas às dificuldades relacionadas à escolha do conhecimento e à sua estruturação e organização, as quais podem ser elencadas especificamente da seguinte maneira:

- A duração dos programas seria curta, à época de sua pesquisa era de três anos;
- A discussão e implantação de reformas curriculares são longas;
- A organização do programa não é pensada a longo prazo;
- Os objetivos de aprendizagem não são claros;
- Os estágios não têm um papel definido (importância, duração, objetivo);
- O ensino é bastante empírico e artesanal, motivo pelo qual se deve levar os estudantes a refletirem sobre o processo de tradução;
- Os aspectos teóricos que podem ser considerados essenciais à formação não são especificados;
- O grau de especialização dos tradutores recém-formados;
- O não uso de ferramentas de auxílio à tradução nos cursos;

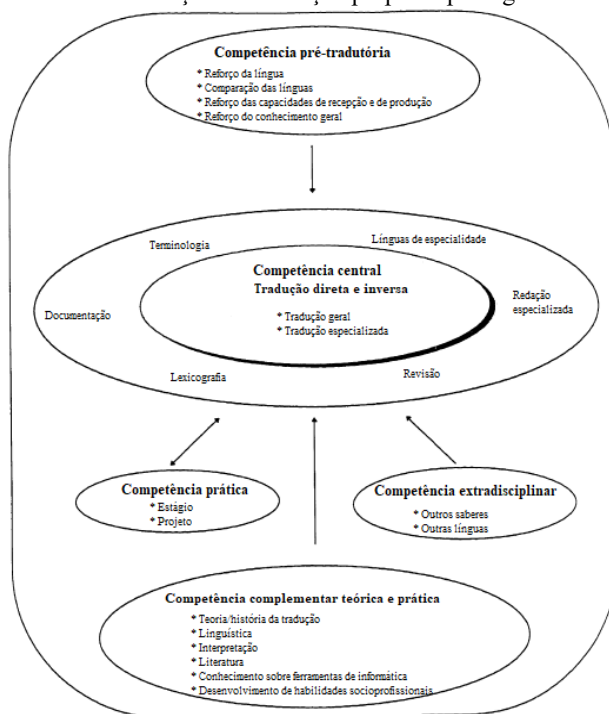
- O não reconhecimento da natureza multidisciplinar da tradução.

Valentine (1996) entende a *competência* como um saber-fazer, um sistema de conhecimentos conceituais e processuais, tal como entendido por Pierre Gillet (1991). Afirma que a aprendizagem da tradução fundamenta-se em três tipos de saberes ou saber-fazer: (1) o saber linguístico; (2) o saber tradutório; e (3) o saber cognitivo. Para ele, “a competência tradutória, a capacidade de restituir um texto o mais fielmente possível em outra língua, corresponderia ao domínio deste tríptico e a formação deveria permitir adquiri-lo de maneira adequada”⁴⁶.

Para ele, a formação teria um caráter holístico e seria fundamentada em um modelo centrípeto, em que o saber-traduzir é o conhecimento central. Essa formação se organizaria em torno de cinco competências: (1) competência pré-tradutória; (2) competência central (tradução direta e inversa); (3) competência prática; (4) competência complementar teórica e prática; e (5) competência extradisciplinar (Figura 6). Tais competências, segundo Valentine (1996), poderiam ser organizadas de maneira criativa e eficaz tendo por intuito o ensino de tradução.

⁴⁶ “La compétence traductionnelle, c’est-à-dire la capacité de rendre un texte le plus fidèlement possible dans une autre langue, correspondrait donc à la maîtrise de ce triptyque et la formation devrait permettre de l’acquérir de façon adéquate” (VALENTINE, 1996, p. 3).

Figura 6 - Modelo de formação em tradução proposto por Egan Valentine



Fonte: Valentine (1996, p. 148). Traduzido por: Patrícia Rodrigues Costa.

Assim, Valentine (1996, p. 122) destaca como elementos dessa formação:

- Preparação à tradução propriamente dita:
 - Desenvolvimento de habilidades pré-tradutórias e reforço da língua do ponto de vista normativo;
 - Comparação das línguas ou problemas relacionados ao contato de línguas;
 - Reforço da cultura geral;
 - Compreensão e aperfeiçoamento da prática de redação;
- Tradução:
 - Saber-traduzir: iniciação à tradução e aos princípios da prática profissional (tradução

- direta e inversa de textos gerais e de textos especializados);
- Reforço do saber-traduzir (terminologia, documentação, linguagens de especialidade, revisão);
- Complementar:
 - Teorias da tradução;
 - História da tradução;
 - Linguística;
 - Interpretação;
 - Literatura;
- Conhecimento especializado:
 - Outras disciplinas e saberes;
 - Outras línguas estrangeiras;
- Prática e síntese:
 - Estágios;
- Pesquisa e síntese:
 - Monografia ou Projeto de conclusão de curso.

Segundo essa análise, a formação de tradutores no contexto canadense pode ser caracterizada segundo um modelo integrativo centrado na aquisição de competências creditadas como essenciais ao fazer tradutório com vistas à uma competência profissional. Assim, tendo por base os seis elementos que compõem os programas (Objetivos, Conteúdo, Atividades de formação, Avaliação, Docentes e Discentes – Figura 5), Valentine (1996) propõe o seu modelo de análise de formação de tradutores, o qual busca verificar o caráter obrigatório desses componentes, bem como a importância de cada um no programa, tal como (1) o lugar das disciplinas de tradução inversa, (2) o lugar do ensino de teorias da tradução e (3) o lugar da informática e das novas tecnologias nos programas.

Após ter realizado a análise dos programas de Tradução das 10 instituições de ensino com base em seu modelo de formação em tradução (Figura 6), Valentine (1996) apresenta algumas perspectivas que permitiriam a otimização dessa formação. Segundo ele, a otimização estaria relacionada à modificação dos componentes da formação de acordo com o perfil e as expectativas dos ingressantes. Sendo assim, uma das possibilidades para essa otimização seria comparar as competências desejadas ao tradutor em formação, as expectativas dos estudantes e o nível de competência ao final da

formação – o produto. O tradutor deve conhecer bem a língua estrangeira (Língua B), dominar completamente a língua materna (Língua A) e ter uma vasta cultura geral.

Valentine (1996) destaca a inexistência de um modelo ideal para a formação de tradutores, posto que a maneira de conceber e elaborar uma formação pode variar segundo a função de seus elaboradores, assim como tal formação deve ser adaptada ao contexto em que está inserida. Esse pesquisador afirma que, no contexto canadense, os programas de *premier cycle universitaire*⁴⁷ destinados à formação de tradutores são concebidos e elaborados segundo um modelo coerente, com particularidades que os tornam semelhantes.

Enfatiza que para se otimizar uma formação centrada no aprendiz deve-se conhecer o percurso dos ingressantes, dado que que o conhecimento destes compõe a competência pré-tradutória. Sendo esta a razão para se estabelecer um mecanismo de seleção e de classificação dos candidatos ao programa, os quais permitiriam a organização do percurso universitário de cada aprendiz.

Valentine evidencia ainda que os programas de *premier cycle* não visam formar tradutores especializados, mas generalistas especialistas em tradução. Assim, a introdução à tradução de textos especializados (textos comerciais, jurídicos, literários, etc.), ligada diretamente à competência extradisciplinar, tem por função permitir aos tradutores em formação a aquisição de técnicas que possam ser aplicáveis a todos os tipos de tradução. Além disso, Valentine salienta que a escolha das disciplinas optativas por parte dos discentes, por serem na maioria das vezes livre, pode não ser pertinente e ser incoerente ao programa como um todo, o que torna a competência extradisciplinar incoerente e não pertinente à formação dos tradutores, motivo pelo qual é necessário que os discentes sejam orientados durante toda a graduação. Ressalta ainda que a maioria dos professores, por vezes, não é especialista na área ensinada (VALENTINE, 1996, p. 193).

Com relação à inserção de disciplina(s) destinada(s) às teorias da tradução, Valentine (1996) salienta que estas permitem ao tradutor em formação refletir acerca de suas escolhas tradutórias, em seu processo tradutório. Pondera, porém, que tais disciplinas não devem ser fundamentadas em teorias abstratas e complexas que não auxiliam os tradutores em formação explicitamente, mas, sim, em teorias que visem a sensibilização dos aprendizes a princípios e métodos que os permitam

⁴⁷ No Canadá, o *premier cycle universitaire* não se refere somente à graduação, mas também às certificações com duração de um ano a um ano e meio.

melhor assimilar o saber-tradutório mínimo, tendo por consequência melhores tomadas de decisão (VALENTINE, 1996, p. 195).

Valentine afirma ainda que as disciplinas destinadas à tradução inversa (da língua materna para a estrangeira) não têm um papel fixo nos programas analisados, sendo por vezes consideradas artificiais ou mesmo um complemento pedagógico conveniente para a avaliação e consolidação da língua estrangeira e para as técnicas de tradução. Porém, a Pedagogia da Tradução deveria reconhecer a importância da tradução direta e inversa. Por essa razão, os programas deveriam permitir um contato ativo com a língua estrangeira, mesmo sendo utópico querer que ao final do programa todos os tradutores traduzam nos dois sentidos.

A importância do estágio interno e externo é colocada também em evidência por Valentine por permitirem a aquisição da competência prática, bem como a passagem da formação institucional para o mercado de trabalho. Valentine questiona a curta duração (três anos) de alguns programas, o que torna difícil formar profissionais polivalentes, com múltiplas competências; razão pela qual defende a duração mínima de quatro anos.

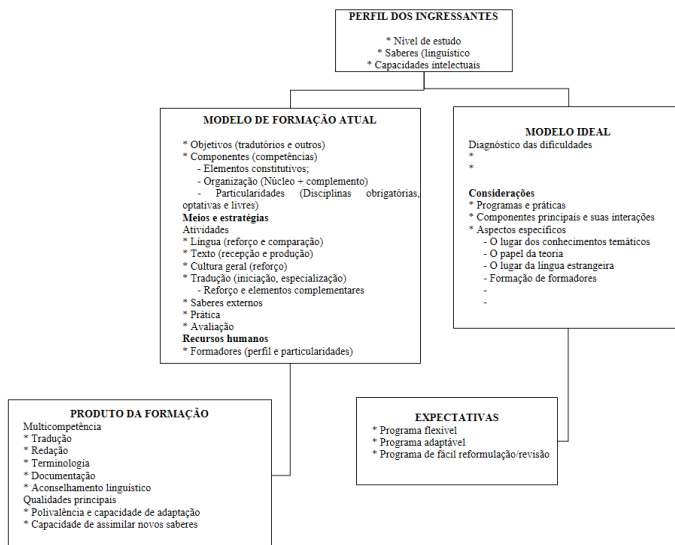
Por fim, uma questão crucial para a otimização dos programas, conforme Valentine (1996, p. 199), é a competência dos formadores e dos docentes. Dado aos diversos papéis desempenhados pelos docentes (professor, revisor, avaliador), Valentine ressalta que tal qual a análise do perfil dos ingressantes na graduação em Tradução, é também necessário refletir acerca do perfil e das características dos formadores. Assim, o docente deve, conforme Valentine (1996), ter o título de doutor, ter uma subespecialidade, além de experiência prática em tradução de modo a ter contato com o mercado de trabalho.

Assim, após a leitura dos documentos de 10 programas canadenses destinados à formação de tradutores, tendo feito uma análise sistemática (quali-quantitativa) e se fundamentado em teorias da tradução e em teorias da Ciências da Educação, Valentine conclui que o *modelo canadense de formação de tradutores* pode ser considerado um processo holístico de competências em interação⁴⁸. Para ele, as propostas curriculares dos programas canadenses de formação de tradutores compreendem a realidade da atividade e buscam integrar as necessidades do futuro profissional de modo a resultar em uma

⁴⁸ “En fait, ce modèle présente l’enseignement de la traduction comme un processus holistique de compétences en interaction” (VALENTINE, 1996, p. 204).

formação eficaz. A Formação de Tradutores, portanto, fundamenta-se em um sistema de componentes ou competências em interação que deve ser bem elaborado para que resulte em uma formação eficaz, para o qual ele propõe um quadro de otimização da formação (Figura 7).

Figura 7 - Quadro de otimização da formação segundo Valentine (1996)



Fonte: Valentine (1996, p. 203). Traduzido por: Patrícia Rodrigues Costa.

Tal como Valentine (1996), compreendemos que os conceitos de currículo e de programa se relacionam entre si e podem, por vezes, ser entendidos como correspondentes. Entendemos que, no contexto brasileiro, o currículo faz parte de um programa educacional, quer seja esse de graduação ou pós-graduação, razão pela qual não deveriam ser utilizados como sinônimos.

✓ José Luiz Vila Real Gonçalves – *A análise curricular pelo viés das subcompetências*

No Brasil, um dos estudos relevantes sobre a formação de tradutores é de autoria de José Luiz Vila Real Gonçalves. Em sua tese de doutorado, intitulada *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental* (2003), apresenta os caminhos para uma discussão sobre

programas, currículos e avaliação de cursos de Tradução, mesmo não sendo esse o objeto de sua pesquisa. Na “Introdução” de sua tese, no início, cita uma afirmação de Christina Schäffner e Berverly Adab (2000), em que diferentes IES têm ideias divergentes quando à proposta dos cursos de Tradução, em razão de seus ideais socioculturais, e que se evidenciarão na concepção curricular.

Segundo ele, “no Brasil, a divergência entre orientações didáticas ou a ausência de uma diretriz predominante para a formação do tradutor é ainda mais marcante” (GONÇALVES, 2003, p. 2). Esse pesquisador defende a premência de diretrizes curriculares destinadas aos cursos de Tradução, que geram maior sistematização e qualidade na formação do futuro tradutor. Afirma que, ao analisar com atenção os cursos ofertados pelas diversas IES, é possível verificar princípios fundamentais que poderão ser considerados a base para o desenvolvimento das diretrizes curriculares. Visão esta que compartilhamos e complementamos: a proposta de diretrizes curriculares para os bacharelados em Tradução significaria o fortalecimento da área no Brasil, sendo talvez um passo rumo a regulamentação da profissão, visto que desde 1988 o ofício de tradutor é somente reconhecido, conseqüentemente qualquer indivíduo pode atuar como tradutor, mesmo não tendo formação universitária.

É, porém, em artigos publicados posteriormente que esse pesquisador aprofunda sua reflexão sobre currículos das graduações destinadas à formação de tradutores (GONÇALVES; MACHADO, 2006; GONÇALVES, 2015). Como pode ser demonstrado no estudo de Gonçalves e Ingrid Machado (2006), que teve por objetivo:

Levantar informações para aprofundar as discussões e reflexões sobre os perfis dos cursos de tradução em geral, confrontando suas diretrizes didático-metodológicas com conceitos e implicações teóricas acerca do tema *competência tradutória/competência do tradutor* existentes na literatura especializada, com vistas a avaliar a congruência entre teoria e o ensino de tradução e, eventualmente, apresentar reflexões e possíveis sugestões para a didática da tradução (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 50, grifo dos autores).

Destacam que essa discussão não teve por objetivo a padronização dos currículos, tampouco dos programas dos cursos de Tradução.

Fundamentando-se em dados de 118 IES, os cursos foram categorizados em dois perfis: (1) orientados principalmente ao treinamento prático na formação do profissional; e (2) orientados à reflexão teórica. Posteriormente, para cada uma das IES que tiveram os dados analisados e organizados, foram identificadas e listadas subcompetências/habilidades propostas para a formação de tradutores (GONÇALVES; MACHADO, 2006). As subcompetências foram categorizada da seguinte maneira:

- 1) Competência linguística na língua materna
- 2) Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeiras
- 3) Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeiras
- 4) Competência pragmática e sociolinguística na língua materna
- 5) Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeira(s)
- 6) Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho
- 7) Conhecimentos temáticos (referentes a áreas especializadas de conhecimento)
- 8) Terminologia
- 9) Conhecimentos declarativos
- 10) Conhecimento relacionado à prática profissional
- 11) Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação
- 12) Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução
- 13) Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução
- 14) Aspectos cognitivos
- 15) Aspectos metacognitivos
- 16) Conhecimentos contrastivos
- 17) Aspectos emocionais/subjetivos

Sant’Ana e Gonçalves afirmam que “em relação ao tradutor, é [importante] considerar a transdisciplinaridade das competências exigidas para a sua formação profissional” (SANT’ANA, GONÇALVES, 2010, p. 232). Assim, com base nos dados das IES, que foram analisados quantitativa e qualitativamente, verificou-se a congruência entre as propostas didático-metodológicas dos cursos e os

parâmetros teóricos apresentados pela literatura especializada (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Desse modo, pode-se constatar que “[...] é possível observar algumas tendências gerais, que apontam quais habilidades, conhecimentos e métodos de ensino têm sido priorizado pela maioria dos cursos” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 58).

Tal como Shäffner e Adab (2000), Gonçalves e Machado (2006) acreditam que a formação de tradutores não se resume à aquisição de habilidades voltadas à prática, mas deve-se ter fundamentação teórica e chamam atenção para o fato de que poucas são as IES que ofertam disciplinas voltadas ao estudo da língua materna (Língua A). Gonçalves e Machado (2006, p. 66) ressaltam que

[...] os resultados a que chegamos até aqui são parciais, não sendo suficientes para avaliar com maior confiabilidade e profundidade a pertinência dos programas adotados nos cursos de formação de tradutores pesquisados, nem para afirmar de forma definitiva que sejam coerentes ou não com as propostas teóricas atuais.

Porém, propõem que sejam introduzidos nos currículos elementos que resultem no desenvolvimento de estratégias, reflexões e práticas coerentes às propostas teóricas com o objetivo do desenvolvimento da competência do tradutor (GONÇALVES; MACHADO, 2006).

Anos mais tarde, Gonçalves retoma o debate acerca da “[...] congruência e coerência entre as propostas curriculares dos cursos de tradução brasileiros e os preceitos teóricos sobre o tema” (GONÇALVES, 2015, p. 114). Destaca que o conceito de *competência tradutória*, cada vez mais discutido e pesquisado, tem servido de base para a elaboração de currículos de cursos que visam à formação de tradutores e lamenta a falta de políticas educacionais voltadas à área, bem como a regulamentação legal dessa profissão. Para ele, o aumento da oferta de cursos de graduações destinados à formação de tradutores e das pesquisas acadêmicas podem ter tido como consequência alterações no que diz respeito às suas orientações, enfoques teóricos e didático-pedagógicos. A fim de realizar uma nova análise das propostas curriculares dos cursos de Tradução no Brasil, apresenta seu conceito de competência:

[...] competência caracteriza-se pela interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as *interações*, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as *capacidades*, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes, dentre os quais Gonçalves (2008) destaca os sistemas sensório-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metaconhecimentos. [...] a competência se constitui de *capacidades*, situadas no domínio cognitivo, que devem ser compostas a partir da articulação/interface complexa dos seus constituintes [...] e também com instâncias de *interação sociocultural* (GONÇALVES, 2015, p. 118, grifos do autor)

Tendo por base a definição de *competência*, Gonçalves (2015) reformula as competências apresentadas em Gonçalves e Machado (2006), como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Subcompetências propostas por Gonçalves e Machado (2006) e reformuladas por Gonçalves (2015)

GONÇALVES; MACHADO (2006)		GONÇALVES (2015)	
1.	Competência linguística na língua materna	1.	Capacidade pragmática/estratégica
2.	Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeiras	2.	Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho
3.	Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeiras	3.	Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho
4.	Competência pragmática e sociolinguística na língua materna	4.	Capacidade nas culturas das línguas de trabalho Capacidade em cultura geral
5.	Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeira(s)	5.	Capacidade temática Conhecimento terminológico
6.	Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho	6.	Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução
7.	Conhecimentos temáticos (referentes a áreas especializadas de conhecimento)	7.	Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução Habilidade em pesquisa
8.	Terminologia	8.	Habilidade sociointerativa/profissional
9.	Conhecimentos declarativos	9.	Fatores psicofisiológicos Fatores emocionais / subjetivos
10.	Conhecimento relacionado à prática profissional	10.	Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados
11.	Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação		

12.	Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução	
13.	Conhecimentos operativos/procedimentais sobre tradução	
14.	Aspectos cognitivos	
15.	Aspectos metacognitivo	
16.	Conhecimentos contrastivos	
17.	Aspectos emocionais/subjetivos	

Fonte: Gonçalves e Machado (2006); Gonçalves (2015). Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

Gonçalves (2015) destaca que as informações referentes aos cursos que visavam à formação de tradutores, muitas vezes, são de difícil acesso, e foram obtidas pela Internet. Segundo esse pesquisador, as estruturas curriculares foram analisadas relacionando-se as disciplinas ofertadas com as subcompetências detalhadas neste trabalho, o que levou a observação das subcompetências necessárias à formação de tradutores e o percentual de carga horária dedicada a cada uma. Por vezes, a disciplina foi contemplada com mais de uma subcompetência.

Gonçalves (2015) categorizou os cursos que têm como objetivo a formação de tradutores, da seguinte maneira: (1) cursos específicos à formação de tradutores, “incluindo cursos de Letras com bacharelado ou ênfase em tradução, cursos técnicos e especializações (pós-graduação *lato sensu*) formadores de tradutores” (GONÇALVES, 2015, p. 122); e (2) “cursos de Letras ou Línguas que, embora não tivesse como foco a formação de tradutores, especificavam na descrição do perfil egressos que seus currículos habilitariam seus a realizarem traduções” (GONÇALVES, 2015, p. 122-123). Escolheu por destacar o primeiro grupo de seu estudo. Com relação aos cursos que visam à formação de tradutores, Gonçalves destaca que muitas IES com cursos de Letras ainda têm uma ideia simplista e errônea acerca da formação de tradutores.

Foram analisados por Gonçalves (2015) dados de IES com cursos voltados especificamente para a formação de tradutores em dois

períodos, em 2009, com 8 IES públicas federais; 1 IES pública estadual; e 2 IES privada, totalizando 11 cursos; e, em 2014, com 10 IES públicas federais; 2 IES pública estaduais; e 5 IES privada; totalizando-se 17 cursos. O objetivo seria identificar tendências nacionais e se estas são congruentes com os ideais teóricos da literatura da área.

Gonçalves (2015) chama a atenção para o fato de que a *capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho* apresenta o maior percentual de carga horária, tanto em 2009 quanto em 2014. Ressalta que o fato de a maior carga horária ser voltada para as disciplinas relativas às línguas de trabalho pode resultar em uma visão reducionista do conceito de *tradução*. Com relação a exigência de uma proficiência mínima de língua estrangeira, Gonçalves sublinha que

[...] cursos têm aplicado em seus exames vestibulares ou de seleção provas específicas de língua estrangeira como requisito para o ingresso. [...] a avaliação de um patamar mínimo de proficiência em língua estrangeira antes da entrada no curso tem recebido críticas, uma vez que o seu ensino na educação básica não tem sido considerado satisfatório para o início de um curso de tradução, o que seria um fator de exclusão daqueles que não tenham estudado línguas estrangeiras em cursos livres, por exemplo (GONÇALVES, 2015, p. 125).

Destaca ainda que o *Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução* apresenta baixa percentagem nas matrizes curriculares dos dois períodos estudados, menos de 5%. Por essa razão, questiona: “Seria, pois, necessário, recomendável ou pertinente aumentar os estudos teóricos na formação do tradutor? Não seria talvez o momento de dar mais ênfase ao objeto teórico da tradução?” (GONÇALVES, 2015, p. 126).

Esse pesquisador, ao analisar os currículos de cursos de graduação em Tradução pelo viés das subcompetências, por ele denominada de *capacidades* (GONÇALVES, 2015), contribui para o início do debate sobre a concepção curricular para a formação de tradutores no Brasil e a defesa de DCN específicas aos programas de formação de tradutores.

2.2.3.2 Pesquisadores no contexto do continente Europeu

✓ *Christiane Nord – O funcionalismo e o Acordo de Bologna*

Tradutóloga alemã especialista em Pedagogia da Tradução, Christiane Nord é um dos principais nomes na abordagem funcionalista dos Estudos da Tradução. Segundo Nord (2005b), a formação deve voltar-se à realidade profissional, o que dá um caráter mais profissionalizante à sua proposta. Acredita que tradutores profissionais sem formação acadêmica têm conhecimento intuitivo com relação ao funcionalismo, pois percebem que o contexto pode ser determinante para suas tomadas de decisão no processo tradutório (NORD, 2008).

O “tradutor funcional” [*functional translator*] seria um profissional versátil, consciente do fato de que a tradução é necessária em diversos contextos e razões. Deve saber que os textos têm aspectos situacionais e culturais tanto na língua de partida (LP) quanto na de chegada (LC), que devem ser levados em conta, pois pode gerar conflitos. Além disso, deve saber redigir um texto que sirva à função desejada utilizando ou não ferramentas de auxílio à tradução, de maneira eficiente e rápida, mesmo sob pressão. Para ela, é importante que a aquisição da competência tradutória se dê gradualmente, e a intervenção dos professores sejam substanciais no início do curso.

Segundo Nord (2008), o tradutor proveniente de um ambiente universitário deve ser capaz de se adaptar ao contexto do mercado de trabalho e às suas exigências, aplicando técnicas e métodos aprendidos durante o curso. Os princípios fundamentais ao treinamento de tradutores seriam: (1) o repasse de informações precisas relacionadas à tradução; (2) a apresentação aos aprendizes de princípios teóricos e metodológicos relacionados aos aspectos pragmáticos e culturais da tradução, de modo a manter sua motivação; e (3) o bom conhecimento da língua materna e de sua cultura para compreender a do outro.

No que se refere ao contexto alemão, Nord (2005a) afirma que as universidades têm uma relativa autonomia relativa à proposta de concepção curricular dos cursos universitários, sendo reguladas, porém, pela legislação estadual e federal. Antes do Acordo de Bolonha⁴⁹, os

⁴⁹ Em resumo, o *Acordo de Bolonha* refere-se às mudanças ocorridas nas políticas ligadas ao ensino superior europeu que permitem a qualquer estudante continuar seus estudos acadêmicos em qualquer Estado-membro da União Europeia, de modo a garantir um ensino de qualidade, tendo estabelecido o

cursos destinados à formação de tradutores eram em geral de quatro anos, sendo que nas politécnicas era comum que estudantes estagiarem por seis meses em companhias ou agências de tradução ou realizar intercâmbio em instituições conveniadas.

Uma das metas do Acordo de Bolonha é cada vez mais necessária, em especial no que concerne à formação de tradutores: a compatibilidade e o reconhecimento internacional dos cursos. Essa certamente foi uma das razões que levou a maioria das universidades a aderirem rapidamente ao Acordo de Bolonha, o que culminou na reestruturação de suas estruturas curriculares (NORD, 2005a).

Após o aceite da Alemanha ao Acordo de Bolonha, os cursos de formação de tradutores modificaram suas estruturas e, conseqüentemente, sua duração, o que possibilitou sua categorização: (1) cursos consecutivos, nos quais os estudantes devem ingressar no *master* logo após o término da graduação; e (2) cursos não consecutivos, em que a graduação e a pós-graduação são independentes (NORD, 2005a). Em razão da curta duração dos cursos de graduação (entre três e quatro anos), visa-se a formação dos tradutores generalista, sendo as disciplinas de Tradução especializada ofertadas durante o *master*. No que concerne à concepção curricular, Nord (2005a) destaca que algumas universidades têm um período obrigatório de intercâmbio no exterior de seis meses, enquanto outras têm como compulsório um período de seis semanas de estágio em uma agência de tradução na Alemanha. Já com relação às disciplinas, segundo Nord (2005a), em geral, os estudantes devem escolher duas línguas estrangeiras (Língua B e Língua C), além de assuntos complementares não linguísticos – disciplinas da área das Ciências da Informação, Medicina, Direito, Tecnologia, Economia, Administração.

Segundo Nord (2005a), normalmente, as universidades não são autorizadas a testar as aptidões dos futuros estudantes antes do ingresso no curso desejado, por isso não são realizadas avaliações relacionadas à proficiência em língua estrangeira. Esse seria um grande problema para os cursos de formação de tradutores, visto que os estudantes ingressam com conhecimento heterogêneo, conseqüentemente, é dispendido bastante tempo para o estudo das línguas de trabalho. Ademais, Nord (2005a) destaca o fato de a *Magdeburg University of Applied Sciences* ofertar cursos intensivos de língua estrangeira no verão anterior ao

ingresso dos estudantes no *B.A in Specialized Translation*, para que possam alcançar o nível de proficiência linguística C1 ou C2.

Para ela, as disciplinas destinadas à aquisição de competência linguística e cultural devem ser concebidas especificamente para o curso de Tradução. Argumenta ainda que, caso a prática de tradução seja ofertada logo no começo do curso, esta será transformada, possivelmente, em aulas de língua. Os tradutores em formação devem ser conscientizados no que diz respeito às normas e às convenções das línguas de trabalho por meio de análises contrastivas de textos autênticos que evidenciem que as situações similares são verbalizadas de diferentes maneiras nas culturas de trabalho, mesmo quando a LP e a LC tenham sistemas com estruturas parecidas ou análogas.

Em relação ao ensino de Teoria da Tradução na graduação, Nord (2005b) defende que a teoria seja apresentada aos tradutores em formação, que deverá, em seguida, ser aplicada à prática, devendo o curso ofertar mais conteúdos relacionados à teoria da tradução de modo a aprofundar o conhecimento dos alunos. Nord (2005b, p. 215) propõe uma sequenciação dos conteúdos a serem ofertados no decorrer de um curso de oito semestres. Para essa pesquisadora, nos primeiros três semestres, os alunos deverão ter contato com conceitos teóricos e metodológicos da comunicação intercultural e da tradução; no quarto semestre, deve-se iniciar a prática de tradução (direta e indireta) de textos gerais e especializados que devem se fundamentar na Teoria da Tradução; no quinto semestre, os estudantes devem realizar intercâmbio ou estágios em agências de intercâmbio; no sexto e sétimo semestre, deve-se continuar a prática de tradução especializada, o estudo de terminologia, bem como sobre ferramentas de auxílio de tradução; por fim, no oitavo semestre, deve-se apresentar a monografia de final de curso.

Segundo Nord, os métodos de ensino devem incluir análise de textos paralelos, crítica de tradução, reescrita e revisão de textos. Além disso, Nord (2005b) ressalta a importância da inserção de projetos de tradução no decorrer das práticas, devendo os alunos atuarem nos mais variados papéis – como cliente, revisor, terminólogo, tradutor autônomo ou contratado por agências, etc. O professor tem o papel de supervisor. Dessa maneira, ao agirem como se estivessem atuando no mercado de trabalho, se possível com toda a pressão da profissão, os alunos devem aprender a negociar as condições de trabalho, pagamento e prazos. No que concerne à avaliação, Nord (2005b) salienta que devem ser utilizados critérios, e não normas.

✓ *Amparo Hurtado Albir – A abordagem por competências*

A proposta de Hurtado Albir (1999; 2005; 2007; 2008; 2015a; 2015b) se destaca por sua adaptação em diferentes contextos, demonstrando a importância da mobilização de conhecimentos, de atitudes e de habilidades para o desenvolvimento de competências no tradutor em formação.

Amparo Hurtado Albir (1999) propõe a abordagem por competências com enfoque em tarefas fundamentando-se nos estudos de Jean Delisle (1984; 2013), uma vez que, para ela, toda didática deve ter como ponto de partida a elaboração de objetivos de aprendizagem (HURTADO ALBIR, 1999). Somente a partir desses objetivos, pode-se pensar no ensino de maneira sistemática e coerente, o que facilitaria a comunicação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) e a escolha de instrumentos pedagógicos, e, por fim, o processo avaliativo poderia ser neles fundamentado (HURTADO ALBIR, 1999, p. 45). Na busca por uma maneira ainda mais sistemática e coerente para o ensino de Tradução, Hurtado Albir (1999) passou a se fundamentar no conceito de competência, que passou a ser denominado por *competência tradutória* e por ela assim definido:

[...] a competência tradutória é um conjunto especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos, e em maior proporção, operativos, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilingue, extralinguística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28).

Essa capacidade passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação, o que caracteriza seu forte caráter cognitivo.

Hurtado Albir assegura que

[...] o objetivo final do ensino da tradução e da interpretação é formar tradutores ou intérpretes aptos a enfrentar o mercado de trabalho. Trata-se, então, de desenvolver os conhecimentos e

habilidades necessárias para saber traduzir: a competência tradutória⁵⁰ (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8).

Ressalta ainda que para que a competência tradutória seja atingida, é necessário o desenvolvimento no aprendiz de outras subcompetências, o que justifica o modo como é conhecida: *abordagem por competências*.

O uso de competências no ensino de Tradução, mesmo tendo sido introduzido apenas na década de 1990, já era seguido em outras áreas desde a década de 1970 (NAGEL; RICHMAN, 1973), pois já influenciava diretamente as teorias curriculares, e era, então, associada à formação de professores, estendendo-se a várias áreas do conhecimento (CANTO, 2008). Usado mesmo antes da década de 1970, o termo competência era comum no meio profissional para detalhar a mobilização das habilidades, dos saberes, das atitudes, dos conhecimentos, dos procedimentos e dos valores necessários a cada profissional para atuar de modo rápido e eficaz.

Enquanto a proposta de Delisle se baseia na busca por objetivos reais durante o processo de ensino-aprendizagem de tradução, a proposta de Hurtado Albir procura o desenvolvimento de competências por meio de *tarefas*, o que permite aos estudantes adquirir conhecimentos específicos necessários ao desenvolvimento de suas atividades, resultando na aquisição da *competência tradutória*. A base do conceito de *tarefas* de Hurtado Albir vem dos trabalhos do linguísta australiano David Nunan. Segundo ele,

[...] uma tarefa pedagógica é um trabalho de sala de aula que leva os alunos a compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada em mobilizar os seus conhecimentos gramaticais, a fim de expressar significado, e em que a intenção é a de transmitir significado, em vez de manipular a forma. A tarefa também deve ter um senso de completude, sendo capaz de ser autônoma como

⁵⁰ “El objetivo final de la enseñanza de la traducción y de la interpretación es formar traductores o intérpretes aptos para desenvolverse en el mercado laboral. Se trata, en definitiva, de desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para saber traducir: la competencia traductora” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8).

um ato comunicativo próprio, com um começo, um meio e um fim⁵¹ (NUNAN, 2004, p. 4).

Já Hurtado Albir (1999) conceitua *tarefa tradutória* como “unidades de atividades em aula, representativa da prática tradutória, que se dirige intencionalmente à aprendizagem da tradução e que está desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho”⁵² (HURTADO ALBIR, 1999, p. 249). Com a proposta das tarefas, os estudantes se aproximariam dos comportamentos exigidos para a atuação profissional.

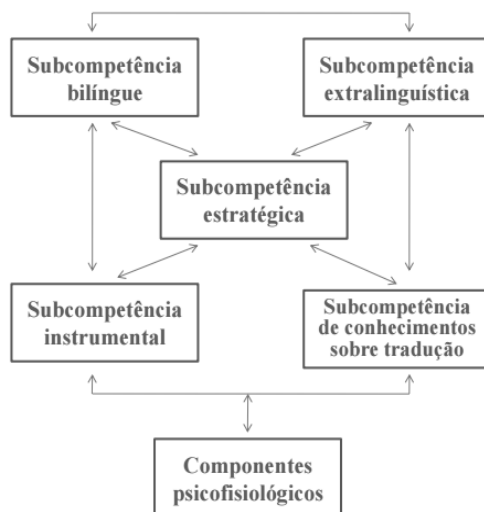
Assim, a *competência tradutória* seria o conhecimento experto da tradução que os bilíngues não possuem (HURTADO ALBIR, 1999), “[...] definida pelo PACTE como um sistema subjacente do conhecimento declarativo [*o que fazer*] e predominantemente procedimental [*como fazer*] necessário para traduzir”⁵³ (HURTADO ALBIR; ALVES, 2009, p. 64-65). A competência tradutória é, portanto, um componente estratégico para os tradutores formados pelas subcompetências bilíngue, extralinguística, de conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica, e que ativa um conjunto de mecanismos psicofisiológicos (Figura 8).

⁵¹ “My own definition is that a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end” (NUNAN, 2004, p. 4).

⁵² “Unidad de actividades en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 249).

⁵³ “TC is defined by PACTE (2003, p. 58) as the underlying system of declarative and predominantly procedural knowledge required to translate” (HURTADO ALBIR; ALVES, 2009, p. 64-65).

Figura 8 - Modelo PACTE (2003)



Fonte: PACTE (p. 43). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1842698/mod_resource/content/1/PACTE%202003%20rev_ampl.pdf. Acesso em: set. 2017.

Hurtado Albir destaca a importância da aquisição de competência tradutória para a transformação do conhecimento novato, a competência pré-tradutória, em conhecimento especializado, a competência tradutória. Segundo o grupo PACTE (2016d), a aquisição de competência tradutória depende do ambiente de aprendizagem e ocorre de maneira dinâmica e não linear, uma vez que as subcompetências não se desenvolvem ao mesmo tempo.

A competência tradutória só então será atingida mediante a prática, pois é um processo dinâmico que necessita de estratégias tradutórias e de aprendizagem. Devido ao seu caráter globalizante, o enfoque por tarefas é protagonizado pelos tradutores em formação e objetiva integrar os eixos do processo educativo: os objetivos, os conteúdos, os meios e o processo avaliativo. Leila Darin resume claramente a proposta de Hurtado Albir e do Grupo PACTE:

[...] o objetivo de pesquisa do grupo PACTE é realizar “uma investigação empírico-experimental sobre a competência tradutória e sua aquisição”

[...], com base no pressuposto de que o objetivo global da graduação voltada para a formação de tradutores profissionais é o desenvolvimento dessa competência. O ponto de partida da proposta didática avançada pela pesquisadora espanhola sustenta-se, basicamente, em dois pilares: 1) no conceito de tradução como atividade textual, comunicativa e cognitiva; 2) nas teorias cognitivas de aprendizagem (com ênfase no construtivismo) e nas teorias de ensino que defendem o *currículo aberto e integralizador* cujo aporte metodológico concretiza-se no *ênfase por tarefas*, isto é, no sequenciamento de tarefas e objetivos de aprendizagem (DARIN, 2006, p. 111, grifos da autora).

Ressaltamos que o enfoque por tarefas de tradução busca uma aprendizagem efetiva pertinente às situações reais à atuação profissional. É uma abordagem que força o aluno a ser mais autônomo na construção de seu próprio conhecimento, o que resulta em uma competência tradutória de alto nível.

Hurtado Albir (2007) destaca que a educação formal de tradutores ainda é recente, visto que a consolidação da formação de tradutores se deu em razão da II Guerra Mundial (1939-1945), motivo pelo qual falta aos Estudos da Tradução uma tradição em relação à pesquisa relacionada aos currículos. Destaca que é necessário que sejam respondidas as seguintes questões: (1) o que ensinar?; (2) como ensinar?; (3) qual o resultado esperado? Em outras palavras, busca-se saber: (1) os objetivos e o conteúdo a ser ensinado; (2) os métodos; e (3) o processo avaliativo, como para qualquer formação universitária. Segundo Hurtado Albir (2017, p. 14),

Desde a virada do século 21, um novo modelo pedagógico, conhecido como treinamento baseado em competências (CBT), tem ganhado apoio. Como observa Lasnier (2000, p. 22), esta é a continuação lógica do modelo anterior (treinamento baseado em objetivos de aprendizagem). No CBT, as competências são o núcleo da concepção curricular e defende um modelo integrado de ensino, de aprendizagem e de

avaliação. A base para o CBT pode ser encontrada nas teorias de aprendizagem cognitivo-constructivista e socioconstructivista⁵⁴.

A concepção curricular (*curriculum design*, também conhecido por *desenho curricular*) deve então se adequar a: (1) um modelo de ensino homologável e reconhecível no plano internacional, que facilite e responda às exigências da mobilidade/intercâmbio de estudantes e professores; (2) um modelo de ensino apropriado às demandas sociais e profissionais; (3) novos modelos pedagógicos de ensino. Além disso, a averiguação do perfil profissional na planificação da concepção curricular seria extremamente importante para a formação de tradutores, visto que estes ingressariam mais facilmente no mercado de trabalho. Em suma, o ponto de partida para a concepção curricular são o perfil e as competências profissionais:

As competências específicas em um currículo universitário são baseadas em conhecimentos específicos e habilidades encontradas comumente na prática profissional para um determinado perfil profissional. Isso ilustra a importância da descrição do perfil profissional, que é definida com base nas boas práticas profissionais dominantes e emergentes correspondentes. Este perfil apresenta a função principal da profissão e a atividade que incorpora essas funções. Descrever isso requer analisar as necessidades da sociedade e a realização de um estudo do mercado de trabalho para que sejamos informados sobre novas áreas em desenvolvimento na profissão (práticas emergentes). Esta definição do perfil profissional ajuda a identificar as competências necessárias, o que, por sua vez, facilitaria a identificação de

⁵⁴ “Since the turn of the 21st century a new pedagogical model known as *Competence-based training* (CBT) has gained support. As Lasnier (2000:22) points out, this is the logical continuation of the previous model (learning objectives based training). In CBT competences are the core of curriculum design and advocates an integrated model of teaching, learning and evaluation. The basis for CBT can be found in cognitive-constructivist and socio-constructivist learning theories” (HURTADO ALBIR, 2017, p. 14).

fatores a serem considerados no treinamento profissional [...]⁵⁵

Hurtado Albir (2008, p. 25) destaca que as competências são o fio condutor da concepção curricular, dado que

[...] os objetivos de aprendizagem são definidos em termos de competências, e é a partir das competências que os conteúdos são assimilados, a partir dos quais é feito o sequenciamento em unidades didáticas e que são elaboradas as atividades de aprendizagem e avaliação⁵⁶.

O currículo elaborado com base nas competências seria, portanto, um modelo integrado (componentes de cada competência; componentes que definem o perfil profissional; ensino, aprendizagem e avaliação), no qual a avaliação formativa tem seu destaque:

Nossa proposta de um enfoque por tarefas e projetos de tradução não constitui apenas um quadro metodológico, mas um quadro para o desenho curricular, pois ele possibilita uma integração de todos os elementos do processo

⁵⁵ “The specific competences in a university curriculum are based on specific knowledge and abilities commonly found in professional practice for a given professional profile. This illustrates the importance of the professional profile description, which is defined on the basis of the corresponding dominant and emerging good professional practices. This profile sets out the main function of the profession and the task which embody these functions; describing this requires analyzing the needs of society and carrying out a study of the job market to be informed about new areas of development in the profession (emerging practices). This definition of the professional profile helps to identify the competences needed, which in turn facilitate identifying factors to be taken into consideration in professional training [...]” (HURTADO ALBIR, 2017, p. 15).

⁵⁶ “[...] les objectifs d’apprentissage sont définis en termes de compétences et c’est à partir des compétences qu’on s’approprie les contenus, qu’on fait la séquenciation en unités didactiques et qu’on élabore les activités d’apprentissage et l’évaluation” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 25).

educativo: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação⁵⁷ (HURTADO ALBIR, 2008, p. 31-32).

Segundo Hurtado Albir (2008), as competências devem ser definidas de modo que permitam efetuar um planejamento didático. Para tal, é necessário indicar o enunciado da competência, seus componentes, o conteúdo disciplinar associado e os indicadores de competência (rubricas) – para os quais devem ser especificados os critérios que definirão os níveis de competência –, o que permitirá a definição das atividades de aprendizagem. Destaca ainda outro aspecto: a sequenciação de unidades didáticas (UDs). Para que as UD's sejam propostas, é necessário que se tenha um conteúdo disciplinar comum e a realização de atividades de aprendizagem e de tarefas integradoras que visem a integração das competências (HURTADO ALBIR, 2008).

A partir do conceito de UD's, Hurtado Albir (2008) propõe que seja utilizada a abordagem por tarefas de tradução, que permitirá a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes. A abordagem por tarefas, em que a UD é concebida como uma sequência de tarefas preparatórias para uma tarefa final, deve ser compreendida não somente como um quadro metodológico, mas como um quadro que permite a concepção curricular, pois:

Trata-se, ademais, de um quadro curricular integrativo, já que integra todos os elementos do processo educativo (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação); o desenho curricular é concebido de maneira integrada, imbricando resultados e processos, objetivos e meios, e redefinindo os papéis do professor e do estudante. A tarefa torna-se a coluna vertebral para a elaboração da unidade didática e o desenho curricular. A unidade didática é configurada como um conjunto de tarefas, cuja finalidade é atingir os objetivos estabelecidos. A programação das unidades é, desse modo, um processo de

⁵⁷ “Notre proposition d’une approche par tâches et projets de traduction n’est pas seulement un cadre méthodologique mais un cadre pour la planification curriculaire, car elle rend possible une intégration de tous les éléments du processus éducatif: objectifs, contenus, méthodologie et évaluation” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 31-32).

sequenciamento de tarefas⁵⁸ (HURTADO ALBIR, 2008, p. 44).

É possível utilizar também a abordagem baseada em projetos⁵⁹ (ABP) de tradução, abordagem essa derivada da abordagem por competência.

Hurtado Albir (2008) chama a atenção ainda para um aspecto extremamente importante para a concepção curricular: a *avaliação*. O processo avaliativo permite que sejam obtidas informações sobre o processo de aprendizagem por meio de avaliações somativas, avaliações formativas e avaliações diagnósticas. É importante que (1) se ressalte a importância da avaliação formativa; (2) sejam avaliados o produto e o processo tradutório, bem como as habilidades e as atitudes; (3) se estimule a autoavaliação dos estudantes; (4) seja estabelecido um *continuum* entre aprendizagem e avaliação; (5) se desenvolva uma avaliação autêntica com base em critérios; (6) se utilize uma avaliação dinâmica que vise a triangulação do estudante (conhecimentos diferentes, habilidades e atitudes) (HURTADO ALBIR, 2008).

⁵⁸ “Il s’agit en plus d’un cadre curriculaire intégratif puisqu’elle intègre tous les éléments du processus éducatif (objectifs, contenus, méthodologie et évaluation); la planification curriculaire est conçue de façon intégrée, imbriquant résultats et processus, objectifs et moyens, et redéfinissant les rôles du professeur et de l’étudiant. La tâche devient la colonne vertébrale pour l’élaboration de l’unité didactique et la planification curriculaire. L’unité didactique est configurée comme un ensemble de tâches dont le but est d’acquérir les objectifs posés. La programmation des unités est ainsi un processus de séquenciation de tâches.”

⁵⁹ Segundo William Bender, essa abordagem permite “que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (2014, p. 9). O projeto deve ser entendido pelos alunos como significativo a eles, para que busquem o envolvimento na resolução de problemas, bem como trabalhar cooperativamente em equipe. Assim, (1) professores e alunos devem trabalhar de maneira cooperativa de modo a desenvolver uma “questão motriz”, que deve orientar e motivar o envolvimento dos alunos; (2) pode ser oferecido aos alunos algo que indique a importância da questão-motriz e que sugere como e por que o problema pode ser abordado, a chamada “âncora”; (3) por fim, um problema ou projeto é determinado, o que culminará no envolvimento dos alunos para trabalharem em equipe a fim de planejarem e organizarem uma série de tarefas complexas que os permitam solucionar o problema (BENDER, 2014).

Hurtado Albir (2005) ressalta que os objetivos previstos na elaboração do desenho curricular de programas de formação de tradutores devem considerar a competência que se pretende desenvolver nos estudantes – a competência tradutória. A esse respeito o grupo PACTE, em estudos mais recentes, tem discutido o estabelecimento de níveis de competências na aquisição de competência tradutória. Em outras palavras, se busca a definição de um quadro de referência para competência tradutória, que se pode comparar ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

Segundo o PACTE (2016a; 2016b; 2016c; 2017a; 2017b; 2017c), o delineamento desse Quadro de Referência para Competência Tradutória se justificaria pela falta de uma base comum de níveis de desempenho em tradução e de critérios para os programas de formação de tradutores, além da inexistência de formação específica em alguns países. Esse quadro, devido ao uso de seus descritores, permitiria uma maior mobilidade acadêmica e profissional, além de se tornar um instrumento para a unificação acadêmica. Em outras palavras, se tornaria uma referência para a implementação de programas de formação de tradutores no contexto europeu, posto que o nível A1 indicaria que o tradutor em formação seria capaz de traduzir textos não especializados e o nível C (C1 e C2), textos especializados com destaque para literários e audiovisuais. Para o PACTE, esse quadro, ainda não validado, permitiria a elaboração de programas de tradução, bem como de avaliações e de materiais de ensino.

Hurtado Albir (2005) entende que se deve buscar um currículo aberto⁶⁰, que envolva docentes e discentes. Assim, ao se elaborar um currículo, deve-se preocupar não somente com o conteúdo a ser ensinado, mas também os objetivos (*para quê?*), a metodologia (*como e quando?*) e a avaliação (*com que resultado?*). Para tal, essa pesquisadora

⁶⁰ Currículo aberto: Abordagem baseada no princípio de que a educação e o currículo devem ser ativos, flexíveis, fluidos e individualizados. A principal preocupação da educação aberta é facilitar a satisfação de objetivos educacionais e, ao mesmo tempo, realizar o potencial singular e individual de cada aluno. O currículo na educação aberta gira, primariamente, em torno do aluno individual. Enfatiza interesses individuais e salienta a influência que materiais de aprendizagem e sua disposição dentro de uma sala de aula podem ter sobre os alunos. Em uma sala de aula aberta, educadores podem seguir um currículo diário específico. Esse currículo é suplementado e alterado por meio de interações, a fim de complementar a espontaneidade. Portanto, embora se possam ensinar e aprender lições, o modo como isso é feito raramente é repetido (Adaptado de KRIDEL, 2010) (UNESCO, 2016, p. 31).

afilia-se às propostas de Jean Delisle no que diz respeito ao desenho de objetivos com vistas à formação de tradutores.

Sobre a formação de tradutores, Hurtado Albir, em entrevista concedida à Revista do Colégio de Tradutores Públicos da Cidade de Buenos Aires (CTPCBA, 2009), destaca a importância de se conhecer as características do sistema educacional em questão, bem como compreender o contexto geopolítico e conhecer as necessidades do mercado de trabalho, razão pela qual cada programa de formação deve ter sua concepção curricular pensada conforme as suas necessidades. É importante destacar que, no Brasil, devido à falta de obrigatoriedade de comprovação de proficiência em língua estrangeira na maioria das universidades, à diversidade curricular e à extensão territorial, o uso desta abordagem se torna, por vezes, árdua. O uso da abordagem por competências exige organização institucional, posto que é necessário que o curso reformule toda sua concepção curricular, com atenção para as determinações das DCN, e que os docentes compreendam e se adaptem às características e às exigências da abordagem.

Por fim, ressaltamos que as pesquisas sobre a abordagem por competências são cada vez mais recorrentes nas universidades brasileiras, e no contexto dos Estudos da Tradução destacamos as pesquisas oriundas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (POSLIN/UFMG) e as pesquisas de mestrado e doutorado orientadas pela Profa. Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC).

✓ *Dorothy Kelly – O aprimoramento da qualidade*

Em 2005, Dorothy Kelly publicou o livro *A Handbook for Translator Trainers*, no qual debate sobre a formação de tradutores. Nessa obra, Kelly destaca que as pesquisas relacionadas aos Estudos da Tradução negligenciaram por anos pesquisas relacionadas à pedagogia e à didática da tradução, inclusive sobre o currículo. A temática do currículo é tratada com complexidade de modo que sua obra de 2005 pode ser utilizada como uma proposta de marco referencial do currículo, pois a partir deste pode-se derivar diversas concepções curriculares com estruturas diferentes.

Kelly (2010) afirma que as primeiras publicações sobre a formação de tradutores em geral eram simples descrições da estrutura curricular em diferentes instituições, sem a análise do contexto educacional. Destaca ainda que a concepção curricular dos cursos de

formação de tradutores raramente era pensada de uma maneira sistemática, possivelmente pela Teoria Curricular ser pouco utilizada no Ensino Superior e menos ainda nas pesquisas dos Estudos da Tradução (KELLY, 2010), motivo pelo qual os estudos relacionados às concepções curriculares dos cursos de formação de tradutores precisam ser ampliados.

Em sua obra, Kelly (2005) propõe que o currículo seja pensado com base no *Quality Enhancement* [Aprimoramento de Qualidade], no qual a avaliação, entendida como um processo de ensino e aprendizagem como um todo, é concebida como a última etapa da concepção curricular. Propõe uma abordagem sistemática para a concepção curricular que parte da análise do contexto institucional e social. As atividades de ensino-aprendizagem devem ser cuidadosamente sequenciadas e interligadas entre si e o processo avaliativo. Para ela, o processo avaliativo não se resume a verificar se os estudantes aprenderam o necessário, mas também auxilia a analisar a qualidade do curso, o que possibilitaria a identificação de áreas a serem melhoradas (KELLY, 2005, p. 2).

Para Kelly (2005), o requisito básico para a concepção curricular é relacionar as intenções planejadas, o conteúdo do curso, os métodos de ensino e de aprendizagem, bem como a avaliação da aprendizagem dos alunos, tudo isso partindo de um contexto em questão. Assim, para que tudo isso seja possível é fundamental estabelecer, ao implementar o currículo, qual a meta do curso. Para tal deve-se determinar um ponto de referência básico: os resultados ou objetivos de aprendizagem.

Kelly (2005) relembra que até pouco tempo ainda era comum determinar objetivos de ensino, com os quais se pretendia elencar o que os professores deveriam ensinar. Atualmente, com os objetivos de aprendizagem, busca-se responder à seguinte pergunta: “O que os alunos deverão saber ao final do curso?”. É preciso que o objetivo de aprendizagem seja subdividido em objetivos de aprendizagem específicos. Os objetivos ou resultados de aprendizagem podem/devem ser formulados, tanto para a concepção curricular quanto para as disciplinas e mesmo as aulas. Devem ser de fácil compreensão e realistas, ser escritos a partir do ponto de vista do aluno e utilizando-se verbos no futuro. Motivo pelo qual ainda muito se usa a *taxonomia de Bloom* ou suas adaptações; porém a proposta de John Biggs, que preza pelo *alinhamento construtivo*⁶¹ no processo de ensino-aprendizagem

⁶¹ Segundo o conceito do *alinhamento construtivo*, o planejamento da prática docente deve estar alinhado aos resultados de aprendizagem pretendidos e,

fundamentado nos resultados, tenha se mostrado mais apropriada (KELLY, 2005). A apresentação de objetivos ou resultados de aprendizagem aos estudantes, aos professores e aos demais envolvidos na concepção curricular permite que sejam informados daquilo que é esperado de cada um.

Tendo por meta a formação de tradutores, um fator lógico, segundo Kelly (2005; 2008), deve-se buscar pelas exigências requisitadas para a atuação destes profissionais no mundo profissional, o que pode ser feito, por exemplo, ao se analisar ofertas de emprego. Tal exigência é um dos pontos de partida do Acordo de Bolonha, para que seja possível a reforma das concepções curriculares no ensino superior de toda a Europa. Em outras palavras, a concepção curricular dos cursos de formação de tradutores dependerá basicamente do contexto em que é inserido, primeiramente no que diz respeito às necessidades sociais, à atuação profissional e às estruturas educacionais. Kelly (2005) salienta a importância de se conhecer o mercado de trabalho, visto que faz parte da sociedade, porém, esse não pode ser a base para a concepção curricular, posto que o intervalo entre a concepção curricular, a criação do programa, o ingresso de estudantes e sua graduação, as necessidades do mercado de trabalho terão sido modificadas.

Destaca ainda que se deve informar qual o entendimento quanto ao conceito de *competência tradutória* e de *competência do tradutor*, uma vez que essa conceituação depende das abordagens terminológica e conceitual (KELLY, 2005). Assim, Kelly (2005, p. 32) sugere “áreas de competência desejáveis em graduandos dos cursos destinados à formação de tradutores para o propósito [...] da concepção curricular”⁶²:

- Competência comunicativa e textual em ao menos duas línguas e culturas;
- Competência (inter)cultural;
- Competência quanto a uma área de especialização;
- Competência profissional e instrumental;
- Competência atitudinal e psicofisiológica;
- Competência interpessoal;

consequentemente, às atividades propostas e ao processo avaliativo, sendo os estudantes envolvidos de maneira ativa. Para maiores detalhes, conferir: BIGGS; TANG (2011).

⁶² “I would suggest that the following is a useful list of areas of competence desirable in graduates from translation courses for the purpose we are interested in here, that of curriculum design” (KELLY, 2005, p. 32).

- Competência estratégica.

Kelly (2005; 2008) defende que a equipe docente e os discentes também podem influenciar diretamente a concepção curricular, pois seriam elementos importantes do contexto. Destaca elementos (tipo de curso, nível de especialização, duração) que influenciam diretamente o conteúdo, o qual não deve ser entendido unicamente por elementos declarativos com base no conhecimento, mas por competências – uma combinação de conhecimento, saberes e atitudes – que devem ser desenvolvidas, consolidadas ou estabelecidas. Assim, deve-se questionar:

- 1) O curso será acadêmico ou profissionalizante?
- 2) O curso será de graduação ou de pós-graduação?
- 3) Qual o nível de especialização a ser ofertado pelo curso?
- 4) Qual será a duração do curso?

Com as respostas a essas perguntas, pode-se delinear melhor a concepção curricular do curso que se pretende criar. Kelly salienta que alguns países utilizam DCN que direcionam a concepção curricular dos cursos de graduação (KELLY, 2005). Ressalta que para um curso acadêmico uma das consequências será a maior inserção de teoria na concepção curricular; caso se opte por cursos de graduação, seus estudantes terão menos conhecimento prévio e experiência do que daqueles da pós-graduação. Segundo ela,

[...] a especialização implica inevitavelmente na redução da amplitude do conteúdo em favor da complexidade de um determinado campo. É por esse motivo que cursos de especialização tendem a ser ofertados na pós-graduação e em nível profissional, enquanto cursos generalistas, na graduação⁶³ (KELLY, 2005, p. 62-63).

A partir desse contexto, Kelly (2005) afirma que alguns elementos são comuns às mais diversas concepções curriculares aos

⁶³ “Specialization inevitably implies reducing breadth of content in favour of depth in one particular field. It is for this reason that specialized courses tend to be found at postgraduate or professional level, whereas more general courses tend to be found at undergraduate level” (KELLY, 2005, p. 62-63).

cursos de formação de tradutores, tais como: (1) competência linguística; (2) competência cultural; (3) competência instrumental; (4) profissionalização; (5) competência interpessoal; (6) competência da área de especialização; (7) competência atitudinal; (8) unificação curricular. Para se ter uma concepção curricular eficiente, deve-se conhecer a competência linguística (1) dos possíveis futuros estudantes e dos alunos do curso. Afirma não ser possível realizar traduções no início do curso, pois disciplinas destinadas aos estudos das línguas (materna e estrangeira), serão necessárias.

Com relação à competência cultural (2), disciplinas conhecidas pelo termo “civilização” são comuns nas IES ao redor do mundo, porém, destaca que o conhecimento enciclopédico oferecido por essas disciplinas pode ser obtido facilmente por meio de pesquisas. O futuro tradutor deveria, segundo ela, adquirir competência (inter)cultural por meio de intercâmbio e contato com pessoas de outras culturas, por exemplo. Para se adquirir competência cultural é necessário, antes de tudo, que o estudante conheça sua própria cultura.

Kelly destaca a importância de se desenvolver a competência instrumental (3) nos futuros tradutores, posto que estes, ao aprenderem a utilizar instrumentos, como ferramentas de tradução, estarão desenvolvendo/adquirindo a competência tradutória. Ressalta ainda a necessidade da profissionalização (4) dos estudantes, que pode ocorrer, por exemplo, por meio de simulações da prática profissional ou mesmo em estágios.

São essas atividades reais que conduzem os estudantes aos trabalhos em equipe e conseqüentemente a uma responsabilidade coletiva, que, por meio da prática e da reflexão necessária à atividade tradutória, resultariam a competência interpessoal (5), bem como em uma competência geral e habilidades específicas. Segundo Kelly (2005), quanto mais o ambiente profissional for reproduzido com todas as suas conseqüências mencionadas anteriormente, na época certa, ao final do curso, mais a competência atitudinal (6) será desenvolvida. Assim, quanto mais a formação de tradutores for centrada nos estudantes, mais estes desenvolverão sua confiança, sua conscientização e sua autoimagem.

Por fim, Kelly (2005) afirma que a organização da estrutura curricular em módulos é comum nos cursos de formação de tradutores, na qual os estudantes devem cursar módulos que formam o núcleo comum do curso, para, posteriormente, escolherem módulos optativos. Essa organização, segundo a pesquisadora, confere flexibilidade; porém,

o problema está relacionado à falta de percepção dos estudantes quanto ao estabelecimento de relações entre os módulos escolhidos:

De fato, é o formato com menos conteúdo e com mais competências orientadas ao processo que podem conduzir a uma concepção curricular mais “alinhada” ou coordenada com a aprendizagem. É necessária muita coordenação interna na escrita dos resultados de aprendizagem específicos para módulos individuais; é preciso um acordo explícito para o sequenciamento da aprendizagem, sendo necessárias soluções flexíveis para a organização de módulos avançados, onde a aprendizagem prévia de competências individuais deve se unir para formar a competência geral do tradutor [...]”⁶⁴ (KELLY, 2005, p. 78).

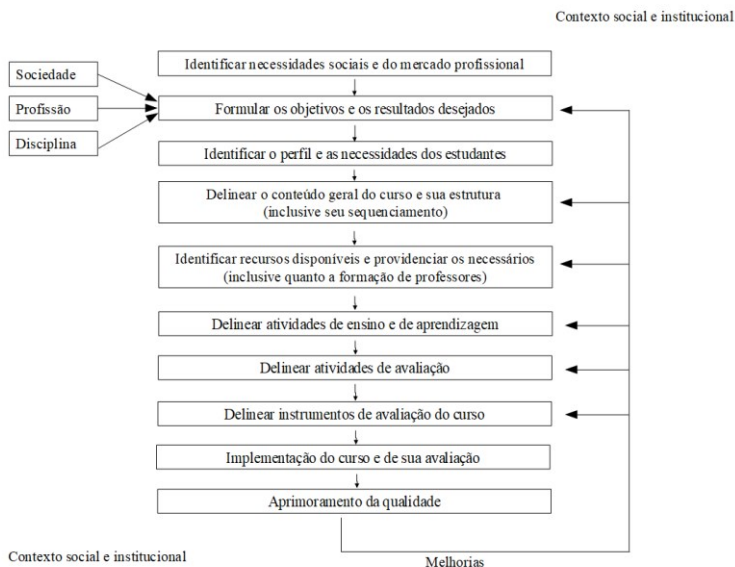
Kelly (2005; 2010) afirma que as competências devem ser entendidas como resultados de aprendizagem esperados no decorrer da formação de tradutores. Por fim, o processo de concepção curricular precisa ser dinâmico e circular, visto que deve ser finalizado com sua avaliação⁶⁵, que perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem até os agentes envolvidos (estudantes, professores, coordenadores, pessoas do mercado de trabalho), o que permite que seja revisado constantemente.

A proposta de Dorothy Kelly pode ser resumida em seu processo de concepção curricular como um diagrama que se retroalimenta constantemente (Figura 9).

⁶⁴ “Indeed, it is these less content – and more process-oriented competences which may lead to the design of curricula for more truly ‘aligned’ or coordinated learning. Much internal coordination is needed in the writing of specific learning outcomes for individual modules; explicit agreement is needed in the sequencing of learning, and flexible solutions are required for the organization of advanced modules, where prior learning of individual competences should come together to form overall translator competence [...]” (KELLY, 2005, p. 78).

⁶⁵ Em palestra intitulada *A Systematic Approach to Designing Curricula for University Translator Education Programmes*, proferida em 25 de janeiro de 2018, Dorothy Kelly afirma que atualizará a segunda edição do seu livro de 2005 no que diz respeito à avaliação. Segundo Kelly (2018), as atividades de avaliação devem ser delineadas junto às atividades de ensino e de aprendizagem e não após, característica do ensino tradicional, como proposto em 2005.

Figura 9 - Processo de concepção curricular proposto por Kelly (2005)



Fonte: Kelly (2005, p. 3). Traduzido por Patrícia Rodrigues Costa.

✓ *Elisa Calvo Encinas – A teoria curricular e a formação de tradutores*

Para Elisa Calvo Encinas (2009), os estudos sobre o currículo nos Estudos da Tradução devem se fundamentar na Teoria dos Currículos. Considera que as necessidades do contexto, da formação, dos estudantes e do mercado profissional serão determinantes para a concepção curricular. Calvo Encinas (2004; 2011) ressalta a necessidade de o tradutor em formação ser orientado desde o início do curso, tanto no que diz respeito às questões acadêmicas quanto para a atuação profissional:

A situação ideal incluiria uma orientação curricular acadêmica e profissional desde o início da carreira, o que possivelmente seria muito útil para prevenir o abandono dos estudos prematuramente ou o sentimento de desorientação detectado nos estudantes do final do curso e sem dúvida pouparia os graduandos de muitos

devaneios durante seu processo de inserção no mercado de trabalho⁶⁶ (CALVO ENCINAS, 2006, p. 12).

Para Calvo Encinas (2011), somente após entender a perspectiva do modelo de competência adotado, que tem sido utilizado para discutir e descrever processos curriculares, é possível compreender sua usabilidade no contexto curricular. Tal fato tem tido uma repercussão e influência negativa, visto que a concepção curricular é pensada de maneira rasa, sem um estudo profundo e sem os conhecimentos da Teoria dos Currículos (Teoria Curricular).

Sobre a influência do Acordo de Bolonha, salienta que “alguns aspectos de Bolonha são curricularmente práticos, enquanto outros aspectos, especialmente no contexto espanhol, receberam uma interpretação curricular técnica. Há uma certa confusão a este respeito.”⁶⁷ Ressalta que as *licenciaturas* são centradas na ideia de tradução profissional e seguem um tronco comum proposto devido ao Acordo de Bolonha, motivo pelo qual listam uma série de subcompetências para que se alcance a competência tradutória e pela qual as concepções curriculares são bastante conservadoras, o que minimiza a possibilidade de inovação curricular (CALVO ENCINAS, 2009, p. 532).

Por essa razão, conforme Calvo Encinas (2011), deve-se buscar por uma visão mais flexível e voltada à prática, não sendo indicado inserir habilidades como objetivos curriculares caso seus implementadores não saibam como essas habilidades podem ser adquiridas. Além disso, é necessário que os conteúdos dispostos pela concepção curricular estejam bem alinhados e sequenciados para que se possa formar tradutores competentes e assim melhor responder às demandas sociais e profissionais.

⁶⁶ “La situación ideal incluiría una orientación curricular académica y profesional desde el principio de la carrera, que posiblemente sería muy útil a la hora de prevenir el abandono de los estudios prematuramente o el sentimiento de desorientación detectado en los estudiantes de últimos cursos y que sin lugar a dudas ahorraría muchos desvaríos al licenciado durante su proceso de inserción laboral” (CALVO ENCINAS, 2004, p. 12).

⁶⁷ “Algunos aspectos de Bolonia son curricularmente prácticos, aunque otros aspectos, especialmente en el contexto español, han recibido una interpretación curricular técnica. Existe cierta confusión a este respecto” (CALVO ENCINAS, 2009, p. 530).

Calvo Encinas (2011) chama a atenção para a percepção do uso do conceito de competência sem o devido cuidado, lembrando, tal como o pensamento de Kelly (2005), da necessidade de um alinhamento curricular como proposto por John Biggs e Catherine Tang (2011). A escolha por um modelo de competência deve estar contextualizada, o que permitirá que o plano se adapte à realidade em questão. Calvo Encinas (2009; 2011) clama por uma reforma curricular nos cursos de formação de tradutores, a qual deveria se fundamentar na prática tradutória, porém não propõe um modelo de avaliação curricular destinado a esses cursos.

✓ *Donald Kiraly - Modelo pós-positivista da emergência da competência do tradutor*

Donald Kiraly publicou, em 1995, sua primeira obra, que teve por objetivo discutir a formação de tradutores, intitulada *Pathways to Translation – Pedagogy and Process*. Nessa obra, Kiraly (1995) apresenta questões relacionadas a uma pedagogia baseada na descrição teórica da prática tradutória. Kiraly (1995) utiliza o termo *translator education* [formação do tradutor] em vez do comum, *translator training* [treinamento do tradutor], marcando bem sua busca por uma educação, uma formação, e não somente um treinamento, uma capacitação. Destaca problemas da lacuna pedagógica na educação dos tradutores – em razão da falta de objetivos claros, de publicações relacionadas ao currículo e de métodos de ensino –, desenvolve uma proposta de abordagem sociocognitiva destinada à atividade tradutória, apresenta um estudo de caso relacionado aos processos mentais de estudantes de tradução e tradutores profissionais e, por fim, propõe uma abordagem destinada ao ensino de tradução. Para ele, o desenvolvimento de uma didática adequada à formação de tradutores resultaria na aceleração do potencial tradutório dos graduandos, e reduziria o tempo de atuação profissional para obtenção de traduções de qualidade como as produzidas por tradutores profissionais experientes que, muitas vezes, não tiveram formação em Tradução.

Em 2000, Kiraly publicou uma segunda obra sobre o processo de formação de tradutores, *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Cinco anos após ter defendido uma formação de tradutores com base em conceitos sociocognitivistas, Kiraly (2000) critica sua primeira abordagem ao fundamentar esta nova discussão em conceitos socioconstrutivistas.

O tradutor em formação, como sujeito autônomo e ativo, deve construir seus conhecimentos de maneira dinâmica, interativa e colaborativa. O professor, como facilitador de conhecimentos, deve buscar alternativas à didática tradicional e somente realizar intervenções imprescindíveis ao processo de aprendizagem. Defende a importância da cooperação na aquisição de conhecimentos avançados, quer seja por meio de desafios, questionamentos, resoluções de problemas ou atividades em equipe:

A aprendizagem é alcançada com maior eficácia através de interações significativas com colegas e outros membros da comunidade à qual os estudantes pretendem se incorporar. [...] Mais do que tentar desenvolver de forma atomística habilidades e conhecimentos relacionados à tradução por meio de simulações prévias à prática da tradução, seria mais construtivo iniciar cada acontecimento pedagógico com um projeto fortemente realista e, se possível, genuíno⁶⁸ (KIRALY, 2000, p. 60).

Kiraly (2000), então, propõe que o aprendizado ocorra por meio de interações durante as atividades propostas como forma de aquisição da competência tradutória. A competência seria composta por habilidades, o que não bastaria para que o tradutor seja um profissional de sucesso. Destaca a importância de redefinir o papel e as responsabilidades dos professores, pois ao tê-los como guias, assistentes, incentivadores da aprendizagem na formação de tradutores, aumenta-se os resultados na aprendizagem em grupo. Além disso, ressalta a importância da autonomia dos tradutores em formação, o que não significa dizer que os aprendizes são autodidatas. Defende a eficiência de uma abordagem socioconstrutivista durante a formação acadêmica do tradutor, pois, desde o princípio, o aprendiz será incitado a compreender seu papel na sociedade e na sua profissão.

⁶⁸ “[l]earning is best accomplished through meaningful interaction with peers as well as full-fledged members of the community to which learners are seeking entry. [...] Rather than attempting to build up students’ translation-related skills and knowledge atomistically in simulated exercises prior to translation practice, it would be much more constructive to start each pedagogical event with a highly realistic, and if possible genuine, translation project” (KIRALY, 2000, p. 60).

Kiraly foi o primeiro teórico da tradução a destacar a importância da interação social para a formação de tradutores, em ambiente universitário. Desenvolveu essa premissa após perceber que as intuições têm um papel importante nos processos mentais, e, portanto, isso contrariava o que tinha sido proposto em 1995 por ele mesmo, quando afirmava que as intuições não influenciavam ou faziam parte dos processos mentais; não podiam ser controladas nem ensinadas e por isso não se adequavam como objeto de estudo da perspectiva cognitiva. Entretanto, as intuições poderiam ser explicadas pela perspectiva socioconstrutivista por serem estabelecidas dinamicamente através de ocorrências e interações. Por meio de discussões e negociações, experiências sociais, com colegas e profissionais mais experientes, cada vez mais os tradutores e os tradutores em formação buscam pela qualidade na prestação de serviços (KIRALY, 2000, p. 3-4). Por esses motivos, retornou ao ponto de partida de suas experiências anteriores com o ensino de línguas, por entender que, enquanto o conhecimento é construído de maneira intersubjetiva, a aprendizagem deve ser autêntica e situada socialmente (KIRALY, 2000, p. 4). Essa premissa resulta na criação e/ou construção de significados e de conhecimentos por meio da interação social. Kiraly (2000) destaca que seu método, desenvolvido durante sua atuação como professor de Tradução na University of Mainz, Alemanha, não trata de uma “receita pronta”, de um material didático que deva ser seguido sem questionamentos, mas ressalta que se deve atentar para a realidade dos indivíduos e de seu contexto social.

Com base nas teorias de Dewey (1938) e Lev Vygotsky (1994), Kiraly (2000) afirma que o pensamento dos indivíduos estão diretamente relacionados à história social e às interações interpessoais. Ao basear-se em Dewey, Kiraly acredita que o conhecimento deve ser construído pelo indivíduo em interação social, que precisa estar no controle do processo de ensino-aprendizagem (KIRALY, 2017, p. 19). A aprendizagem, segundo ele, é um processo social e holístico/integral. Sendo assim, ao buscar uma aprendizagem holística, o tradutor em formação deve ultrapassar a zona de desenvolvimento proximal, conceito criado por Lev Vygotsky, para que possa alcançar a zona de desenvolvimento potencial, o que caracteriza a aprendizagem real e consolidada.

Kiraly (2000, p. 19) destaca que nenhuma leitura dogmática sobre o construtivismo deve surgir da sua proposta, pois isto enrijeceria seu método. Seu objetivo principal é o empoderamento do tradutor em formação. Nesse sentido, deve-se empoderar estudantes como agentes

ativos e colaborativos em sua aprendizagem, desenvolver a competência do tradutor, gerar discussões acerca da necessidade de se repensar as qualificações e as atitudes desejáveis nos professores e gerar pesquisas e debates sobre as inovações necessárias no currículo e nas experiências (extra)curriculares; esses são seus objetivos. Em vez de buscar objetivos individuais, o comprometimento com a colaboração autêntica visa também ultrapassar a competição em busca de uma educação democrática que vise o empoderamento de todos os participantes no processo de formação de tradutores (KIRALY, 2000, p. 194); a abordagem proposta por Kiraly (2000) pode ser denominada também como “abordagem colaborativa”, “abordagem (socio)construtivista” e “abordagem de empoderamento”⁶⁹.

Anos mais tarde, partindo de sua abordagem socioconstrutivista, Kiraly *et al.* (2016) chamam a atenção para inserção da epistemologia pós-positivista, emergentista, na formação de tradutores. Afirma que a atividade tradutória é uma atividade complexa, com propriedades emergentes (KIRALY, 2013; KIRALY *et al.*, 2016; 2016a; 2016b). Na visão emergentista, a aprendizagem é ocasionada por circunstâncias e atividades planejadas ou não, e não em razão do ensino por meio de uma didática transmissionista do conhecimento:

Uma visão emergentista não só permite, mas exige que os professores desçam de seus pedestais de autoridade onisciente, e implica uma mudança obrigatória em seus papéis de destiladores e transmissores de conhecimento a guias e companheiros no percurso do aluno rumo a experiência e expertise. Nesta perspectiva, a concepção do programa de estudos não é mais uma tarefa a ser realizada por um professor sozinho antes do início da disciplina; torna-se um plano provisório que emerge com novos desafios e mudanças inesperadas – um plano dinâmico que apresenta resultados imprevisíveis à medida que a disciplina avança. [...] esta introdução à epistemologia pedagógica emergente [...] serve de base para as deliberações sobre o

⁶⁹ “Empowerment approach”.

desenvolvimento curricular e ao design instrucional⁷⁰ (KIRALY *et al.*, 2016, p. 64).

Kiraly, juntamente com Sacha Hofmann, apresentam mais contundentemente a perspectiva emergentista, pós-positivista, no capítulo intitulado “Towards a Postpositivist Curriculum Development Model for Translator’s Education” (KIRALY *et al.*, 2016). É nesse capítulo que apresentam uma abordagem destinada à conceitualização do *desenvolvimento da competência do tradutor (translator competence development)*, que surgiu no contexto do projeto *European Graduate Placement Scheme (EGPS)*.

Segundo Kiraly *et al.* (2016), sem a compreensão da maneira como a competência do tradutor se desenvolve seria inútil tentar definir um papel apropriado no contexto profissional, na forma de estágio ou após o término do curso de tradução. Kiraly *et al.* (2016) criticam veementemente a maneira como a competência do tradutor, que influencia diretamente a concepção curricular, é vista atualmente:

O planejamento curricular – e não apenas na formação de tradutores – tem sido convencionalmente entendido como um processo de definição – por meio da dissecação de uma macrocompetência – em suas partes e especificando os resultados da aprendizagem e os níveis de competência – as habilidades específicas e os conhecimentos necessários nos subsequentes estágios de formação e a organização da transmissão de conhecimento e as habilidades nas mentes dos alunos, cuja tarefa é acumulá-los em

⁷⁰ “An emergentist view not only allows but requires teachers to climb down from their pedestals of omniscient authority, and it implies an obligatory change in their roles from distillers and transmitters of knowledge to guides and companions on the student’s road to experience and expertise. From this perspective, syllabus design is no longer a task to be accomplished by a teacher along prior to the start of a course; it becomes a tentative plan that emerges with new challenges and unexpected turns – a dynamic plan leading to unpredictable outcomes as a course progresses. [...] this introduction to emergent pedagogical epistemology [...] serves as the foundation for the deliberations on curriculum development and instruction design [...]” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 64).

preparação para uso posterior em contextos do mundo real⁷¹ (KIRALY *et al.*, 2016, p. 73).

Para eles, em alguns modelos, como o proposto pelo PACTE e pelo *European Master's in Translation* (EMT)⁷², “a competência do tradutor é representada como uma imagem estática, bidimensional de uma metacompetência dividida em competências”⁷³, sendo os “modelos propostos pelo EMT e pelo PACTE [...] claramente produtos de uma teorização abduktiva sem experiência prática”⁷⁴. Salientam ainda que esses modelos clamam por resultados de aprendizagem e competências ao final do processo de ensino-aprendizagem, porém não buscam maneiras alternativas, efetivas para a busca da aquisição de habilidades e conhecimentos apropriados. Kiraly *et al.* (2016) utilizam o conceito de *competência do tradutor* proposto por Dorothy Kelly, que busca educar os estudantes para o aprendizado autônomo durante toda vida, além de buscar formar cidadãos, e não somente um treinamento pontual que visa o uso de estratégias, técnicas e ferramentas específicas de tradução.

Tendo por contexto o Acordo de Bolonha, Kiraly *et al.* (2016) afirmam que uma das consequências de sua implementação é a “escolarização” dos programas educacionais, juntamente com o ressurgimento de abordagens centradas no professor. Criticam a inserção de conceitos comuns do contexto anglófono, principalmente dos EUA, e utilizados muito antes do início dos acordos que resultaram no Acordo de Bolonha e que atualmente fazem parte do cotidiano

⁷¹ “Curriculum planning – and not only in translator education – has conventionally been understood as a process of defining – by dissecting a macro-competence – into its composite parts and specifying learning outcomes and competence levels – the specific skills and knowledge needed at subsequent stages of education, and organizing the translation of knowledge and those skills to the minds of learners, whose task is to accumulate them in preparation for later use in real-world contexts” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 73).

⁷² EUROPEAN Master's in Translation (EMT). Disponível em: <https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en>. Acesso em: dez. 2017.

⁷³ “But in all the existing graphic models of translator competence that we have come across (for example: Pacte (2005:610), EMT (2009:4) and Göpferich (2008:155), translator competence is represented as a static, two-dimensional image of a meta-competence divided in competencies. [...]” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 72).

⁷⁴ “[...] the EMT and PACTE models, was clearly the product of abductive armchair theorizing [...]” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 73).

educacional europeu: competências gerais e específicas (*general and specific competences*), objetivos de aprendizagem (*learning goals*) e resultados de aprendizagem (*learning outcomes*). Criticam o uso da abordagem por competências pelo sistema educacional. Afirmam que “a concepção curricular estruturada, eficaz e centrada no estudante, juntamente com a visão dos estudantes como alunos aprendizes que devem adquirir competências, é a história de sucesso promovida em toda a Europa”⁷⁵.

Um dos “sintomas” dessa escolarização, segundo Kiraly *et al.* (2016, p. 70), é a organização dos currículos em formato de módulos, que para eles nada mais é que uma estrutura rígida que condiciona os resultados de aprendizagem e os conteúdos curriculares de cada programa de estudo em módulos. Com relação à modularização dos cursos de Tradução, citam Kelly (2005), que crê nas vantagens desse tipo abordagem para a concepção curricular, mas que chama a atenção para seus riscos. Para eles, a compartimentalização do conhecimento representa uma falta de coerência pedagógica.

Para Kiraly *et al.*, (2016), ao inserir o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem por meio de uma epistemologia socioconstrutivista, o que se propõe, na verdade, é uma abordagem emancipatória, estabelecida e empoderadora, objetivo principal do processo educacional. Confirmam, portanto, a abordagem fundamentada na autonomia, na autenticidade e na expertise proposta por Kiraly (2000). De acordo com ele, a autonomia seria desenvolvida por meio de atividades individuais, em duplas ou em grupos colaborativos; por outro lado a autenticidade, por meio do aumento da conscientização e da reflexão e, por fim, a competência do tradutor se modificaria, daquela presente nos novatos para aquela dos especialistas. Assim, seriam desenvolvidas a autoconfiança, a experiência e a expertise do tradutor, que culminaria com seu empoderamento (KIRALY, 2000; KIRALY *et al.*, 2016).

Kiraly *et al.* (2016, p. 85) destacam a importância de seu modelo de competência do tradutor para a organização curricular, tal como pode ser observado a seguir:

O modelo que propomos de fato pode trazer a estrutura tão necessária ao currículo, não em

⁷⁵ “The effective, learner-centred and structured design of curricula, paired with a shift towards seeing students as competence-acquiring learners, is the success story being touted throughout Europe” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 70).

termos de rígidas caixas preestabelecidas preenchidas com o conteúdo a ser adquirido, mas no sentido de promover a autoorganização de habilidades e conhecimentos do simples para o complexo e do ensino centrado no professor ao aprendizado totalmente autônomo. [...] o currículo pode se tornar uma introdução bem estruturada e pedagogicamente sensata à comunidade de prática de tradutores profissionais⁷⁶.

Segundo Kiraly *et al.* (2016), os professores são os principais agentes na construção da concepção curricular. Afirmam ainda que os docentes não deveriam planejar seus planos de ensino (*syllabus design*) sozinhos, mas com o auxílio de todo o corpo docente, porém tendo em mente que essa organização não deve ser rígida, já que se pode modificá-los no decorrer das atividades da disciplina em questão. Ademais, a aprendizagem seria “ocasionada”, emergindo de maneira inesperada a partir de circunstâncias (não)intencionais.

A proposta de Kiraly *et al.* (2016) fundamenta-se no modelo de aprendizagem emergentista (Figura 2) e no modelo de aprendizagem institucionalizada baseada no currículo (Figura 4) e na progressão que emerge de maneira intuitiva durante o curso. Desse modo, a progressão didática parte de atividades mais planejadas, instrutivas, normativas, simples e menos contextualizadas para atividades mais construtivistas, autênticas, contextualizadas, intuitivas e complexas. Assim, os tradutores em formação no início do curso se deparam com diversas atividades destinadas à formação para que desenvolvam a competência necessária para a atuação profissional (Figura 10).

⁷⁶ “The model we propose in fact can bring much-needed structure into the curriculum, not in terms of rigid pre-specified boxes filled with context to be acquired, but in the sense of promoting the self-organization of skills and knowledge from the simple to the complex and from teacher-centred to highly autonomous learning. [...] the curriculum can become pedagogically sensible and well-structured introduction into the professional translators’ community of practice” (KIRALY *et al.*, 2016, p. 85).

Figura 10 - Modelo de progressão didática na formação de tradutores

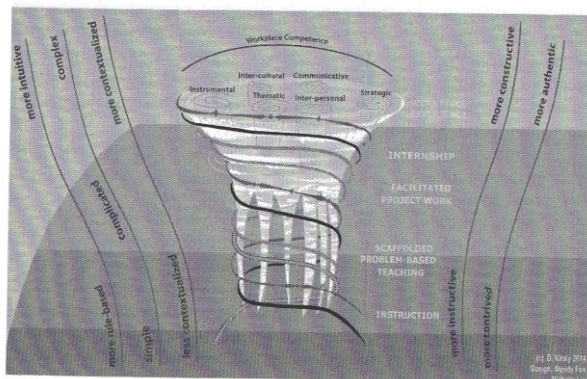


Figure 1: A proposed model of didactic progression in translator education

Fonte: Kiraly *et al.* (2016, p. 110).

Após termos apresentado diferentes pesquisas sobre a formação de tradutores no que tange as concepções curriculares, buscamos responder no próximo subtópico à seguinte questão: Como a Teoria Curricular influenciou a pesquisa sobre a formação de tradutores?

2.2.3.4 Sobre a Teoria Curricular nos Estudos da Tradução

Jean Delisle (1984; 2013) fundamentou-se na obra de Ralph W. Tyler (1949) e na de Benjamin S. Bloom (1956), e conseqüentemente, na proposta de John Franklin Bobbit (1918), influenciados diretamente pelos ideais da administração industrial. Tal como Bobbit, Tyler e Bloom, Delisle ficou conhecido por sua proposta tecnicista, simplista e pouco científica. Assim, o currículo deveria ser pensado conforme as habilidades que se espera de um tradutor, o que resultaria em uma lista de objetivos de ensino e posterior avaliação para se verificar se os objetivos foram atingidos. Em resumo, já se pensava em uma maneira de alinhar a proposta curricular, dado que (1) os objetivos de ensino eram definidos; (2) as atividades eram planejadas com base nos objetivos; e (3) a avaliação buscava verificar o rendimento dos alunos. Segundo esse processo de ensino-aprendizagem baseado em resultados (*outcomes-based teaching learning – OBTL*), o estudante não poderia construir seu próprio conhecimento, ou seja, não era construtivista tal como a proposta de Biggs e Tang (2011).

Anos mais tarde, Egan Valentine (1996) ressalta que além de se pensar nos objetivos, no conteúdo, nas atividades e nas avaliações, deve-se pensar em dois agentes importantes para se elaborar o currículo: os docentes e os discentes. Destaca ainda a interação e interdependência de conhecimentos, a reorganização dos objetivos demandados em competências. Por fim, salienta que o currículo sofre influências das condições sociais, culturais e políticas. Já Christiane Nord (2005a; 2005b; 2008) apresenta o contexto das universidades alemãs pós-Acordo de Bolonha e suas principais mudanças.

Amparo Hurtado Albir (2017) afirma que a abordagem por competências é a evolução lógica da abordagem por objetivos proposta por Jean Delisle e fundamenta-se no construtivismo. Assim, enquanto na proposta de Delisle a concepção curricular era fundamentada no conceito de objetivo, nessa proposta o conceito de competência é o que rege todo o pensamento sobre o currículo do programa de Tradução. De modo similar a Delisle (1984; 2013), Hurtado Albir destaca a necessidade de se compreender o contexto em questão e propõe que o conteúdo do programa de Tradução só seja determinado a partir da compreensão do conceito-chave da abordagem, nesse caso, o de competência, e somente depois sejam elaboradas as atividades e as avaliações. Percebe-se, portanto, que a proposta curricular de Delisle e de Hurtado são muito similares.

Assim como Delisle e Hurtado Albir, Dorothy Kelly (2005) ressalta a importância de se estabelecer os resultados ou objetivos de aprendizagem como referência para a concepção curricular, o que poderia nos levar a afirmar que sua proposta seria basicamente a mesma daqueles. Porém, Kelly (2005) não utiliza o conceito de competências para fundamentar sua proposta curricular e salienta a importância de se inserir conceitos da Teoria Curricular nos Estudos da Tradução para que a concepção curricular seja melhor discutida. É assim que Kelly (2005) destaca a importância do alinhamento construtivo (BIGGS; TANG, 2011) e, conseqüentemente, o uso da taxonomia SOLO⁷⁷ (*SOLO Taxonomy* – BIGGS; COLLIS, 1982). Ademais, destaca a importância do contexto para a concepção curricular e ressalta que os corpos docente e discente podem influenciar sua concepção.

Tal como Kelly (2005), Calvo Encinas (2009) ressalta a importância da Teoria Curricular para a discussão e concepção curricular. Destaca que as habilidades e/ou competências não devem ser

⁷⁷ SOLO: sigla para *Structure of observed learning outcome*. (Estrutura do resultado de aprendizagem observado)

compreendidas como objetivos curriculares. Afirma ainda que o uso da abordagem por competências para a concepção curricular só deve ocorrer após a completa compreensão do modelo de competência escolhido, caso contrário seu uso será raso e desvinculado da Teoria Curricular. Critica o modelo espanhol pós-Acordo de Bolonha para a formação de tradutores, pois com a abordagem por competência do modo como é feita torna a concepção curricular conservadora e pouco flexível, pois se torna um sistema fechado e predeterminado, tal como afirma Biggs e Tang (2011).

No contexto brasileiro, José Luiz Vila Real Gonçalves (2008; 2015; GONÇALVES; MACHADO, 2006) não chega a propor uma concepção curricular própria. Analisa as concepções curriculares de programas de graduação que tenham por objetivo a formação de tradutores. Fundamenta seu estudo inicialmente na análise das concepções curriculares por subcompetências tradutórias (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Anos mais tarde passa a compreender que a competência tradutória só é alcançada a partir das interações socioculturais e das capacidades cognitivas. Com a publicação de 2015, Gonçalves demonstra que seu alinhamento à proposta de Hurtado Albir foi influenciado em alguns aspectos por Kiraly (2000).

Donald Kiraly não propõe uma concepção curricular para os programas de Tradução, mas apresenta princípios que podem resultar à concepção curricular. Ao apresentar seu modelo emergente de competência do tradutor, Kiraly critica a escolarização resultante do Acordo de Bolonha e, conseqüentemente, a abordagem por competências, que tem como seus maiores representantes Amparo Hurtado Albir e o grupo PACTE, e a conseqüente modularização do ensino.

Como podemos perceber, poucos são os pesquisadores que realmente utilizam conceitos da Teoria Curricular para fundamentar seus estudos. De fato, somente Kelly e Calvo Encinas buscam inserir conceitos provenientes da Teoria Curricular na discussão acerca dos programas de formação de tradutores. Conseqüentemente, nenhum dos estudos propõe realmente uma proposta curricular, fundamentada na Teoria dos Currículos, destinada à formação de tradutores, mas esboços.

Por outro lado, as concepções curriculares fundamentam-se quer seja na tradição da organização curricular por disciplinas, quer seja em conceitos, provenientes do campo administrativo/organizacional e inseridos no campo educacional, como os objetivos e as competências.

Consequentemente, tais conceitos tornam-se peças-chave na concepção curricular, mesmo quando utilizados sem se apresentar sua definição, de maneira não explícita, o que pode gerar má compreensão da proposta em questão, bem como uma proposta simplista.

Após abordar sucintamente sobre o conceito de currículo, a inserção do conceito de competência tanto nas Ciências da Educação quanto nos Estudos da Tradução, as diferentes perspectivas quanto à concepção curricular, os conhecimentos necessários aos tradutores em formação, e a influência da Teoria Curricular nos Estudos da Tradução, passaremos a seguir a discutir, sob uma perspectiva histórica, a formação de tradutores no Brasil.

3 A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES NO BRASIL

[...] a pesquisa sobre a formação de tradutores, acredito, deveria ser uma parte legítima da história da tradução centrada no tradutor (uma vez que as instituições, apesar de terem sido formalizadas há poucos anos, têm uma história muito rica e complexa, e elas podem muito bem definir os tradutores tanto quanto qualquer gênero paratextual⁷⁸ (PYM, 1998, p. 65).

A história da tradução está intimamente relacionada à história da humanidade: os tradutores estiveram ligados à invenção de alfabetos, ao desenvolvimento de línguas e de literaturas nacionais, auxiliaram na disseminação de conhecimento e de valores culturais e, conseqüentemente, à difusão de religiões (DELISLE; WOODSWORTH, 1998). Acreditamos ser importante apresentar neste capítulo informações relativas (1) à inserção da Formação de Tradutores nos Estudos da Tradução; (2) à criação de cursos de Tradução, principalmente no Brasil; (3) à distribuição territorial nacional das graduações destinadas à Formação de Tradutores; (4) à pesquisa nacional sobre a Formação de Tradutores; e (5) questões referentes à profissão no Brasil.

3.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Os estudos relacionados à prática e à teoria da tradução começaram a ser melhor pensados e sistematizados como uma área do conhecimento, dissociada da Linguística e da Literatura, a partir da “virada cultural” (*Cultural turn*) da tradução na década de 1980 (BALLARD, 2004). Por ser uma disciplina recente, nos deparamos com diferentes tradições relacionadas “[...] à tradução (a atividade), às traduções (os textos) e aos tradutores (os agentes) na consolidação da

⁷⁸ “[...] research on translator training, which I believe should be a legitimate part of translator-centred translation history (since the institutions, although only formalized in recent years, have a very rich and complex history, and they may well define translators just as much as any strictly paratextual genre does” (PYM, 1998, p. 65).

tradução na academia”⁷⁹ (ECHEVERRI, 2017a, p. 2), pela qual foram, e são, propostas de diferentes versões ou mapas relacionados à disciplina.

Echeverri (2017a) destaca que cada mapa relacionado à Translatologia (*Translatology*)⁸⁰ sugerido como forma de representação atua em favor de uma determinada versão, uma tradição da área, por meio da qual podemos observar diferentes estratégias da comunidade acadêmica para compreensão e apresentação da tradução como disciplina, assim como estabelecer relações entre suas subáreas, compreendendo, deste modo, sua dinâmica:

Como representações gráficas de um objeto, mapas também são construtos disciplinares e, como forma de reescrita, se tornam instrumentos de manipulação. Algumas de suas partes podem ser enfatizadas enquanto outras podem parecer menos significantes dependendo de quem é o responsável pela confecção do mapa⁸¹ (ECHEVERRI, 2017a, p. 3).

Assim, deve-se lembrar que o “mapa de Holmes/Toury” é representativo da “versão Europeia” dos estudos translológicos, pois os *Translation Studies* são derivados do grupo de Leuven, que se tornou a versão mais famosa da área (ECHEVERRI, 2017a). A Formação de Tradutores faz parte do “mapa de Holmes/Toury”, porém deve-se destacar que a Formação de Tradutores não era uma prioridade para os estudiosos que seguem essa versão (ECHEVERRI, 2017a)⁸².

James Holmes (1924-1986), estadunidense radicado nos Países Baixos, proferiu a palestra intitulada “The Name and Nature of

⁷⁹ “[...] the role played by translation (the activity), translations (the texts) and translators (the agents) in the consolidation of translation in academia” (ECHEVERRI, 2017a, p. 2).

⁸⁰ Segundo Echeverri (2017a), os termos *Translation Studies*, *Traductologia* e *Traductologie* são utilizados para se referir a três versões da mesma disciplina, para qual ele utiliza o termo *translatology*.

⁸¹ “As graphic representations of an object, maps are also disciplinary constructs and as forms of rewriting they become instruments of manipulation. Depending on who draws the map, some of their constituent parts would be magnified while others would look smaller” (ECHEVERRI, 2017a, p. 3).

⁸² “It is well documented that the training of translators was not among the first priorities of the scholar associated with this version” (ECHEVERRI, 2017a, p. 4).

Translation Studies” no Third International Congress of Applied Linguistics em Copenhagen, em agosto de 1972. Em 1978, André Lefevere defendeu o uso do termo *Translation Studies* para a designação da disciplina que busca pesquisar os problemas levantados durante o processo *tradutório* e a descrição de traduções (BASSNETT, 2002, p. 12). O texto de Holmes passou a ser considerado “texto fundacional” dos *Translation Studies*⁸³. É nesse texto que nos deparamos com descrições acerca dos Estudos da Tradução (HOLMES, 1994), a partir do qual foi sugerido por Gideon Toury, anos mais tarde, o famoso “mapa de Holmes” (TOURY, 1995), que divide esse campo de estudo em ramo puro e aplicado, cada qual com suas subdivisões.

Já no que se refere à versão francesa dos estudos translitológicos, segundo Echeverri (2017a), e tal como defendido por Alexis Nouss (2001), a *Traductologie* se desenvolveu pela leitura dos escritos de Antoine Berman e se afirmou, intelectual e institucionalmente, juntamente com a publicação de suas obras, razão pela qual se distancia da versão proposta pelo grupo de Leuven. Conforme Echeverri (2017a, p. 9), “[...] na França, assim como no Canadá, a *traductologie*, ao contrário da versão dos *Translation Studies*, não exclui a didática da tradução, ou os aspectos profissionais da tradução do território translitológico”⁸⁴.

O canadense Brian Harris definiu o termo *Traductologie* na palestra “La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique”, no simpósio de Linguística na Université de Québec à Montréal, Canadá, em 1972, que foi publicada no ano seguinte no *Cahier de Linguistique*⁸⁵. O termo *traductologie* foi usado para indicar uma reflexão a respeito da tradução (BASTIN; CORMIER, 2007), sendo defendido como área do conhecimento autônoma por Jean-René Ladmiral e Antoine Berman, os primeiros defensores dessa concepção (OSEKI-DÉPRÉ, 1999). Berman (2002; 2013) defende que a

⁸³ O artigo foi publicado em 1975 na seção “Translation Studies” da Universidade de Amsterdam. E postumamente, em 1988, com o mesmo título na obra intitulada *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*.

⁸⁴ “In France, as in Canada, traductologie, contrary to the Translation Studies version, does not exclude the didactics of translation, or the professional aspects of translation from the translitolological territory” (ECHEVERRI, 2017a, p. 9).

⁸⁵ A revista *Cahier de Linguistique* foi fundada pela Université du Québec à Montréal (UQAM), em 1971, e desde 1981, passou a ser publicada sob o título *Revue Québécoise de Linguistique*.

Tradutologia, a reflexão sobre a tradução a partir de sua experiência⁸⁶, foi um campo por muito tempo negligenciado e deve ser compreendido como um campo de saber autônomo e interdisciplinar, independente da linguística, da literatura comparada, da poética, dos estudos das línguas e das literaturas estrangeiras, mas com elas interagindo, que permite a realização de pesquisas, bem como seu ensino:

Aqui, a tradutologia se une ao espaço moderno da literatura, no qual a ligação com a crítica e a tradução tornou-se consubstancial ao ato de escrever.

Uma última observação, antes de deixar a palavra ao que foi a palavra primeira do seminário. Cada observação concerne ao *estatuto* do discurso sobre a tradução. Por estatuto, entendo o estatuto institucional, a maneira pela qual este discurso pode, por si mesmo, constituir-se um *lugar* no espaço global da transmissão do saber da nossa sociedade. A tradutologia parte do princípio que o domínio da tradução tem uma *ensinabilidade própria* [...] (BERMAN, 2013, p. 30, grifos do autor).

Em 1988, Harris publica o artigo “What I really meant by ‘Translatology’”, na revista *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*⁸⁷, no qual relata a mudança de perspectiva quanto ao entendimento do termo *traductologie*. Enquanto em 1972 o termo *traductologie* fazia referência à análise linguística da tradução, em 1977, passa a conceituar o estudo científico da tradução, não prescritivo, das operações realizadas pelo cérebro do tradutor, sem levar em conta as traduções produzidas, mas o modo pelo qual os tradutores trabalham em situações reais. Por fim, o conceito de *traductologie*, para Harris (1988), seria:

A observação objetiva registrada e a análise científica do que os tradutores fazem, como

⁸⁶ Conferir Bitsoris (1996) para um maior aprofundamento sobre o projeto tradutológico de Berman.

⁸⁷ Revista fundada pela Université du Québec à Trois-Rivières em 1987. Desde 1988, é a revista da *Association canadienne de Traductologie* (ACT), com base na Université Laval.

fazem, o que produzem e como outras pessoas percebem o que eles fazem e produzem, com o objetivo de investigar o processo mental do tradutor dos níveis mais elementares ao mais sofisticados de modo que suas competências linguísticas bilíngues desenvolvam sob condicionamento social⁸⁸.

Holmes (1994) e Harris (1973; 1988) buscam, em seus trabalhos, discutir a necessidade de uma reflexão sobre a tradução, porém somente o primeiro pormenoriza o novo campo de estudos, visto que Holmes descreve as possíveis subáreas, dentre elas o da Formação de Tradutores; e Harris se volta, primeiro, para uma reflexão a respeito da tradução e, em seguida, para a investigação do processo cognitivo dos tradutores, não mencionando a Formação de Tradutores.

Por um lado, Harris alerta sobre o risco de fundamentar o ensino de tradução em atitudes prescritivas. É fundamental, portanto, que os tradutores em formação aprendam bons hábitos, motivo pelo qual são criados modelos idealizados, que podem passar do idealismo ao dogmatismo (HARRIS, 1988).

Por outro lado, Holmes (1994), após descrever o ramo puro dos Estudos da Tradução, passa a detalhar seu ramo aplicado, sendo sua primeira subárea a “formação de tradutores”, seguida de “ferramentas de auxílio à tradução”, das “políticas de tradução” e da “crítica de tradução”:

[...] a da formação de tradutores, levantou uma série de questões que clamam por respostas: questões que têm sido levantadas principalmente com relação aos métodos de ensino, às técnicas de avaliação e ao planejamento curricular. É óbvio que a busca por respostas bem fundamentadas e confiáveis a essas questões contribui com/para

⁸⁸ “The objectively recorded observation and scientific analysis of what translators do, how they do it, what they produce, and how other people perceive what they do and produce; with the aim of investigating translators' mental processes from the most elementary to the most sophisticated levels as their bilingual language skills develop under social conditioning” (HARRIS, 1988, p. 94).

uma grande área (e, pelo menos, a área principal) da pesquisa em estudos de tradução⁸⁹.

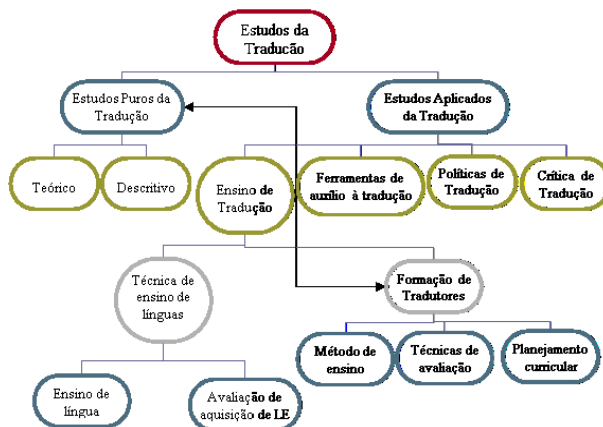
A ramificação proposta por Holmes indica que a formação de tradutores faz parte dos Estudos Aplicados da Tradução. Holmes (1994, p. 78-79) também afirma que a subdivisão proposta inicialmente, qual seja, os Estudos Puros da Tradução, e suas subdivisões, e os Estudos Aplicados, ao ser apresentada em uma determinada ordem e com características bastante distintas, pode levar o pesquisador a acreditar erroneamente na importância de cada uma e na sua unidirecionalidade. Porém, destaca que cada ramo proposto fornece material aos demais, o que acarreta no diálogo entre esses e no crescimento da disciplina.

Assim, ao lermos o texto fundacional de Holmes sem a devida atenção, poderíamos incorrer no erro de acreditar que a pesquisa relacionada à Formação de Tradutores estaria ligada somente ao ramo aplicado aos Estudos da Tradução. A formação de tradutores depende diretamente de todos os demais ramos: os Estudos Puros da Tradução – desde a Teoria da Tradução, passando pelos Estudos Descritivos da Tradução – e os Estudos Aplicados da Tradução, com seus demais sub-ramos, as Ferramentas de auxílio à tradução, as Políticas de Tradução e a Crítica de Tradução.

É com base no detalhamento de Holmes (1994) que se pode conceber um organograma, um “mapa”, que tem por objetivo mostrar as relações hierárquicas (ou não) nos Estudos da Tradução (Organograma 1).

⁸⁹ “[...] translator training, has raised a number of questions that fairly cry for answers: questions that have stood the primarily with teaching methods, testing techniques, and curriculum planning. It is obvious that the search for well-founded, reliable answers to these questions contributes a major area (and for the time being, at least, the major area) of research in applied translation studies” (HOLMES, 1994, p. 77).

Organograma 1 - Mapa dos Estudos da Tradução proposto por James S. Holmes em 1972 e publicado em 1988



Fonte: Holmes (1994). Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa

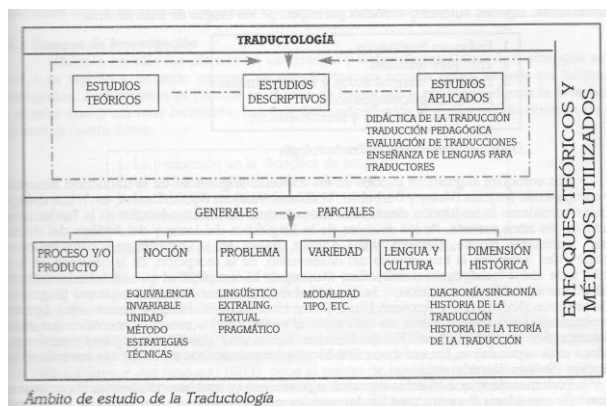
Além da versão proposta pelo grupo de Leuven, os *Translation Studies*, e a versão francesa, a *traductologie*, destacamos ainda a versão espanhola da Translatologia (ECHEVERRI, 2017a), a *traductología*. Dado que o treinamento de tradutores (*translator training*) é um dos destaques da *traductología*.

A partir da proposta de Holmes, a pesquisadora espanhola Amparo Hurtado Albir (1999, p. 11) apresentou um novo “mapa” dos Estudos da Tradução organizado por níveis, acreditando que, ao fazê-lo dessa maneira, estaria a sua classificação por níveis melhor relacionada ao enfoque teórico. Para Hurtado Albir, no mapa de Holmes, os objetivos de estudos estão misturados com os enfoques teóricos, que poderão ser utilizados para a análise daqueles. Hurtado Albir (1999, p. 11) destaca ainda que os três ramos (Estudos Teóricos, Estudos Descritivos e Estudos Aplicados) podem ser trabalhados de maneira mais geral ou parcial, sendo os Estudos Descritivos a base toda da disciplina, por proporcionarem dados empíricos aos estudos aplicados e teóricos.

Ao propor um mapa próprio (Organograma 2), Hurtado Albir (1999) insere nos *Estudos Aplicados*: (1) Didática da tradução; (2) Tradução Pedagógica; (3) Avaliação de traduções; (4) Ensino de línguas para tradutores. Desse modo, mesmo tendo traduzido *Teaching of*

Translation por Didáctica de la traducción, Hurtado Albir segue basicamente a mesma proposta de Holmes; o ensino de tradução estaria inserido nos Estudos Aplicados da Tradução e seria subdividido no (1) uso da tradução como técnica para o ensino de Língua Estrangeira (Tradução pedagógica); e na (2) Formação de Tradutores (Didática da Tradução). No entanto, ao utilizar o termo “didática da tradução” para se referir à Formação de Tradutores, Hurtado Albir (1999) reduz o escopo da subárea *Translation Teaching*. A escolha do termo por Hurtado Albir poderia supor a não discussão das relações entre professores e alunos, das condutas entre eles e da motivação dos alunos; em resumo, da Pedagogia da Tradução, conforme proposto por Delisle (2013). Ao intitular a subárea por didática da tradução, Hurtado Albir propõe pesquisar os tipos de abordagem, o conjunto de teorias, os métodos e as técnicas de ensino em sala de aula, bem como o programa e o conteúdo do curso, o processo de aprendizado e os tipos de avaliação; basicamente, a proposta inicial de Holmes. Porém, acreditamos que, além do proposto inicialmente por Holmes e seguido por Hurtado Albir, deve-se atentar também para a interação professores-aluno, além da motivação dos alunos, o que a didática sozinha não faz. Assim, muitas vezes, os termos *pedagogia* e *didática* são empregados como sinônimos, mas devem ser diferenciados e utilizados de maneira apropriada, tal como proposto por Jean Delisle (2013).

Organograma 2 - Âmbito de estudo dos Tradutologia/Estudos da Tradução



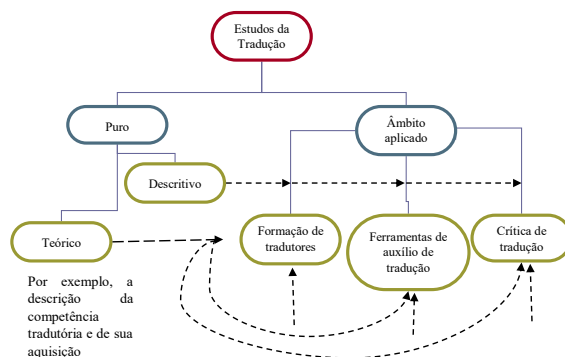
Fonte: Hurtado Albir (1999, p. 11).

Em 2003, a pesquisadora Sonia Colina propôs um novo mapa que melhor apresente o ramo destinado à Formação de Tradutores no âmbito

dos Estudos da Tradução (Organograma 3). Colina (2003, p. 3)⁹⁰ destaca que o ensino de tradução deve fundamentar-se em resultados de pesquisa, e a pedagogia e a metodologia da tradução fazem parte do âmbito aplicado dos Estudos da Tradução.

É com essa percepção que Colina (2003) parte do mapa de Holmes, proposto por Toury (1995), e apresenta o mapa intitulado *Translation Pedagogy and Related Areas within TS* [Pedagogia da Tradução e áreas afins aos Estudos da Tradução]. Nesse organograma, Colina aponta que tal como a Formação de Tradutores é influenciada diretamente pela teoria da tradução, as ferramentas de auxílio à tradução e a crítica da tradução também o são.

Organograma 3 - Pedagogia da Tradução e áreas afins aos Estudos da Tradução



Fonte: Colina (2003, p. 4). Traduzido por Patrícia Rodrigues Costa (COSTA, 2013, p. 270).

Para Colina, as subáreas que atuam como pontes entre as demais não podem ser consideradas unicamente teóricas, mesmo sendo necessário o conhecimento das reflexões teóricas da área, pois a

⁹⁰ Em 2015, foi publicada a tradução em português do Brasil do livro *Translation Teaching: from Research to the Classroom – a handbook for the teacher*, de autoria de Sonia Colina (2003). Os mapas não foram traduzidos na publicação de 2015. Referência da tradução: COLINA, Sonia. **Ensino de Tradução: da pesquisa à sala de aula – diretrizes para professores**. Tradução de Marileide Esqueda, Paula Godói Arbex, Sandra Farias, Silvana Maria de Jesus, Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2015. 360p.

Formação de Tradutores não é influenciada somente no âmbito aplicado dos Estudos da Tradução (EdT), mas por todos os seus ramos:

[os ramos dos EdT relevantes à pedagogia da tradução] cobrem todas as áreas do *spectrum*: de modelos teóricos da competência tradutória e de sua aquisição, e de descrições fundamentadas em dados acerca das competências de tradutores e de estudantes segundo o ramo descritivo, até a metodologia de formação de tradutores e de professores no âmbito dos estudos aplicados. [...] a metodologia de ensino de tradução constitui um exemplo de subárea dos EdT que utilizam os resultados da pesquisa teórica e descritiva para desenvolver princípios e métodos de ensino que poderão ser utilizados posteriormente pelo profissional para criar materiais de ensino⁹¹ (COLINA, 2003, p. 5).

Colina reitera que, para que os Estudos da Tradução sejam realmente reconhecidos como disciplina acadêmica, é necessário que haja pesquisas sistemáticas relacionadas à Pedagogia da Tradução e à metodologia de ensino. Segundo Michel Ballard (1995), para que a tradução se torne uma verdadeira disciplina universitária autônoma, deverá se fundamentar na didática e na tradutologia, porém, infelizmente, pouco se conhece sobre a História da Tradução, e ainda menos de sua didática. Para Ballard (1995), o futuro professor de Tradução deve refletir acerca do assunto a ser ensinado, mas também sobre a história dessa disciplina, e deve pesquisar sobre a história da didática da tradução.

Salientamos também que cursos de Formação de Tradutores começaram a ser criados anos antes do surgimento dos Estudos da Tradução. É em razão das diversas “viradas” dos Estudos da Tradução

⁹¹ “[...] they [TS branches relevant to translation pedagogy] cover all areas of the spectrum: from theoretical models of translation competence and its acquisition, and data-based descriptions of translator and student competences under the descriptive branch, to translator and teacher training methodology within the applied extensions. [...] translation teaching methodology constitutes an example of a subarea of TS that employs the results of theoretical and descriptive research to develop teaching principles and methods that can later be used by the practitioner to create teaching materials” (COLINA, 2003, p. 5).

que os cursos de tradução passaram a ser alocados nas universidades (MALMKJÆR, 2012), aspecto que apresentaremos a seguir.

3.2 DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

O ensino de tradução no meio acadêmico, por intermédio de cursos universitários destinados à Formação de Tradutores, iniciou ainda no século XIX. No contexto ocidental, o primeiro curso destinado à Formação de Tradutores juramentados foi criado na Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, em Buenos Aires, Argentina, em 1868 (HARRIS, 1997). A Formação de Tradutores não juramentados iniciou em 1887, na Berlin University (NORD, 1991), no Ocidente, enquanto no contexto oriental a criação do primeiro curso, conforme Harris (1997), é de 1898, na Beijing University, China.

Anos mais tarde, no decênio de 1930, os primeiros programas acadêmicos voltados à Formação de Tradutores foram criados no continente europeu e norte-americano. Em 1936, foram criados cursos de Tradução na Europa e na América do Norte, a saber, a Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, na Alemanha (HARRIS, 1997, p. 100), e a University of Ottawa, Canadá⁹², essa última possivelmente relacionada diretamente à criação do *Translation Bureau*⁹³ em 1934 com vistas a auxiliar o governo canadense. Em 1941, foi criado o curso de Tradução na Université de Genève⁹⁴, Suíça, seguido pela fundação do Institut de traduction de Montréal, em 1942, que foi incorporado à Université de Montréal, em 30 de março de 1944⁹⁵.

O contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi extremamente marcante para a criação de cursos de Tradução em ambiente universitário. A tradução revelava-se, nessa época, como uma necessidade governamental estratégica. Desse modo, como

⁹² UNIVERSITY of Ottawa. School of Translation and Interpretation fonds. Disponível em: <<http://archivescanada.accesstomemory.org/university-of-ottawa-school-of-translation-and-interpretation-fonds>>. Acesso em: dez. 2017.

⁹³ CANADA. **Translation Bureau**. Disponível em: <<https://www.tpsgc-pwgc.gc.ca/bt-tb/contact-eng.html>>. Acesso em: dez. 2017.

⁹⁴ ABOUT US. Faculty of Translating and Interpreting. Université de Genève. Disponível em: <http://www.unige.ch/traduction-interpretation/faculte_en.html>. Acesso em: dez. 2017.

⁹⁵ DIVISION de la gestion de documents et archive, Université de Montréal. Institut de Traduction, 1942-1965. Disponível em: <<http://www.archiv.umontreal.ca/E0000/E0123.html>>. Acesso em: dez. 2017.

consequência do pós-guerra, logo após a criação de cursos de Tradução em instituições de ensino alemãs – *Graz e Innsbruck*, em 1946, *Germersheim*, em 1947, e *Saarbrücken*, em 1948 –, a primeira escola de tradução dos EUA foi criada na Georgetown University, em 1949 (KRAWUTSCHKE, 1989, p. 52), seguida pela criação de um curso de Formação de Tradutores na Université de Sorbonne⁹⁶ (Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Antes mesmo da Segunda Guerra Mundial e com a necessidade e importância de tradutores e intérpretes demonstrada durante os julgamentos de Nuremberg, cursos de tradução em ambiente acadêmico já eram uma realidade em países do continente europeu e norte-americano, porém ainda não o era no Brasil. Conforme Anthony Pym (1998), apenas ao final do século XX que a criação de cursos destinados à Formação de Tradutores, e separados dos cursos destinados a professores de língua estrangeira, ganhou força em todo o mundo. Pym (1998, p. 161) afirma que “a rápida expansão da Formação de Tradutores desde o final da década de 1980 foi reforçada por um discurso institucional que postula uma necessidade social de tradutores e intérpretes especializados [...]”⁹⁷. Essa situação pode ser exemplificada com o caso da Espanha.

Na década de 1970 e 80, os *Translation Studies* eram ensinados em três universidades espanholas: a Autònoma em Barcelona, Las Palmas nas Ilhas Canárias e Granada. Contudo, esses programas não eram graduações (*licenciatura*), mas cursos profissionalizantes de três anos (*diplomaturas*). Essa situação mudou drasticamente desde 1991 quando os *Translation Studies* se tornaram *licenciaturas*. Atualmente, há 19 graduações, bem como 11 pós-graduações e nove programas de doutorado⁹⁸ (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, p. 68).

⁹⁶ PRESENTATION de l'École. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Disponível em: <<http://www.univ-paris3.fr/presentation-de-l-ecole-51064.kjsp>>. Acesso em: dez. 2017.

⁹⁷ “The rapid expansion of translator training since the late 1980s has been bolstered by an institutional discourse that posits a social need for specialist translators and interpreters [...]” (PYM, 1998, p. 161).

⁹⁸ “In the 1970s and 80s Translation Studies was taught in three Spanish universities: the Autònoma in Barcelona, Las Palmas in the Canary Islands, and Granada. These programmes, however, were not full degrees (*licenciatura*), but

No Brasil, a história da Formação de Tradutores nas universidades só começa a ser trilhada no final da década de 1960, quando o primeiro bacharelado em Tradução foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1969. Atualmente, contabilizamos em todo o território brasileiro cerca de 30 bacharelados em Tradução, disponibilizados em aproximadamente 50 *campi*, entre IES públicas e privadas, excluindo-se aqueles destinados ao curso de Tradução-LIBRAS.

Apresentaremos, a seguir, o panorama histórico da criação dos cursos destinados à Formação de Tradutores nas instituições públicas no âmbito da graduação e a distribuição de cursos de Formação de Tradutores, em IES públicas (féderais e estaduais) e privadas (particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais ou filantrópicas), em nível de graduação, pelo território nacional.

3.2.1 A Formação de Tradutores no território brasileiro em instituições de Educação Superior – de 1968 a 2017

De acordo com José Vieira de Sousa (2016), diferentemente das colônias espanholas, o Brasil só passou a ofertar os primeiros cursos superiores, não universitários, no início do século XIX, com caráter elitista. Segundo ele, o setor privado começou a atuar a partir de última década do século XIX, e a criação de universidades brasileiras só se concretizou tardiamente, na primeira metade do século XX.

Em 1930, o setor privado controlava cerca de 65% da Educação Superior brasileira. Pouco mais de 30 anos depois, no final da década 1960, durante a ditadura militar, a educação brasileira passou por mudanças significativas, muito em razão do cenário político, econômico e social (SOUSA, José, 2016). Segundo João Cardoso Palma Filho (2010), durante o regime militar, houve a proliferação das IES públicas federais, sendo criadas 14 universidades federais, entre 1965 a 1969, e ofertados principalmente cursos das Ciências Humanas, tais como Pedagogia e Letras.

three-year diplomaturas. This situation has changed dramatically since 1991 when Translation Studies became licenciaturas. There are now nineteen Translation degrees, as well as eleven postgraduate and nine doctoral programmes” (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, p. 68).

Além disso, entre as várias mudanças, citamos a Reforma Universitária de 1968, que foi primordial para a criação de cursos de Tradução nas IES brasileiras. De acordo com Palma Filho (2010), o anteprojeto dessa lei, conhecido “Relatório Atcon”, foi proposto pelo assessor estadunidense Rudolph Atcon⁹⁹. Esse projeto destacava, entre outras coisas, a necessidade de se disciplinar a vida universitária, reforçando a hierarquia e a autoridade, de se racionalizar as universidades, organizando-as conforme moldes empresariais, bem como privilegiar a privatização do ensino, aspectos que puderam ser observados na Reforma de 1968:

Essa reforma [de 1968] revelava uma concepção de educação como elemento que impulsionaria o desenvolvimento da nação, por meio de gestão institucionalizada fundamentada nas vias administrativas da racionalização. Desse ponto de vista, tinha como elemento orientador o binômio racionalidade e produtividade (SOUSA, José, 2016, p. 356).

Ademais, a Reforma de 1968 destacou a relevância do binômio indissociável ensino e pesquisa, e visava tentar solucionar a demanda de estudantes em busca de formação superior. Conforme Traina-Chacon e Calderón (2015, p. 82),

[...] a opção de o governo militar foi o atendimento da demanda de massas por meio do setor privado, ficando nas mãos do poder público a manutenção de universidades de elite, que aliassem o ensino à pesquisa.

O que se observou foi o crescimento do setor privado, que muitas vezes não seguia a recomendação do binômio ensino e pesquisa (SOUSA, José, 2016), bem como a fragmentação das graduações em cursos de curta duração, o que possibilitou a criação de graduações fundamentadas nesses cursos, sendo atribuídos às necessidades do mercado de trabalho (PALMA FILHO, 2010).

⁹⁹ Atcon prestava assessoria para o MEC em razão do acordo entre esse Ministério e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O Acordo MEC/USAID visava, principalmente, a modernização da universidade brasileira.

É nesse contexto que a Formação de Tradutores em ambiente universitário no Brasil se tornou possível, a partir da promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei de Diretrizes e Bases) (FROTA; BRITTO; MARTINS, 2012). Segundo a ementa da Reforma Universitária de 1968, promulgada pelo então presidente Artur da Costa e Silva e pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) buscou “fixa[r] normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Dos quase 60 artigos propostos pela LDB de 1968, três podem ser considerados essenciais para a criação de cursos não tradicionais à época: os artigos 18, 23 e 26, os quais transcrevemos abaixo:

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. [...]

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (BRASIL, 1968, grifos nossos).

A Reforma de 1968 viabilizou a criação de cursos que propiciassem a formação em áreas que até então não tinham seus profissionais reconhecidos e regulados (artigo 18), que atuavam, por vezes, sem o preparo e a educação adequados e necessários. Somente 20 anos após da criação dessa LDB, em 1988, que a profissão de tradutor(a) passou a ser reconhecida como profissão liberal (MARTINS, 2007), mas até hoje não é regulamentada. Cursos tradicionais passaram a oferecer especialidades, ênfases ou habilitações relacionadas, às vezes, não mais às licenciaturas, e sim ligadas aos bacharelados (artigo 23). Em razão

disso, os cursos de Formação de Tradutores foram criados e vinculados aos cursos de Letras, dos quais tinham que seguir o currículo mínimo (artigo 26). Podemos inferir, portanto, que a Formação de Tradutores passou a ser considerada relevante para o desenvolvimento nacional (artigo 26), mesmo não sendo uma profissão regulamentada, como não o é até hoje.

3.2.2 A Formação de Tradutores no território brasileiro em IES públicas

Podemos começar a traçar uma história da Formação de Tradutores no Brasil e da criação de suas graduações, que a partir de novembro de 1968 se inseriram nas Faculdades ou nos Departamentos de Letras, devido a essa Reforma Universitária. Até o começo dos anos de 2000, as graduações criadas nas IES estavam vinculadas aos bacharelados em Letras, e somente em 2009, foi criado o bacharelado em Tradução desvinculado ao curso de Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para iniciar a história da Formação de Tradutores, em ambiente universitário brasileiro, ressaltamos que o primeiro curso de Tradução criado numa universidade se deu durante a Ditadura Militar (1964-1985), na (PUC-Rio), instituição privada confessional, fundada em 1940:

[...] começamos esta história no ano de 1968, quando da promulgação da nova lei de diretrizes e bases (LDB) que abria aos Departamentos de Letras das universidades nacionais a possibilidade de não mais se restringirem às licenciaturas, criando habilitações em revisão, tradução e interpretação, bem como em crítica literária e em secretariado executivo (FROTA; BRITTO; MARTINS, 2012, p. 1).

A partir da oferta da *especialização* em revisor-tradutor-intérprete, em 1969, a PUC-Rio e a professora Maria Candida Bordenave se tornaram pioneiras na Formação de Tradutores no Brasil (FROTA; BRITTO; MARTINS, 2012; MARTINS, 2007). À época, essa especialização em Letras poderia ser em: revisor-tradutor-intérprete ou assessor-secretário executivo – ambas bilíngues com inglês ou francês como opção de língua estrangeira – ou ainda crítico literário e

pesquisador – ambos monolíngues que deixaram de ser oferecidas em 1973. Por isso, a partir de 1974, a *especialização* em revisor-tradutor-intérprete passou a ser em tradutor-intérprete, sendo, a partir de 1976, desmembrada em duas habilitações, a saber: tradutor-intérprete e tradutor. Desde 1978, as *especializações* em tradutor-intérprete e em tradutor passaram a ser nomeadas por *habilitação* em intérprete e em tradutor. Além disso, “o diploma de Bacharel em Letras recebia um apostilamento, especificando a especialização feita” (MARTINS, 2007, p. 175). Atualmente, a PUC-Rio oferta apenas a graduação em Letras-Tradução (Inglês-Português).

Na década de 1970, década em que o ensino superior privado continuou em expansão (SOUSA, José, 2016), três cursos de graduação em Tradução foram criados em IES públicas no Brasil: o primeiro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1973, seguido Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 1978, e pela Universidade de Brasília (UnB), em 1979¹⁰⁰.

Durante a década de 1980, foram criadas, no estado de Minas Gerais, duas graduações em Tradução, a primeira na Universidade Federal de Ouro Preto¹⁰¹ (UFOP) no ano de 1980 no governo de João Figueiredo, ainda durante a Ditadura Militar e a segunda na Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁰² (UFJF) já no período de redemocratização do Brasil durante governo do presidente José Sarney. É imprescindível destacar que, durante a década de 1980, a expansão do ensino público e privado foi limitado, como destacado por José Sousa,

[...] a publicação de vários decretos contribuiu para conter a expansão do ensino superior no Brasil, visto que: i) em 1982, houve a suspensão temporária da criação de novos cursos de graduação em universidades e outras IES; ii) em 1986, ocorreu a proibição da instalação de novos cursos de Direito no país; e iii) em 1987, novamente foi suspensa a criação de novos cursos superiores em âmbito nacional. [...] a expansão foi

¹⁰⁰ Para maiores informações conferir: Bevilacqua e Reuillard (2013); Rodrigues (2013); Germana Sousa (2012).

¹⁰¹ UNIVERSIDADE Federal de Ouro Preto (UFOP). **Colegiado de Letras**. Disponível em: <<http://ichs.ufop.br/colégiado-de-letras>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁰² UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Tradução**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/bacharelado-em-letras/diurno/traducao/>>. Acesso em: dez. 2017.

comprometida pela crise financeira e fiscal que o país atravessava à época, elemento que impedia um considerável número de estudantes de se matricularem em instituições privadas. O resultado disso foi [...] que mesmo a rede privada tendo continuado a se expandir, no período de 1980-1985, sua taxa de crescimento mostrou-se negativa (SOUSA, José, 2016, p. 357).

Durante a década de 1990, nenhum curso de Formação de Tradutores em instituições públicas de ensino foi aberto no Brasil. Conforme Heloísa Gonçalves Barbosa (2009), diversos foram os cursos criados na área de tradução ao redor do mundo nos anos de 1990. No Brasil, a década de 1990 foi marcada “pela expansão de vagas no setor privado e mercantilização do sistema” (SOUSA, José, 2016, p. 358), características do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002). Ainda no governo FHC, em 2001, 14 anos após a criação dos últimos cursos de Tradução em IES públicas brasileiras, foi criado o segundo curso na Região Sul do Brasil, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Durante o governo FHC, em razão das políticas governamentais, a Educação Superior enfrentou “i) o sucateamento das universidades públicas, em função dos cortes e verbas; ii) ausência de concursos públicos para professores e técnico-administrativos; e iii) excessiva expansão da educação privada com verba pública” (SOUSA, José, 2016, p. 358). Consequentemente, os cursos de Formação de Tradutores (graduação, extensão, especialização e cursos livres) se multiplicaram no setor privado, em razão da expansão e profissionalização do mercado entre 1996 e 2006 (FROTA, 2007), como poderemos observar no próximo tópico (seção 3.2.3).

No início dos anos de 2000, com a chegada de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência em 2003, as políticas públicas relacionadas à Educação Superior sofreram mudanças, com destaque ao atendimento à demanda social (SOUSA, José, 2016). Durante os dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010), a situação do sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças, segundo José Sousa (2016):

- 1) Entre 2003 e 2012, foi instituído o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁰³;
- 2) Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES), a partir do qual a avaliação e a regulação se integraram, além da avaliação externa e interna das IES, dos cursos e do desempenho dos discentes;
- 3) Em 2005, foi criado o Programa Universidades para Todos (ProUni);
- 4) Em 2006, foi instituído o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 5) Em 2007, ampliação da educação profissional e tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) e revitalização dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet);
- 6) Em 2009, foi reformulado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- 7) Em 2010, foi implantado o Sistema de Seleção Unificado (SISU);
- 8) Início da discussão sobre a política de cotas raciais, instituída já no governo de Dilma Vana Rousseff, em 2012¹⁰⁴.

Como consequência do contexto acima, foram criadas quatro graduações em Tradução em decorrência do Reuni, a saber: (1) Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2007¹⁰⁵; (2) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2009¹⁰⁶ e (4) Universidade

¹⁰³ Esse programa de expansão do acesso e permanência ao Ensino Superior público foi dividido em duas fases: (1) Interiorização (de 2003 a 2007) e (2) (Re)estruturação e expansão (2008-2012) (MEC, 2014).

¹⁰⁴ MINISTÉRIO da Educação (MEC). **Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁰⁵ UNIVERSIDADE Federal de Maringá. **Resolução n. 181/2005-CEP**. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2005/cep/181cep2005.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁰⁶ Conferir Dantas; Dourado; Assis (2013, p. 135).

Federal de Uberlândia (UFU), no mesmo ano¹⁰⁷, e (3) Universidade Federal de Pelotas (UFPe), em 2010¹⁰⁸. Ainda no contexto do REUNI, a UnB passou a ofertar uma segunda graduação em Tradução, no período noturno e com habilitação em Espanhol, a partir de 2009 (UnB, s.d); e a UFJF, que ofertava o curso de Tradução com habilitação em Inglês, passou a ofertar as habilitações em Francês e Latim, a partir de 2013.

Em 2017, contabilizamos 11 cursos de Formação de Tradutores em IES públicas brasileiras, sendo o último curso criado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹⁰⁹, com início das atividades previsto para de 2018.

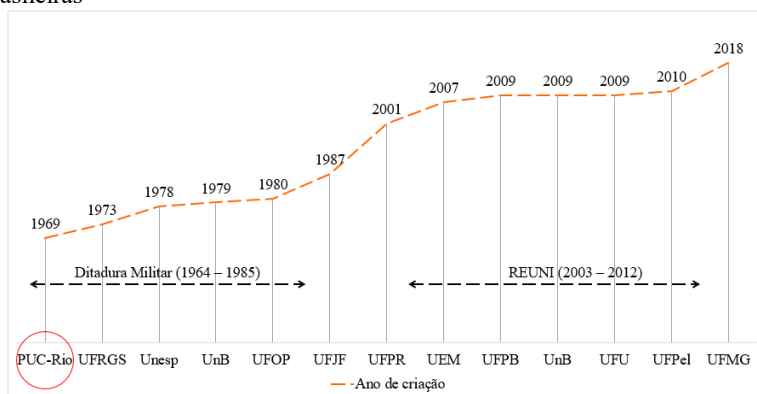
A seguir, o Gráfico 1 exibe a data de criação dos bacharelados em Tradução em IES públicas brasileiras, com exceção do curso da PUC-Rio, que foi inserido nesse gráfico por ter sido a primeira IES a oferecer uma graduação destinada à Formação de Tradutores no Brasil. Podemos constatar, assim, que a maior parte das graduações destinadas à Formação de Tradutores concentra-se nas regiões Sudeste e Sul, fato que será discutido mais adiante.

¹⁰⁷ UNIVERSIDADE Federal de Uberlândia (UFU). **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/traducao/apresentacao.php>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁰⁸ Conferir Degasperi (2013, p. 153).

¹⁰⁹ Informação concedida pela Prof.^a Célia Maria Magalhães, via e-mail pessoal em 15/12/2016.

Gráfico 1 - Ano de criação de graduações em Tradução em IES públicas brasileiras



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A UFSC, mesmo ofertando a primeira Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Tradução desde 2004, não tem um bacharelado de Tradução, ao contrário do que afirma Milton (2015) no capítulo de livro intitulado *The Birth of Translation Studies on the Periphery: the case of Brazil*. O mesmo acontece na USP, que oferta Bacharelados em Letras nas mais diversas opções de línguas estrangeiras, porém não forma tradutores, tal como informado por Torres (2015). Assim como a UFSC e a USP, que ofertam Programas de Pós-Graduação específicos em Estudos da Tradução, a UFC também não dispõe de bacharelado em Tradução.

Destacamos o fato de que a maioria das graduações nas IES públicas que visam à Formação de Tradutores estão ligados aos cursos de Letras (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Formação em Letras para tradutores nas IES públicas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Das 11 graduações em Tradução, somente as mais recentes são Bacharelados em Tradução, aquelas das seguintes IES: UFPB, UFU e UFMG. Esse fato poderia nos levar a crer que as concepções curriculares das graduações das demais IES (UFRGS, Unesp, UnB, UFJF, UFOP, UFPR, UEM, UFPel) se caracterizaria por um “currículo mínimo” de Letras com algumas disciplinas da área dos Estudos da Tradução. Discutiremos sobre esse aspecto no próximo capítulo.

As graduações nas IES públicas terão sua história e currículos melhor detalhados no capítulo seguinte, pois constituem o objetivo principal da tese. No próximo tópico, apresentaremos um panorama da Formação de Tradutores em ambiente de Ensino Superior privado no Brasil.

3.2.3 A Formação de Tradutores no território brasileiro em IES privadas

O sistema educacional superior brasileiro, subdividido inicialmente em instituições públicas e privadas, é caracterizado pela sua heterogeneidade. As IES privadas “[...] são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro” (BRASIL)¹¹⁰. Podem ser subdivididas em quatro categorias: (1) particulares em sentido estrito; (2) comunitárias, mantidas por grupos de

¹¹⁰ MINISTÉRIO das Relações Exteriores. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>. Acesso em: dez. 2017.

pessoas físicas ou jurídicas representantes da comunidade, e cuja receita na maioria das vezes revertidas para a comunidade; (3) confessionais, atendem à orientação confessional ou ideológica específica; (4) filantrópicas, ligadas a causas humanitárias, prestando serviços à população de modo complementar ao Estado (BRASIL; SOUSA, José, 2016). Desse modo, podemos categorizar as instituições de ensino superior privadas que ofertam graduações destinadas à Formação de Tradutores como apresentado pelo cadastro e-MEC e disposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorização das IES privadas que ofertam bacharelados em Tradução

Instituições de Educação Superior (IES)				
Particular em sentido estrito		Comunitária	Confessional	Filantrópica
Uniderp	FMU	PUC-Rio	PUC-Rio	PUC-Rio
FIBRA	UNILAGO	PUC-SP	PUC-SP	PUC-SP
Unip	UniFran	UniSantos	UniSantos	UniSantos
Anhanguera – SP	USJT	Unimep	Unimep	Unimep
ISAT	Faculdade Cultura Inglesa	Unasp	Unasp	Unasp
UNINOVE		Umesp	USC	USC

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Dos dados apresentados no Quadro 3, nota-se que, entre as 18 instituições que formam tradutores em nível de graduação, seis delas são confessionais e filantrópicas. Das seis instituições confessionais, quatro são de doutrina católica, uma metodista e uma adventista.

De acordo com o cadastro do e-MEC, oficialmente, a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) tem por característica administrativa ser uma IES comunitária privada sem fins lucrativos, porém não é classificada como confessional ou filantrópica. Esse fato é um tanto inusitado, posto que a instituição é uma associação privada que destaca o termo *metodista* em seu nome jurídico e fantasia, e que realça, em seu site, em *Missão, Visão e Valores*, que “A Metodista guia suas

ações educativas por uma filosofia pautada nos princípios cristãos e no compromisso com a construção da cidadania”¹¹¹.

Outrossim, essas instituições podem ser categorizadas conforme sua organização acadêmica em: (1) Universidade; (2) Centros Universitário; (3) Faculdade; (4) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); (5) Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (SOUSA, José, 2016). Os bacharelados em Tradução não são ofertados nos Institutos Federais e CEFET.

Inicialmente, as instituições de Educação Superior, em geral, são credenciadas como “faculdades”, e somente após preencherem determinados requisitos relativos à autonomia e à oferta de cursos, as IES podem receber o *status* de centro universitário ou universidade. Ademais, seus títulos e diplomas devem ser registrados por uma universidade, o que é justificado por sua falta de autonomia. Os centros universitários são IES que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizadas pela excelência no ensino e qualificação do corpo docente. Detêm mais autonomia que as faculdades, por isso podem criar, organizar ou extinguir cursos e programas de Educação Superior (MEC)¹¹², porém não têm a obrigatoriedade da pesquisa institucionalizada.

Por outro lado, as universidades possuem por características principais a indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, a produção intelectual institucionalizada, ao menos um terço do corpo docente deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e a carga horária de ao menos um terço dos docentes deve ser regime integral. Ademais, poderão criar cursos, expedir diplomas, fixar currículos e números de vagas, firmar acordos, contratos e convênios conforme legislação vigente. As universidades, em geral, são compostas por faculdades. A criação de universidades federais é realizada a partir de projetos de lei encaminhados ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo, enquanto as universidades privadas são instituídas a partir da transformação de IES já existentes conforme legislação em vigor.

¹¹¹ UNIVERSIDADE Metodista de São Paulo. **Missão, Visão e Valores**. Disponível em: <<http://portal.metodista.br/sobre/missao-visao-e-valores/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹¹² MINISTÉRIO da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86>. Acesso em: dez. 2017.

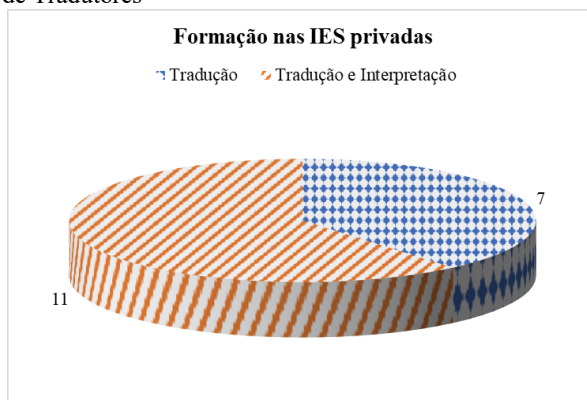
Quadro 4 - Categorização das IES privadas que ofertam graduações em Tradução conforme sua organização acadêmica

Instituições de Educação Superior			
Faculdade	Centro Universitário	Universidade	
FIBRA	Unasp	Uniderp	Umesp
UNILAGO	Anhanguera-São Paulo	Unip	USC
ISAT	FMU	UniSantos	USJT
Faculdade Cultura Inglesa		UniFran	PUC-Rio
		Unimep	UNINOVE
			PUC-SP

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Diferentemente das IES públicas, é comum que as IES privadas ofertem a formação *tradutor e intérprete* e não somente de *tradução* (Gráfico 2), visto que mais de 50% das IES ofertam a habilitação dupla, sendo exceção a PUC-Rio, a PUC-SP, a UNIP, a USC, a FMU, a ISAT e a Faculdade Cultura Inglesa (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Habilitação das graduações nas IES privadas que ofertam cursos de Formação de Tradutores

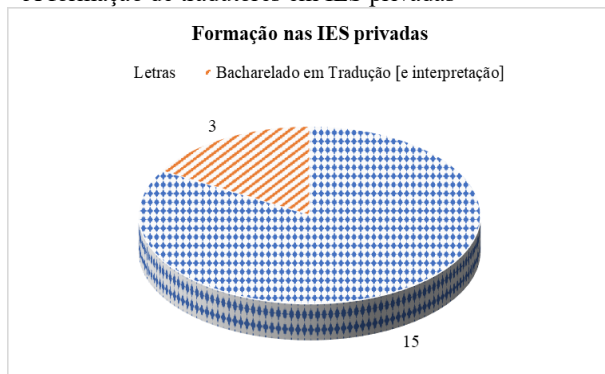


Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Além disso, a maioria das graduações está ligada aos cursos de Letras (88%), sendo exceção a UniSantos, a Unasp e a Univove, que

ofertam o bacharelado com habilitação em Tradução e Interpretação (Gráfico 4).

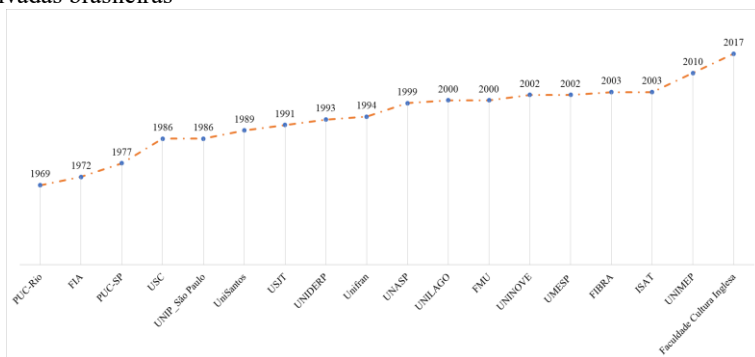
Gráfico 4 – A formação de tradutores em IES privadas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No Gráfico 5, podemos verificar o ano de criação das graduações em Tradução de diversas IES privadas. Os dados utilizados para a confecção desse gráfico foram retirados (1) do site e-MEC <<http://emec.mec.gov.br/>>; (2) de informações disponíveis no site da instituição; ou (3) por meio de contato via e-mail com o(a) coordenador(a). Para a confecção do Gráfico 5, as informações do site da instituição ou do(a) coordenador(a) em detrimento do site do e-MEC.

Gráfico 5 - Ano de criação de graduações em Tradução em universidades privadas brasileiras



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A formação de tradutores no Brasil, como vimos anteriormente, só foi possível após a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei de Diretrizes e Bases), também conhecida como Reforma de 1968. Essa lei, publicada durante a Ditadura Militar, permitiu a criação de cursos superiores não tradicionais e que não tivesse a profissão regulada e/ou regulamentada, tendo por consequência a oferta de cursos, tais como de formação de tradutores nas IES públicas e privadas. Assim, na década seguinte, houve o aumento da criação de IES privadas e de cursos de Letras, tal como ressaltado por Palma Filho:

Nos anos 1970, a maior expansão se deu no campo da iniciativa privada, particularmente expressiva foi a criação de novos cursos, geralmente, aqueles que exigiam menos recursos para instalação, como Filosofia, Pedagogia e Letras, o que contribuiu para o descrédito desses cursos quanto à formação de professores. Aliás, a má qualidade desses cursos é atestada pelo insucesso dos candidatos nos concursos de ingresso ao magistério (PALMA FILHO, 2010, p. 16).

Assim, dos 18 bacharelados em Tradução ofertados por IES privadas existentes atualmente, três foram criados ainda durante a Ditadura Militar, a saber: na PUC-Rio, em 1969, na Faculdade Ibero-Americana (FIA), em 1972, e na PUC-SP, em 1977. Como informado anteriormente, nesse período foram criados três bacharelados em Tradução nas IES públicas (UFRGS, 1973; Unesp, 1978; UnB, 1979).

Como consequência do aumento de vagas para tradutores no mercado de trabalho, diversos foram os bacharelados criados a partir de 1968 no eixo Rio-São Paulo, respaldados pela Reforma de 1968, sendo a FIA a primeira IES a requerer o reconhecimento junto ao MEC, em São Paulo, e a, a primeira a entrar em funcionamento (WYLER, 2003).

Segundo curso criado numa IES privada (Gráfico 5), a FIA mudou de categoria organizacional acadêmica, de faculdade para centro-universidade, e conseqüentemente teve seu nome modificado para Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO). Em 2009, o grupo Anhanguera Educacional comprou o UNIBERO.

O UNIBERO foi um dos centros formadores de tradutores no Brasil mais tradicionais, com atividade de 1972 a 2010, quando deixou de existir oficialmente. Segundo Brezolin (2007), à época de sua criação, o curso de Letras, Tradutores e Intérpretes, com duração de

quatro anos, era ofertado pela FIA, que mais tarde passou a ser a UNIBERO. Isso possibilitou inicialmente ao discente receber uma dupla habilitação, em Tradução e Interpretação e em Licenciatura em Língua Estrangeira (LE)/Portuguesa – entre as LE ofertadas estavam alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano, das quais deveriam escolher duas. A partir de 1978, a habilitação em alemão deixou de ser ofertada, em razão da baixa demanda, e os discentes passaram a ter como escolha apenas uma LE. Em 2006, a oferta de LE para o bacharelado em Letras, Tradução e Interpretação era somente de inglês. O curso poderia ser classificado como generalista, dado que ofertavam disciplinas tais como Teoria da Tradução e Interpretação, Práticas da Tradução (Jornalística, Jurídica, Técnico – Científica, Literária), Linguística Aplicada, Estilística; já nos anos 2000, em razão de reforma curricular com o objetivo de atender as necessidades do mercado de trabalho, passaram a ser ofertadas as seguintes disciplinas: Terminologia Bilíngue; Linguística de *Corpus*; Tradução Assistida pelo Computador (BREZOLIN, 2007).

Esse curso tinha outro diferencial à época, além de ser um curso Formação de Tradutores: os discentes ingressavam no bacharelado em Letras, Tradução e Interpretação; e só mais tarde, a partir do terceiro ano, poderiam optar por cursar também a licenciatura (BREZOLIN, 2007). Em geral, o que ocorre é a entrada pelo curso de Letras e a escolha posterior pela habilitação ou ênfase em Tradução. Mais tarde, a partir de 2000, o curso de licenciatura foi desmembrado do bacharelado em Letras, Tradução e Interpretação.

O UNIBERO foi responsável pela organização trienal do Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação (CIATI), entre 1998 e 2005 (BREZOLIN, 2007), e pela publicação do primeiro periódico acadêmico da área, *Tradução & Comunicação* (ISSN 2178-6976), a partir de 1981, sendo descontinuado em 1986 e retomado em 2006 (MILTON, 2015). Após a compra do grupo Anhanguera Educacional pelo grupo Kroton, o periódico não é mais publicado, tendo sido sua última publicação em 2013¹¹³. O Centro Educacional Anhanguera de São Paulo, antigo UNIBERO e hoje parte do Grupo educacional Kroton, oferece o curso de Letras – Habilitação em Tradutor Intérprete Português/Inglês.

¹¹³ AMATUZI, Karine Taisy. **Tradução & Comunicação** - v. 1 a v. 14. [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 31 de julho de 2016.

Após a criação do curso da UNIBERO, em 1972, foi criado o curso de Letras: Língua Inglesa – Tradução: Inglês/Português pela PUC-SP, ofertado na cidade de São Paulo. De acordo com o cadastro do eMEC, o curso teria iniciado seu funcionamento em 05 de março de 1971. Porém, de acordo com a Professora Maria Fachin Soares, coordenadora do curso, a data correta de criação é 1977:

O curso de Letras: Língua Inglesa - Tradução: Inglês/Português foi criado na PUC-SP em 1977. Por ocasião da reforma curricular dos cursos de Letras em 2008, o Letras: Língua Inglesa - Tradução: Inglês/Português, ou seja, o conjunto das disciplinas específicas de formação de tradutores que compõem o Bacharelado, passou a ser oferecido na forma de um 5º ano, após quatro anos de Dupla Licenciatura em Inglês e Português. Em 2011, atendendo às exigências legais determinadas pelo MEC conforme Nota Técnica nº 01/2010-CG0C/GAB/SESU/MEC (a qual prevê a dissociação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, impondo, assim, a oferta de uma única entrada e uma única diplomação), foi possível o desmembramento do Bacharelado em Tradução Inglês-Português, que se desvinculou da Dupla Licenciatura Inglês-Português, para assumir seu papel na formação de tradutores profissionais. O novo curso passou a ser oferecido em 2012. Em 2015 entrou em vigor nova matriz curricular do curso, agora denominado Letras: Língua Inglesa - Tradução: Inglês/Português¹¹⁴ (grifo nosso).

Já na década de 1980, com o processo redemocratização do Brasil, ocorreu uma redução da demanda do Ensino Superior, em razão da retenção e da evasão de estudantes do 2º grau, bem como à inadequação das universidades às exigências do mercado de trabalho (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). Mesmo assim, foram criadas três graduações destinadas à formação de tradutores em IES

¹¹⁴ SOARES, Maria Fachin. **Criação do curso de Tradução PUC-SP.** [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 07 de fevereiro de 2017.

privadas e duas em IES públicas (UFJF e UFOP, ambas em 1987) durante o governo de José Sarney (1985-1990).

Nesse contexto, foi criada a graduação em Letras - Tradutor, pela Universidade Sagrado Coração (USC), ofertado na cidade de Bauru/SP. Conforme o site da instituição, “o curso de bacharelado em Tradução da USC é um dos mais antigos do Brasil, tendo, desde a sua criação, em 1986, assumido o compromisso de formar tradutores capacitados para o exercício da difusão cultural no par de línguas Português e Inglês”¹¹⁵. Porém, conforme o cadastro no e-MEC, o curso teria iniciado seu funcionamento em 23 de fevereiro de 1987.

Já no site da Universidade Paulista (Unip) não há qualquer informação com relação à data de criação do curso de Letras-Bacharelado em Tradução, apesar de termos tentado o contato com os responsáveis pela instituição por e-mail, pelo “Fale Conosco”, disponível no site, por telefone, e até pela *fanpage* do Facebook.

Apesar disso, podemos observar na lista dos cursos superiores tradicionais ofertados pela instituição duas habilitações em Tradução: (1) Letras Bacharelado em Tradução em Língua Portuguesa e Língua Inglesa; e (2) Letras Bacharelado em Tradução em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, ofertados em sete *campi*: São Paulo, Campinas, Brasília, Goiânia, Sorocaba, Ribeirão Preto e Manaus. Conforme o cadastro Emec, é possível identificar também que o bacharelado em Letras do campus de São Paulo funciona desde 10 de fevereiro de 1986, e o do campus de Campinas, desde 10 de fevereiro de 2005. Não encontramos informações sobre os demais *campi* no site do eMEC. Entretanto, com relação ao reconhecimento do bacharelado, o edital do vestibular geral para o segundo semestre de 2017 apresenta a seguinte informação: “Letras (Bacharelado em Tradução em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) – Reconhecimento Decreto nº 77.546/76 e Portaria MEC nº 560/87”¹¹⁶.

Segundo esse edital, podemos constatar, portanto, três fatos sobre o bacharelado em Tradução da Unip: (1) a oferta não é realizada com regularidade nos sete *campi*; (2) a oferta das habilitações (inglês e

¹¹⁵ UNIVERSIDADE Sagrado Coração. **Sobre o curso**. Disponível em: <<https://www.usc.br/site/conteudo/2449-letras-tradutor-bacharelado.html>>. Acesso em: dez. 2017.

¹¹⁶ UNIVERSIDADE Paulista. **Edital – Processo Seletivo 2017 – 2º semestre**. Disponível em: <<https://www.unip.br/vestibular/edital.asp>>. Acesso em: dez. 2017.

espanhol) não é uniforme; e (3) o discente deverá ter uma formação prévia em Letras, como pode ser observado a seguir.

3. DAS VAGAS, TURNO E LOCAIS DE FUNCIONAMENTO DOS CURSOS. Para os *campi* Alphaville, Anchieta, Chácara Santo Antônio, Cidade Universitária/Marginal Pinheiros, Indianópolis, Marquês, Norte, Paraíso/Vergueiro, Paulista, Pinheiros, Tatuapé, da UNIP da Grande São Paulo, e nas unidades universitárias da UNIP, nas cidades de Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Belo Horizonte, Campinas, Cuiabá, Distrito Federal (Brasília), Fortaleza, Goiânia, Juiz de Fora, Jundiaí, Limeira, Manaus, Palmas, Recife, Ribeirão Preto, Salvador, Santos, São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto, São José dos Campos e Sorocaba, os cursos com o número de vagas e os respectivos turnos são os especificados a seguir: [...] 3 – *Nos cursos de Letras, após completar a licenciatura em língua Portuguesa e língua Inglesa, os interessados poderão fazer o bacharelado em Tradução em língua Portuguesa e língua Inglesa, no turno da noite, no campus Paraíso/Vergueiro da Grande São Paulo, ou Campinas ou Sorocaba, do Interior do Estado de São Paulo, desde que o número de interessados seja superior a 40 alunos*¹¹⁷ (grifo nosso).

No que diz respeito ao Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Católica de Santos (UniSantos), o site da instituição informa que o início do funcionamento do curso remete a 17 de fevereiro de 2003, tendo sido autorizado em 2002 e reconhecido em 2007. Porém, conforme informação disponibilizada pelo coordenador do curso, José Martinho Gomes, a história do curso de Tradução e Interpretação pode ser apresentada resumidamente da seguinte maneira:

Em 21 de novembro de 1986, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UniSantos o curso de Bacharelado em Letras – Habilitação em

¹¹⁷ UNIVERSIDADE Paulista. **Edital – Processo Seletivo 2017 – 2º semestre.** Disponível em: <<https://www.unip.br/vestibular/edital.asp>>. Acesso em: dez. 2017.

Tradutor (Português/Inglês) que, entretanto, somente se inicia em 1989. O curso originalmente foi reconhecido para a UniSantos como Bacharelado em Letras, com habilitação em Tradutor, pela Portaria nº 1.860/1992, do então Ministro da Educação e do Desporto, publicada no DOU de 23 de dezembro de 1992. Posteriormente, o curso foi reconhecido pela Portaria nº 181/2007, do Secretário de Educação Superior, do Ministério da Educação, publicada no DOU de 27 de fevereiro de 2007, como habilitação Tradução e Interpretação do curso Letras – bacharelado. Esta Portaria foi retificada pela Portaria nº 974/2007, do Secretário da Educação Superior, do Ministério da Educação (Processo nº 23000009700/2005-88 – registro no Sapiens nº 20050005792), publicada no DOU de 29 de novembro de 2007, com a seguinte redação: “*reconhecer o curso de Tradução e Interpretação, bacharelado*”, *desvinculado do curso de Letras.* O curso de Tradução e Interpretação está cadastrado no Sistema eMEC sob n.º 64774¹¹⁸ (grifo nosso).

Já no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), mesmo tendo como uma das palavras de ordem a privatização, ocorreu uma queda no número de IES privadas (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). Conforme destaca Mara Regina Martins Jacomeli (2011), foi a partir de 1990 que o Brasil passou a participar de encontros internacionais tendo por intuito a discussão de políticas educacionais. É nesse contexto que o bacharelado em Letras – Tradutor e Intérprete – é criado na Universidade São Judas Tadeu (USJT), na cidade de São Paulo, com início de funcionamento, em 20 de fevereiro de 1991, conforme o e-MEC.

Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume o poder em 1992. Durante seu governo, Itamar Franco (1992-1993) regulamentou a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992 (BRASIL, 1992), que institucionaliza o programa de crédito educativo para os estudantes carentes e retira a exigência de fiador. Ademais, esse governo tinha por lema a “Educação para a Cidadania”, tendo por meta a qualidade do

¹¹⁸ MARTINHO, José. **Criação do curso de Tradução e Interpretação - UNISANTOS.** [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 07 de fevereiro de 2017.

ensino (JACOMELI, 2011). No que diz respeito ao Ensino Superior, buscou-se por qualidade nos cursos de graduação e a consolidação da pós-graduação (JACOMELI, 2011). Durante esse governo, marcado pela implantação do Plano Real em 1994, foram criados dois bacharelados em Tradução em IES privadas (Uniderp e UNIFRAN) e houve redução no número de IES privadas e públicas.

A Universidade Anhanguera – Uniderp, de acordo com seu site institucional¹¹⁹, oferta na cidade de Campo Grande/MS, o curso de Letras – Bacharelado com ênfase em Tradutor e Intérprete em Inglês. Não há quaisquer informações nesse site acerca da data de início de funcionamento ou criação, porém, conforme o e-MEC, o bacharelado em Letras iniciou seu funcionamento em 08 de janeiro de 1993.

A Universidade de Franca (UNIFRAN) oferta, na cidade de Franca/SP, o bacharelado em Letras-Tradutor e Intérprete. Conforme informações no site da universidade¹²⁰, o curso foi criado em 1994, entretanto, de acordo com o e-MEC, o curso iniciou seu funcionamento em 06 de abril de 1973.

Já no governo de FHC (1995-2003), favorável às privatizações, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Segundo Traina-Chacon e Calderón (2015, p. 80),

[...] na educação superior, as políticas adotadas por FHC rotuladas pelos setores de esquerda como “neoliberais”, promoveram uma aceleração da expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) e o aumento de 110,8% no número de IES privadas em oito anos, optando pela ampliação da cobertura de atendimento via expansão do setor privado e a consequente institucionalização do mercado universitário com a presença de rankings governamentais, resultantes do exame nacional de curso [...], fato criticado à exaustão pelos setores

¹¹⁹ UNIVERSIDADE Anhanguera - Uniderp. **Curso de Letras**. Disponível em: <http://ww2.uniderp.br/uniderp/vw_curso.aspx?CodCurso=18>. Acesso em: dez. 2017.

¹²⁰ UNIFRAN. **Fonoaudiologia e Tradutor Intérprete da Unifran são selecionados para o Guia do Estudante**. Disponível em: <<http://www.unifran.edu.br/noticias/fonoaudiologia-e-tradutor-interprete-da-unifran-sao-selecionados-para-o-guia-do-estudante/>>. Acesso em: dez. 2017.

de oposição, por representar a mercantilização da educação no país [...]

Assim, passou-se a entender, no governo FHC, que a Educação Superior seria realizada com maior eficiência e eficácia pela iniciativa privada e, por isso, deveria ser passível de privatização. Conforme destaca Traina-Chacon e Calderón,

A expansão das IES pela via privada foi uma característica desde antes da década dos anos 70. Entre 1980 e 1995 devido às diversas crises econômicas, não houve expansão significativa de IES públicas e privadas. Desde a sanção da LDB de 1996 e as legislações subsequentes, houve um impressionante crescimento do sistema, bastando apenas sete anos (1995-2002) para duplicar o número de matrículas (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 87).

É durante o governo FHC que um grande número de bacharelados em Tradução em IES privadas é criado, cinco no total (UNASP, UNILAGO, FMU, UNINOVE e UMESP), enquanto que nesse mesmo período somente um bacharelado foi criado na UFPR, em 2001.

Em 1999, iniciou o funcionamento do bacharelado em Tradutor e Intérprete no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), na cidade de Engenheiro Coelho/SP, conforme informado pelo coordenador do curso, Milton Luiz Torres, como pode ser verificado a seguir:

Início de Funcionamento: fevereiro de 1999.

Integralização: 8 semestres (4 anos).

Autorização: Portaria MEC 858, de 05 de agosto de 1998.

Data da publicação: 06 de agosto de 1998.

Reconhecimento: Portaria MEC 2.158, de 16 de julho de 2004.

Data da publicação: 20 de julho de 2004.

Regime: Semestral por Créditos

Turno: Noturno.

Vagas: 60 (sessenta).¹²¹

¹²¹ TORRES, Milton L. **Tradutor e intérprete**. [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 16 de janeiro de 2017.

Um ano mais tarde, no ano 2000, foi criado o curso de Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete em Língua Inglesa na União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), em São José do Rio Preto/SP, conforme informado por sua coordenadora, Andréia Régia: “O curso foi criado em 2000, em 2012 tivemos renovação do reconhecimento”¹²². Conforme informações do e-MEC, em 02 de fevereiro de 2000, iniciou o funcionamento do Bacharelado em Letras- Inglês.

De acordo com a então coordenadora do Bacharelado em Letras Tradutor-Intérprete do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Beatriz Pereira Santana, “O curso de Bacharelado em Letras Tradutor-Intérprete do Centro Universitário da FMU foi instituído em 2001 e obteve seu reconhecimento com a formação da primeira turma 2004”¹²³. Segundo o e-MEC, o bacharelado em Letras iniciou seu funcionamento em 14 de fevereiro de 2000.

Entre as IES privadas que ofertam graduação destinada à Formação de Tradutores, a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) apresenta um diferencial significativo em relação às demais: oferta o Bacharelado em Tradutor e Intérprete na modalidade de Educação a Distância (EaD), regulamentada em 2005 (BRASIL, 2005), nas cidades de Bauru, Botucatu, São Manuel, São Paulo e São Roque, todos no estado de São Paulo. Oferta ainda a modalidade presencial em diversos *campi*, no mesmo estado. De acordo com a professora Luciana Latarini Ginezi, o bacharelado em Tradutor e Intérprete data de 2002. Porém, conforme o e-MEC, podemos verificar que os bacharelados presenciais colocam o início de funcionamento em 26 de novembro de 1997, 02 de março de 2001 e 19 de fevereiro de 2008. Não há informações sobre o início das atividades da modalidade EaD.

A Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) oferta o curso Letras Tradutor e Intérprete em Inglês-Bacharelado que, de acordo do e-MEC, iniciou seu funcionamento em 21 de junho de 2002. Assim como a UNINOVE, são ofertadas as modalidades de Educação a Distância (EaD) e presencial. O curso é de entrada anual.

¹²² RÉGIA, Andréia. **Criação do curso de Letras - Tradutor Intérprete (Língua Inglesa)**. [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 16 de janeiro de 2017.

¹²³ SANTANTA, Beatriz P. **Fale com o(a) Coordenador(a) do Curso**. [mensagem pessoal]. Recebida por: <prcosta1986@gmail.com> em 18 de janeiro de 2017.

Conforme Jacomeli, “com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, as políticas educacionais propostas no governo FHC tiveram continuidade, mas o governo de Lula passou a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais” (JACOMELI, 2011, p. 125). Assim, foram implementados no governo Lula: (1) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visou uma avaliação processual emancipatória e distante do ranqueamento proposto por FHC; (2) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, que possibilitou o acesso de mais estudantes ao ensino superior privado, por meio de bolsas de estudos integrais e parciais (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). Mesmo visando ao acesso mais amplo às universidades públicas de qualidade, reformadas e expandidas, o governo Lula não conteve a expansão do setor privado, porém essa não foi tão alta quanto no governo FHC (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). No governo Lula foram criados somente três bacharelados em Tradução (FIBRA, ISAT e UNIMEP).

O curso de Letras Bacharel em Tradução e Interpretação em Português/Inglês da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) iniciou seu funcionamento de 15 de agosto de 2003, conforme o site do e-MEC, e teve seu curso reconhecido em 2006¹²⁴.

De acordo com o Instituto Anísio Teixeira (ISAT), o bacharelado em Tradução Português/Inglês foi criado em 2003, e conforme o e-MEC, o funcionamento se deu em 24 de janeiro de 2005. Vale destacar que a mantenedora do ISAT é o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos (ICBEU)¹²⁵.

O bacharelado Letras-Inglês (Tradução e Interpretação) da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) iniciou seu funcionamento em 18 de fevereiro de 2010, conforme indica o site do eMEC.

Durante o governo de Dilma Vana Rousseff (2011 a 31 de agosto de 2016), nenhum bacharelado em Tradução foi criado. Em 2017, já no governo de Michel Temer, a Faculdade Cultura Inglesa passou a ofertar o Bacharelado em Letras-Tradução, nos períodos matutino e noturno

¹²⁴ FIBRA. **Letras Bacharelado.** Disponível em: <<http://www.fibrapara.edu.br/site/graduacao/letras-bacharelado>>. Acesso em: dez. 2017.

¹²⁵ ISAT. **Missão Institucional.** Disponível em: <http://www.isat.edu.br/?pag=pagina®istro=22#.WPO_nldrK00>. Acesso em: dez. 2017.

com duração mínima de oito semestres (BRASIL, 2017). Segundo sua página institucional,

[...] o modelo adotado para propiciar a formação do tradutor é o do ensino para desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional e não apenas para o desenvolvimento de competências acadêmicas. Por isso, requer que os Núcleos Temáticos realizem a integração entre conteúdos básicos e de formação profissional compreendendo-os como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão¹²⁶.

Após termos apresentado o levantamento dos cursos e seu panorama histórico, podemos nos questionar: “Como estão distribuídos os bacharelados em Tradução no Brasil?” Pergunta que buscaremos apresentar no próximo tópico.

3.2.4 A Formação de Tradutores no Brasil – distribuição territorial

Afinal, em que estados ou regiões estão concentrados os bacharelados em Tradução? Quais seriam as possíveis explicações para esse fato?

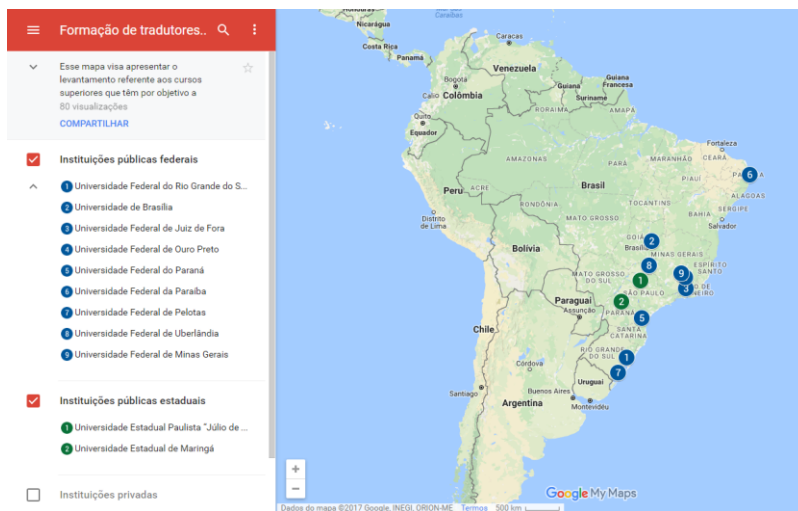
Atualmente, existem no Brasil aproximadamente 30 bacharelados em Tradução¹²⁷, distribuídos em cerca de 50 *campi*, dos quais 11 são ofertados em IES públicas – nove em universidades federais (UFRGS, UnB, UFJF, UFOP, UFPR, UFPB, UFPel, UFU e UFMG) e duas em instituições estaduais (UEM e Unesp) – (Gráfico 6, Mapas: 1 e 2), como relatado anteriormente, e por 17 IES privadas, sendo que algumas ofertam o bacharelado em diferentes *campi*.

As IES públicas que ofertam bacharelados em Tradução estão concentradas principalmente nas regiões Sudeste e Sul, respectivamente, com quatro universidades públicas federais (UFOP, UFJF, UFU, UFMG) e uma estadual (Unesp) e três públicas federais (UFRGS, UFPR e UFPel) e uma estadual (UEM), como pode ser observado no Mapa 1.

¹²⁶ BACHARELADO Letras-Inglês-Tradução. Disponível em: <<https://www.faculdadeculturainglesa.com.br/wps/portal/fci/site?pg=bacharelado>>. Acesso em: dez. 2017.

¹²⁷ Não foram considerados, neste estudo, as graduações em Tradução/LIBRAS.

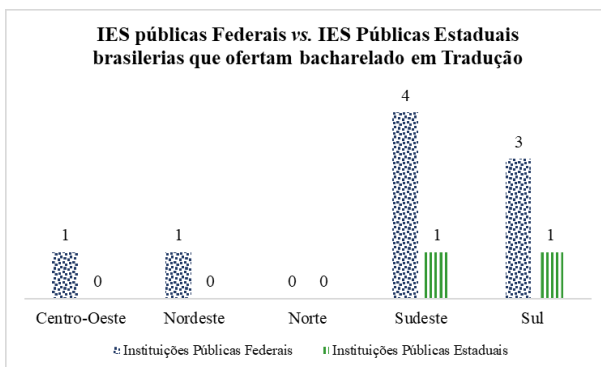
Mapa 1 - Distribuição dos bacharelados que visam a formação de tradutores em IES públicas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa. Disponível em: <http://bit.ly/TraduçãoNoBrasil>. Acesso em: dez. 2017.

As regiões Centro-Oeste e Nordeste ofertam, cada uma, curso de bacharelado em Tradução, oferecidos pelas universidades públicas UnB e UFPB, respectivamente. Na região Norte, não há oferta de bacharelado que vise a formação de tradutores em IES pública (Gráfico 6).

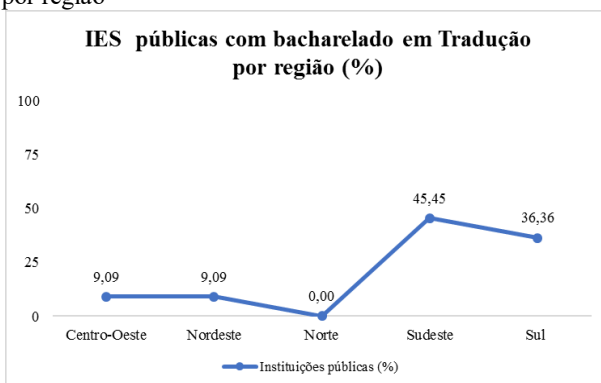
Gráfico 6 - Quantidade de IES públicas federais vs. IES públicas estaduais que ofertam graduação em Tradução



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Das 11 instituições públicas que ofertam graduação destinada à Formação de Tradutores, 45,45% estão localizadas na região Sudeste, seguida pela Região Sul, com 36,36% (Gráfico 7).

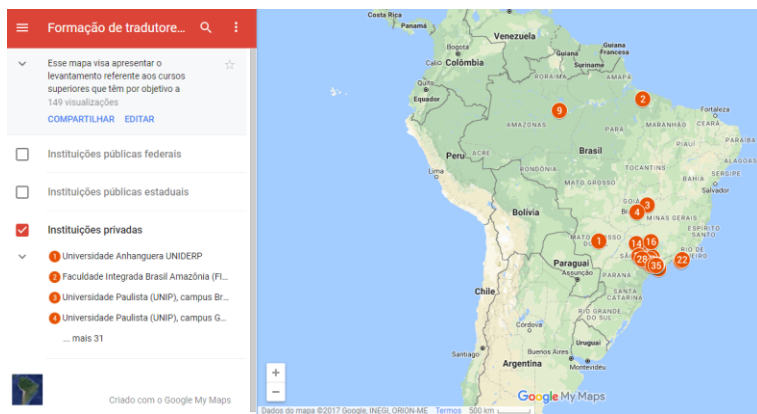
Gráfico 7 - Porcentagem de instituições públicas que ofertam a graduação em Tradução por região



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A região Sudeste, além de ter a maior concentração de IES públicas com bacharelados em Tradução (Gráfico 6), concentra a maior quantidade de IES privadas com bacharelados que visam a Formação de Tradutores (Mapa 2, gráficos 8 e 9). Destacamos que, para a confecção dos gráficos relacionados às IES privadas, levamos em consideração os diversos *campi* da Unip e da UNINOVE.

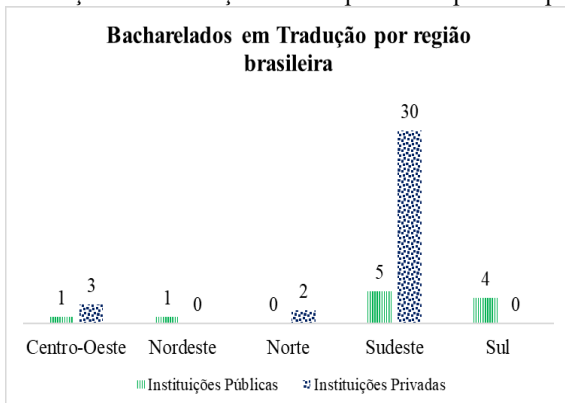
Mapa 2 - Distribuição das graduações que visam a formação de tradutores em IES privadas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa. Disponível em: <http://bit.ly/TraduçãoNoBrasil>. Acesso em: dez. 2017.

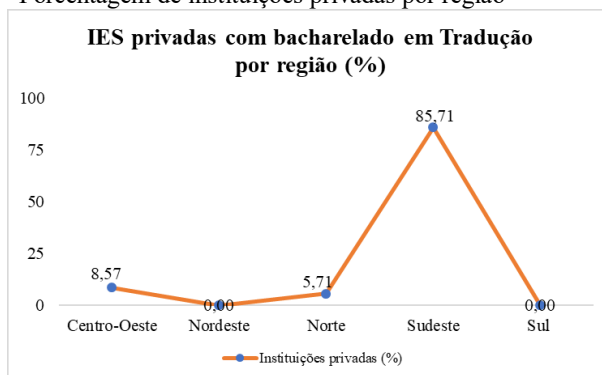
Assim, a região Sudeste oferta 29 bacharelados destinados à Formação de Tradutores, dos quais 18 são ofertados em IES privadas. Destacamos que a Unip e a UNINOVE ofertam o bacharelado em mais de um campus, sete e 12, respectivamente, o que totaliza, atualmente, 35 ofertas de bacharelados destinados à Formação de Tradutores em IES privadas. Nas regiões Nordeste e Sul não são ofertados bacharelados em Tradução em IES privadas.

Gráfico 8 - Graduações em Tradução em IES públicas e privadas por região



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Gráfico 9 - Porcentagem de instituições privadas por região



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

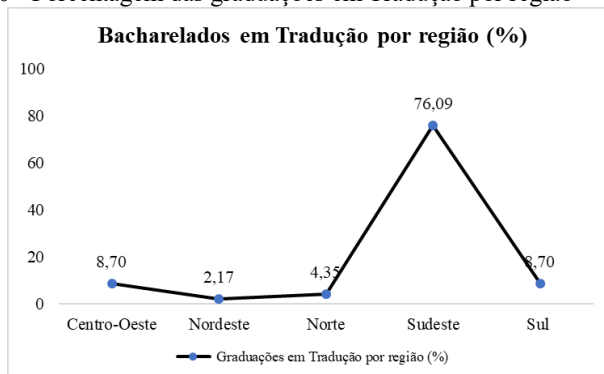
Conforme os gráficos 8 e 9, a distribuição territorial dos bacharelados em Tradução concentra-se na região Sudeste, num total de 35 *campi*, com destaque para as IES privadas, 30 (65,22% do total de bacharelados oferecidos no Brasil; 85,71% do total de bacharelados oferecidos em IES privadas). Ainda em relação a esses gráficos, as regiões Centro-Oeste (C.O.) e Sul (S) empatam quanto à quantidade de cursos, dispondo de quatro graduações cada. Na região Sul, os bacharelados em Tradução são ofertados por instituições públicas (UFRGS, UFPel, UEM e UFPR). Na região Centro-Oeste, dos quatro bacharelados em tradução, apenas uma é ofertada por IES pública, no Distrito Federal (UnB); as outras três são ofertadas por IES privadas, no estado de Goiás (Unip)¹²⁸, no Mato Grosso do Sul (Anhanguera Uniderp) e no Distrito Federal (Unip). Na região Norte, duas IES privadas ofertam a graduação em Tradução, sendo uma no estado do Amazonas (Unip) e outra no do Pará (FIBRA). Por fim, na região Nordeste consta somente uma graduação em Tradução (UFPB).

A concentração de 76,09% do total de bacharelados em Tradução na região Sudeste (Gráfico 10), contabilizando 45,45 % das IES públicas (Gráfico 7) e 85,71% das IES privadas (Gráfico 9), poderia ser, a princípio, justificada pela presença do eixo Rio-São Paulo. Porém, se considerarmos somente esse eixo, nossa justificativa torna-se inválida,

¹²⁸ A lista com as graduações destinadas à Formação de Tradutores encontra-se no Apêndice, e quando necessário, nos referiremos à instituição por meio de sua sigla.

pois o estado do Rio de Janeiro tem somente duas graduações em IES privadas (PUC-Rio e ISAT).

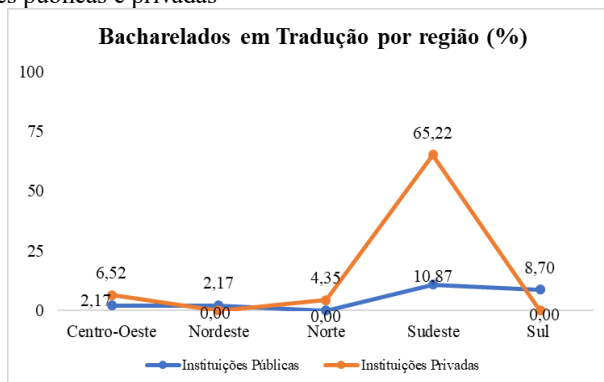
Gráfico 10 - Porcentagem das graduações em Tradução por região



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Dos 76,09% do total de bacharelados em Tradução ofertados na região Sudeste (Gráfico 10), somente 10,87 % (Gráfico 11) referem-se às IES públicas.

Gráfico 11 - Porcentagem das graduações em Tradução por região, conforme instituições públicas e privadas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Após termos contextualizado a Formação de Tradutores em nível de graduação por regiões, passaremos a examinar o contexto dos estados brasileiros. Iniciamos listando quais estados (não) possuem IES com oferta de bacharelados voltados à Formação de Tradutores.

Quadro 5 - Bacharelado em Tradução por estado

Região	Estados sem IES que ofertam bacharelados em Tradução	Estados com IES que ofertam bacharelados em Tradução
Centro-oeste (composta por três estados)	Mato Grosso (MT)	Distrito Federal (DF) Goiás (GO) Mato Grosso do Sul (MS)
Nordeste (composta por nove estados)	Alagoas (AL) Bahia (BA) Ceará (CE) Maranhão (MA) Pernambuco (PE) Piauí (PI) Rio Grande do Norte (RN) Sergipe (SE)	Paraíba (PB)
Norte (composta por sete estados)	Acre (AC) Amapá (AP) Tocantins (TO) Rondônia (RO) Roraima (RR)	Amazonas (AM) Pará (PA)
Sudeste (composta por quatro estados)	Espírito Santo (ES)	Minas Gerais (MG) Rio de Janeiro (RJ) São Paulo (SP)
Sul (composta por três estados)	Santa Catarina (SC)	Paraná (PR) Rio Grande do Sul (RS)

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com base nessas informações, verifica-se que só o estado de São Paulo oferta graduação em Tradução em quase 30 *campi*, entre os quais alguns na modalidade EaD, como o da UNINOVE (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Graduações em Tradução em instituições públicas e privadas por estado



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Em relação aos bacharelados em Tradução por estado (Gráfico 12), observamos que 60,87% do total de bacharelados destinados à Formação de Tradutores estão em IES privadas no estado paulistano, bem como 80 % do total de IES privadas, isto é, 28 dos 35. Em contraponto, é no estado de Minas Gerais que se tem a maior oferta de bacharelados em IES públicas brasileiras, totalizando quatro IES (36, 36% do total entre as IES públicas).

Assim, ao analisarmos o cenário da região Sudeste, percebemos que depois de São Paulo, o estado com maior número de bacharelados destinados à Formação de Tradutores é Minas Gerais, e não o Rio de Janeiro, como se poderia supor em razão do eixo Rio-São Paulo. Apesar disso, o intenso fluxo de estrangeiros, em razão de eventos internacionais, da presença de sedes de empresas multinacionais e de órgãos consulares, demonstra a importância do polo financeiro e cultural existente nesse eixo para a atividade tradutória. Além da forte atividade cultural-político-econômica – em que está inserido o intenso mercado editorial, o qual precisa de tradutores das mais variadas especializações –, a quantidade de turistas, de imigrantes e de seus descendentes gera grande demanda de tradução exigidas pelo mercado em geral.

Voltando ao Gráfico 7, verificamos que a região Sul do Brasil oferece 36,36% dos bacharelados em Tradução em IES públicas. Ao pensarmos na formação e na economia da região Sul, podemos ter uma explicação plausível para essa concentração. Em relação à formação da população, a região Sul é composta em grande parte por imigrantes, principalmente europeus, e de seus descendentes, com destaque para as

colônias italiana e alemã. Ao considerarmos sua economia, além de polo turístico, a região Sul é uma grande exportadora de produtos agrícolas e agroindustriais. Esses fatores podem explicar a presença de duas graduações em Tradução no Paraná, e de duas no Rio Grande do Sul em IES públicas, de um total de 11.

A criação de bacharelados em Tradução pode, muitas vezes, ser considerada estratégica. Tal afirmação pode ser exemplificada com a criação, em 1979, do curso de Letras – Tradução na Universidade de Brasília (UnB), 19 anos após a criação de Brasília e da transferência da capital nacional para o Planalto Central. O curso da UnB foi o primeiro bacharelado destinado à Formação de Tradutores, em ambiente universitário, fora das regiões Sul e Sudeste, tendo na vida política e diplomática da capital nacional uma de suas justificativas (SOUSA, Germana, 2012).

Podemos considerar estratégica, também, a oferta pela Unip de uma graduação voltada à Formação de Tradutores no estado do Amazonas, o que possivelmente pode estar relacionada à Zona Franca de Manaus (ZFM)¹²⁹, a qual agrega três polos econômicos: comercial, industrial e agropecuário. O polo industrial possui cerca de 600 indústrias de alta tecnologia que geram empregos diretos e indiretos, sendo responsável pelas exportações dos mais variados produtos¹³⁰ para diversos países¹³¹. Assim, esse polo é extremamente importante para o Comércio Exterior da região e, por isso, é considerado a base de sustentação da ZFM. Juntamente com o polo industrial, o agropecuário pode justificar a criação desse curso, visto que, além da produção de alimentos e da agroindústria, é nesse polo que se insere o turismo.

Apresentaremos, no próximo tópico, as pesquisas sobre a Formação de Tradutores realizadas no Brasil no contexto da pós-graduação.

¹²⁹ SUPERINTENDÊNCIA da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). **O que é o Projeto ZFM?** Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/zfm_o_que_e_o_projeto_zfm.cfm>. Acesso em: dez. 2017.

¹³⁰ SUFRAMA. **Principais produtos exportados.** Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/zfm_comexterior_expor_am_p_produtos.cfm>. Acesso em: dez. 2017.

¹³¹ SUFRAMA. **Principais países por ordem decrescente.** Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/zfm_comexterior_expor_am_p_paises.cfm>. Acesso em: dez. 2017.

3.3 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO BRASIL

Conforme pudemos verificar anteriormente, a partir da Reforma Universitária de 1968, diversos foram os bacharelados destinados à Formação de Tradutores criados no Brasil. Por outro lado, a pesquisa nessa subárea dos Estudos da Tradução demorou um pouco mais para se estabelecer no Brasil, e apesar da existência de programas de pós-graduação *stricto sensu* com linhas de pesquisa sobre Tradução, somente em 2003 foi criado o primeiro Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, há quatro Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil: (1) PGET/UFSC, criado em 2003; (2) POSTRAD/UnB, criado em 2011; (3) TradUSP/USP, criado em 2011¹³²; (4) POET/UFC, criado em 2014.

Segundo Marie-Hélène Torres (2015), os Estudos da Tradução no Brasil passaram por uma “virada institucional” em 2003, quando da criação da PGET/UFSC. Porém, podemos pensar que, em razão da possibilidade da criação de bacharelados em Tradução a partir da publicação da Reforma de 1968, o Brasil teve sua primeira “virada institucional” naquele ano, tendo por característica principal o início da Formação de Tradutores em ambiente universitário acadêmico. A “virada institucional” de 2003 seria, portanto, uma segunda “virada”, que se caracterizou pela criação da primeira pós-graduação no Brasil, tendo por consequências o fortalecimento da área, que está centrada na formação de pesquisadores em Tradução.

Posto que os programas de pós-graduação são importantes para o fortalecimento das graduações, pois acredita-se que parte dos egressos, mais cedo ou mais tarde, busquem atuar em cursos na área de tradução, apresentamos, em seguida, o levantamento dos produtos de pesquisas de mestrado e doutorado relacionados à subárea Formação de Tradutores. Antes de passarmos ao levantamento das dissertações e teses, ressaltamos que as pesquisas sobre a Formação de Tradutores têm se iniciado ainda na graduação, como pode ser observado pelos títulos das monografias a seguir:

¹³² Em 2017, a CAPES recomendou o descredenciamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de São Paulo (TRADUSP/USP).

- 2009 – *O desenvolvimento da competência tradutória e o currículo do Bacharelado em Letras – ênfase em tradução: Inglês da FALE – UFJF*¹³³, de autoria de Bráulio de Oliveira Silveira (UFJF)
- 2012 – *A Formação de Tradutores no estado do Rio de Janeiro*¹³⁴, de autoria de José Manuel da Silva (ISAT);
- 2013 – *O curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba: desafios e conquistas*¹³⁵, de autoria de Ruth Venâncio Fernandes Dantas (UFPB).

Salientamos que o levantamento de dissertações e teses foi realizado tendo por critérios: (1) título, (2) resumo, (3) palavras-chave. Destacamos ainda que não foi nosso objetivo realizar o levantamento de Bacharelados em Tradução-LIBRAS, motivo pelo qual não buscamos por dissertações e teses relacionadas à formação de tradutores e intérpretes de Línguas de Sinal.

3.3.1 Dissertações defendidas sobre a Formação de Tradutores

A primeira dissertação relacionada à Formação de Tradutores data de 1976, de autoria de Maria Candida Bodernave, pioneira na Formação de Tradutores e uma das criadoras do Bacharelado em Tradução e Interpretação na PUC-Rio, em 1969. Assim, na década de 1970, contabilizamos somente uma dissertação, e, na década de 1980, mais uma. Por outro lado, na década de 1990, foram defendidas duas dissertações, enquanto na primeira década do século XX o número quadruplicou, e na década de 2010, até o final de 2017, foram 10 dissertações defendidas, conforme pode ser observado no Quadro 6.

¹³³ Disponível em: <http://www.ufjf.br/bachareladotradingles/files/2011/02/Br%C3%A1ulio_TCC.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

¹³⁴ Disponível em: <http://www.revistadoisat.com.br/numero6/2%20Whelinton_Formacao_Tradutores.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

¹³⁵ Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/wp-content/uploads/2014/08/TCC-RUTH-VEN%C3%82NCIO.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

Quadro 6 - Dissertações sobre aspectos da Formação de Tradutores defendidas no Brasil

	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Programa	IES	Ano
1.	Maria Candida Bordenave	<i>Contribuições da linguística para o ensino de Tradução</i>	Jurgen Heye	Língua Portuguesa – Linguística	PUC-Rio	1976
2.	Nair Leme Fobé	<i>Para uma pedagogia da tradução</i>	Joaquim Brasil Fontes Junior	Educação (área de concentração em Filosofia e História da Educação)	Unicamp	1981
3.	Raffaella de Filippis Quental	<i>A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para formação de tradutores</i>	Rosemary Arrojo	Linguística Aplicada (área de concentração Tradução)	Unicamp	1996
4.	Maria Lucia Machado de Lorenci	<i>O ensino da tradução: uma nova concepção didática</i>	Marília dos Santos Lima	Letras (área de concentração Aquisição da Linguagem)	UFRGS	2001
5.	Alessandra Ramos de Oliveira	<i>A equivalência ilusória: Reflexões sobre o ensino de tradução jurídica</i>	Mark David Ridd	Linguística Aplicada	UnB	2002
6.	Maria Antonieta Flores Ramos	<i>A Formação do Tradutor e normas de tradução: Música lunar, de Efraín Bartolomé, vertido para a Língua Portuguesa</i>	Carlos Gohn	Estudos Linguísticos	UFMG	2003

7.	Potyra Curione Menezes	<i>Tradutores e tradutoras com e sem formação acadêmica em tradução e suas relações com a teoria e a prática da tradução poética</i>	Paulo Roberto Ottoni	Linguística Aplicada (área de concentração Teoria, Prática e Ensino de Tradução)	Unicamp	2004
8.	Alessandra Matias Querido	<i>Entrelinhas e entrelinguas: as habilidades tradutórias na formação do tradutor</i>	Mark David Ridd	Linguística Aplicada	UnB	2004
9.	Sabrina Lopes Martínez	<i>Tradução para legendas: uma proposta para a formação de profissionais</i>	Márcia do Amaral Peixoto Martins	Letras	PUC-Rio	2007
10.	Camila Nathália de Oliveira Braga	<i>Indagando o perfil de tradutores em formação: um estudo de caso</i>	Adriana Silvina Pagano	Linguística Aplicada	UFMG	2007
11.	Patrícia Moreira Sampaio	<i>O ensino da tradução do humor: um estudo com as tiras da Mafalda</i>	Vera Lúcia Santiago Araújo	Linguística Aplicada (área de concentração Estudos da Linguagem)	UECE	2008
12.	Fabiola Alice Alves Rocha dos Reis	<i>Crenças sobre ensino e aprendizagem de tradução: uma reflexão baseada nos Estudos da Tradução e na Linguística Aplicada</i>	Márcia do Amaral Peixoto Martins	Letras	PUC-Rio	2012
13.	Patrícia Rodrigues Costa	<i>Do ensino de tradução literária</i>	Germana Henriques Pereira de Sousa	Estudos da Tradução	UnB	2013

14.	Andréa de Oliveira Gaspar Ferreira	<i>A formação universitária na construção da prática tradutória sob a ótica dos alunos</i>	Maria de Fátima Barbosa Abdalla	Educação	Universidade Católica de Santos	2014
15.	Thais Cristina Casson	<i>Agências de tradução, seus profissionais e procedimentos: contribuições para uma melhor conscientização do tradutor em formação</i>	Lenita Maria Rimoli Esteves	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	2014
16.	Débora Mendes Neto	<i>A tradução representada: uma análise de questões tradutórias a partir da relação entre representações cognitivas, públicas e sociais de tradutores em formação.</i>	José Luiz Vila Real Gonçalves	Letras	UFOP	2014
17.	Cláudia Pungartnik	<i>A relação teoria e prática na formação do tradutor em universidades brasileiras</i>	Zelina Marcia Pereira Beato	Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Santa Cruz	2015
18.	Ana Carolina Cruz Acom	<i>Didática cinematográfica: escrituras em meio à Filosofia-Educação</i>	Sandra Mara Corazza	Educação	UFRGS	2015
19.	Joacyr Tupinambás de Oliveira	<i>A linguística de corpus na formação do tradutor: compilação e proposta de análise de um corpus paralelo de aprendizes de tradução</i>	Stella Esther Ortweiler Tagnin	Letras (Estudos linguísticos e Literários em Inglês)	USP	2015

20.	Barbara Cristina Marques Pereira Ramos	<i>Corpus de Aprendizês de Tradução: possíveis aplicações na sala de aula de uma disciplina de tradução</i>	Maria Alice Gonçalves Antunes	Letras (área de concentração Estudos de Literatura)	UERJ	2016
21.	Débora Inez Guedes Martins de Souza	<i>A sociolinguística na formação de tradutores no Brasil</i>	Hans Theo Harden	Estudos da Tradução	POSTRAD	2017

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

3.3.2 Teses defendidas sobre a Formação de Tradutores

Até dezembro de 2017, foram defendidas no Brasil 10 teses de doutoramento acerca da Formação de Tradutores; sendo quatro na primeira década do século XXI e cinco a partir de 2010 (Quadro 7).

Quadro 7 - Teses sobre algum aspecto da Formação de Tradutores defendidas no Brasil

	Autor(a)	Título	Orientador(a); Coorientador(a)	Programa	IES	Ano
1.	Luzia Aparecida de Araújo	<i>De Big Bangs a Buracos Negros no universo da tradução no Brasil: um estudo sobre o papel da terminologia na prática tradutória e na Formação de Tradutores</i>	Paulo Roberto Ottoni	Linguística Aplicada	Unicamp	2001
2.	José Luiz Vila Real Gonçalves	<i>O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental</i>	Fábio Alves	Linguística Aplicada	UFMG	2003

3.	Heloísa Pezza Cintrão	<i>Colocar lupas, transcriar mapas - iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em nível básico de espanhol como língua estrangeira</i>	Mirta María Groppia Asplanato de Varalla	Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana	USP	2006
4.	Angélica Karim Garcia Simão	<i>O que crer (não) quer dizer: multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de tradução de língua espanhola</i>	Neide Therezinha Maia Gonzalez	Letras	USP	2008
5.	Paula Ávila Nunes	<i>A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa</i>	Valdir do Nascimento Flores	Letras	UFRGS	2012
6.	Heloísa Orsi Koch Delgado	<i>Proposta de uma didática de tradução de linguagens especializadas para licenciados em língua inglesa</i>	Maria José Bocorny Finatto	Letras	UFRGS	2012
7.	Thaís Collet	<i>O mercado de tradução audiovisual no Brasil</i>	Ina Emmel	Estudos da Tradução	UFSC	2016
8.	Diogo Neves da Costa	<i>O tradutor profissional e as representações no discurso de sua formação - Brasil/França</i>	Angela Maria da Silva Corrêa	Letras Neolatinas	UFRJ	2016
9.	Elisângela Liberatti	<i>Traduzindo histórias em quadrinhos: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e com base em</i>	Meta Elisabeth Zipsper Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos Federico Zanettin	Estudos da Tradução	UFSC	2017

		<i>tarefas de tradução</i>				
10.	Edelweiss Vitol Gysel	<i>Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo</i>	Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos José Luiz Vila Real Gonçalves	Estudos da Tradução	UFSC	2017
11.	Patrícia Rodrigues Costa	<i>A formação de tradutores em Instituições de Educação Superior Públicas brasileiras: uma análise documental</i>	Andréia Guerini Germana Henriques Pereira Álvaro Andrés Echeverri Arias	Estudos da Tradução	UFSC	2018

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Após termos apresentado a perspectiva acadêmica sobre a Formação de Tradutores no Brasil, podemos nos perguntar sobre “Como a profissão de tradutor é percebida no Brasil?”. Para responder a essa questão, trataremos dos aspectos relacionados à legislação brasileira no tópico a seguir.

3.4 A PROFISSÃO DE TRADUTOR NO BRASIL

A regulação da profissão de Tradutor é uma pauta que há anos está em discussão. Após a aprovação pela UNESCO da “Recomendação para proteção jurídica aos tradutores e às traduções e sobre os meios práticos de melhorar a condição dos tradutores”¹³⁶, em Nairóbi em 1976, houve uma primeira tentativa de regulamentação da profissão durante o governo de Ernesto Geisel, porém o pedido encaminhado ao Ministério do Trabalho foi indeferido em 1980 (WYLER, 2003; BONAPARTE, 2008). O indeferimento da proposta de regulamentação da profissão se deu, caso fosse aprovada, em razão da obrigatoriedade de graduações próprias à tradução, com um “currículo mínimo” distinto do de Letras.

¹³⁶ UNESCO. **Recommendation on the Legal Protection of Translators and Translations and the Practical Means to improve the Status of Translators.** Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13089&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Acesso em: dez. 2017.

Isso poderia acarretar no fechamento do mercado de trabalho a profissionais autodidatas ou com outra formação profissional. Porém, antes do indeferimento, em janeiro de 1979, a profissão de tradutor foi reconhecida como atividade de nível superior pelo Decreto nº 82.990, de 5 de janeiro de 1979 (BONAPARTE, 2008). Pode-se dizer que esse decreto foi uma vitória da bandeira levantada durante I Encontro Nacional de Tradutores em 1975 na PUC-Rio. Chama a atenção o artigo 3º desse decreto, que claramente não é seguido e que foi um dos motivos para o indeferimento do pedido de regulamentação da profissão, como pode ser observado a seguir:

Art. 3º. O ingresso na Categoria Funcional de que trata este decreto far-se-á mediante concurso público no regime da legislação trabalhista, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, exigindo-se dos candidatos diploma de curso superior de Letras, habilitações de Tradutor e Intérprete, aprovado pelo órgão competente e devidamente registrado (BRASIL, 1979).

Conforme Guilherme Zica,

A tradução passou a ser reconhecida como uma profissão liberal somente em 1988, graças aos esforços da Abrates (Associação Brasileira de Tradutores), fundada por Paulo Rónai em 1974, e de outros órgãos ligados à tradução, como as ATPs (Associações dos Tradutores Públicos). A regulamentação [*sic*] da atividade, todavia, não serviu para a consolidação de cursos universitários específicos para a formação dos profissionais tradutores. A maior parte das graduações temáticas em tradução existentes no país entre as décadas de 1960 e 1990 não vingou, de modo que as instituições que as ofereciam ou transformaram os estudos tradutórios em habilitação do curso de Letras, como é o caso da UFMG, em que funcionam, desde 2008, as ênfases em Edição e em Tradução no Bacharelado em Letras, ou passaram a oferecer cursos em nível de pós-graduação (ZICA, 2015, p. 39-40).

Devemos destacar que a profissão de tradutor é reconhecida desde 1988 como profissão liberal (MARTINS, 2007), mas não é regulamentada ou regulada no Brasil, razão pela qual não é obrigatório cursar um bacharelado em Tradução para poder atuar como tradutor no país. Além disso, mesmo com a existência do Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA), criado em 1988, após o reconhecimento da profissão de tradutor, e da Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (Abrates), criada em 1992, ambos atuam como representantes dos tradutores, mas não podem ser considerados como entidades máximas para a classe, bem como responsáveis para a regulamentação da tradução no Brasil, tal qual o Conselho Federal de Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Conselho Federal de Medicina (CFM) ou o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), para citar apenas alguns. Atuam, porém, na fiscalização e na defesa dos interesses de seus associados.

Assim, em razão da falta de regulamentação da profissão, ainda não temos parâmetros para a formação universitária de tradutores, razão pela qual, na maioria das vezes, as concepções curriculares são fundamentadas no curso de Letras, como veremos adiante. Assim, devido à falta de regulamentação, de acordo com o Parecer CNE/CES 492/2001 do Ministério da Educação, os graduados em Letras podem exercer diversas atividades profissionais, inclusive a de tradutor e intérprete:

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras (BRASIL, 2001, p. 30).

Após o reconhecimento como profissão liberal, somente em 2002, o Ministério do Trabalho e Emprego (MT) reconheceu, nomeou e codificou ocupações relacionadas à área de Letras. A partir daquele ano, a profissão de Tradutor passou a integrar a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO) com código “2614-20”¹³⁷, sendo descrita como

¹³⁷ CBO 2614-20. Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/261420-tradutor>>. Acesso em: dez. 2017.

“Tradutor de textos eletrônicos, Tradutor de textos escritos, Tradutor público juramentado”¹³⁸. O código inicial “2614” refere-se à classificação dos *Filólogos, tradutores, intérpretes e afins* e destaca que essa classificação não integra os professores de língua e literatura do Ensino Superior (código 2346).

Ainda com relação à regulamentação da profissão de Tradutor, destacamos que em 2005 os profissionais que atuam como tradutores e/ou intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tiveram sua atividade regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Cinco anos mais tarde, a Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS (BRASIL, 2010).

Em 2016, uma nova pauta relacionada, entre outros aspectos, à atividade de tradutores, foi alvo de discussão na esfera federal por meio do Projeto de Lei nº. 4625/2016, que visava desburocratizar e simplificar as atividades relacionadas aos agentes auxiliares do comércio, tais como armazéns gerais, leiloeiros, tradutores públicos e intérpretes comerciais, bem como ao registro empresarial. De acordo com a PL nº. 4625/2016, a atividade de tradutor público e intérprete comercial passaria a ser exercida sem a necessidade de concurso público pelas juntas comerciais, como feito até então, somente com a exigência de um registro simples nas juntas comerciais. Como pré-requisito ao registro, seria obrigatório a residência em território brasileiro, a formação em bacharelado ou licenciatura em Tradução ou língua estrangeira e certificação reconhecida internacionalmente, os quais poderiam ser dispensados por meio de ato do Departamento de Registro Empresarial e Integração (DREI) quando não existir graduações com diploma reconhecido no Brasil ou certificação reconhecida internacionalmente para o idioma (HAJE, 2016). Em novembro de 2016, a Comissão de Desenvolvimento Econômico, Indústria, Comércio e Serviços aprovou a proposta que mantém a obrigatoriedade de concurso público para a atuação profissional como tradutor público e intérprete comercial, alterando o Decreto nº. 13.609/1943, que estabelece o regulamento para o ofício de Tradutor Público e Intérprete Comercial no Brasil. Junto à aprovação dos concursos públicos para atuação na área, o deputado Jorge Côrte Real (PTB-PE), relator do projeto de lei, afirmou que

¹³⁸ MINISTÉRIO do Trabalho e do Emprego. **Descrição**. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: dez. 2017.

[...] a redação prevista no projeto exigia graduação específica, bacharelado ou licenciatura, em tradução ou idioma. Isso poderia funcionar como um grande limitador. Assim, optamos por simplificar esse requisito, passando a exigir qualquer diploma de nível superior (SOUZA, 2016).

Após termos discutido acerca do lugar da formação de tradutores nos Estudos da Tradução, termos apresentado uma perspectiva histórica sobre tal formação ambiente universitário no Brasil, bem como sua distribuição territorial e o interesse de pesquisadores brasileiros por esse tema, passaremos à análise documental dos 10 Bacharelados em Tradução, com par de língua Português/Inglês, ofertados nas IES públicas brasileiras.

4 FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Apresentaremos neste capítulo informações concernentes às análises documentais dos bacharelados destinados à Formação de Tradutores no Brasil ofertados em IES públicas. O que podemos dizer do ensino, da Formação de Tradutores em universidades públicas brasileiras? Para responder a esta questão, podemos afirmar que, por vezes, os Estudos da Tradução e, conseqüentemente, o ensino e a formação de tradutores encontram-se no mesmo patamar que as Ciências da Educação, razão pela qual citamos Marcel Thouin:

Apesar da sua presença nas universidades, a própria existência das Ciências da Educação às vezes é contestada. Para algumas pessoas, educar é uma arte, às vezes até um presente, que não pode ser explicado e não é ensinado. Para outros, que estão mais interessados no conhecimento, o importante é dominar as disciplinas que se deseja transmitir. Para alguns, por fim, as Ciências da Educação são tão fragmentadas que é ilusório buscar a coerência própria de um verdadeiro domínio do conhecimento¹³⁹ (THOUIN, 2014, p. 5).

Como visto anteriormente, a Formação de Tradutores é realizada em universidades muito antes da instituição da área de conhecimento intitulada Estudos da Tradução. A Formação de Tradutores, em cursos de graduação, apresenta diferentes particularidades ao redor do mundo, o que resulta, portanto, em diferentes tradições. No Brasil, podemos estipular diferentes tradições: (1) bacharelados ofertados em IES públicas *vs.*; (2) bacharelados ofertados em IES privadas; (3) bacharelados em Letras que têm por habilitação ou ênfase a formação de

¹³⁹ “Malgré leur présence dans les universités, l’existence même des sciences de l’éducation est parfois contestée. Pour certaines personnes, éduquer est un art, parfois même un don, qui ne s’explique pas et ne s’enseigne pas. Pour d’autres, qui s’intéressent surtout aux savoirs, l’important est de maîtriser les disciplines que l’on souhaite transmettre. Pour quelques-unes, enfin, les sciences de l’éducation sont tellement morcelées qu’il est illusoire d’y chercher la cohérence propre à un véritable domaine du savoir” (THOUIN, 2014, p. 5).

tradutores vs. (4) bacharelados em Tradução; e (5) bacharelados que visam à formação de tradutores vs. bacharelados que visam à formação de tradutores e intérpretes – esta sendo uma característica de algumas IES privadas, não ocorrendo nas IES públicas.

No Brasil, o mais comum é que os bacharelados que visem à formação de tradutores estejam ligados aos programas de graduação em Letras (Quadro 8 e 9). Das 10 IES públicas que ofertam programas de graduação e que têm por objetivo a Formação de Tradutores, somente duas são intituladas “Bacharelado em Tradução”, sem a menção ao termo “Letras”, o que pode levar à crença de que a maioria dos programas se fundamenta no antigo currículo mínimo de Letras (Quadro 8). Vale ressaltar que nenhuma das graduações em IES públicas visa formar intérpretes. Além disso, diferentes opções de línguas de trabalho são ofertadas, porém o par Português/Inglês é ofertado em todas as 10 IES públicas; razão pela qual escolhemos analisar os documentos dos programas com esse par de línguas.

Quadro 8 - Denominação dos bacharelados destinados à Formação de Tradutores nas IES públicas brasileiras

	IES Pública	Denominação do bacharelado
1.	UFRGS	Bacharelado em <i>Letras</i> – Habilitação <i>Tradutor</i>
2.	Unesp	Bacharelado em <i>Letras</i> com Habilitação de <i>Tradutor</i>
3.	UnB	Bacharelado em <i>Letras</i> – Tradução
4.	UFOP	<i>Letras</i> – Bacharelado em Tradução
5.	UFJF	Bacharelado em <i>Letras</i> – Tradução
6.	UFPR	<i>Letras</i> – Ênfase em Estudos da Tradução
7.	UEM	<i>Letras</i> – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução
8.	UFPEl	Bacharelado em <i>Letras</i> Tradução
9.	UFPB	Bacharelado em Tradução
10.	UFU	Bacharelado em Tradução

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, chamamos a atenção para o fato de que das 18 IES privadas que ofertam programas de graduação destinados à Formação de Tradutores (Quadro 9), somente

três, UniSantos, UNASP e UNINOVE, ou 16,66% delas, não informam no título do curso o termo “Letras”, todas ofertam como língua de trabalho o par Português/Inglês, sendo que somente a Unip oferta a opção Português/Espanhol. Além disso, 11 das 18 IES privadas (61,11%) visam à formação não somente de tradutores, mas também de intérpretes, sendo elas: (1) FIA; (2) UniSantos; (3) USJT; (4) UNIDERP; (5) Unifran; (6) UNASP; (7) UNILAGO; (8) UNINOVE; (9) UMESP; (10) FIBRA; e (11) UNIMEP.

Quadro 9 - Denominação dos bacharelados destinados à Formação de Tradutores nas IES privadas brasileiras

	IES Privada	Denominação do bacharelado
1.	PUC-Rio	<u>Letras</u> – Tradução (Bacharelado em Português – Inglês-Tradutor)
2.	FIA	<u>Letras</u> – Habilitação em Tradutor <u>Intérprete</u>
3.	PUC-SP	Bacharelado em <u>Letras</u> – Tradução Inglês e Português
4.	USC	Bacharelado em <u>Letras</u> – Tradutor
5.	UNIP	<u>Letras</u> – Bacharelado em Tradução
6.	UniSantos	Bacharelado em Tradução e <u>Interpretação</u>
7.	USJT	Bacharelado em <u>Letras</u> – Tradutor e <u>Intérprete</u>
8.	UNIDERP	<u>Letras</u> – Bacharelado com ênfase em Tradutor e <u>Intérprete</u> em Língua Inglesa
9.	Unifran	<u>Letras</u> Tradutor e <u>Intérprete</u>
10.	Unasp	Bacharelado em <u>Tradutor</u> e <u>Intérprete</u>
11.	UNILAGO	<u>Letras</u> – <u>Tradutor</u> <u>Intérprete</u> (Língua Inglesa)
12.	FMU	<u>Letras</u> (Tradução – Inglês/Português)
13.	UNINOVE	Bacharelado em <u>Tradutor</u> e <u>Intérprete</u>
14.	UMESP	<u>Letras</u> – <u>Tradutor</u> e Intérprete em Inglês
15.	FIBRA	<u>Letras</u> Bacharelado (Titulação: Bacharel em Tradução e <u>Interpretação</u> em Português/Inglês)
16.	ISAT	Bacharelado em <u>Letras</u> – Tradução Português e Inglês
17.	UNIMEP	Bacharelado em <u>Letras</u> – Inglês – Tradução e <u>Interpretação</u>
18.	Faculdade Cultura Inglesa	Bacharelado em <u>Letras</u> – Inglês – Tradução

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Esta caracterização da Formação de Tradutores como pertencente à área de Letras, desde o final da década de 1960 até os dias de hoje, poderia ser justificada, atualmente, pela visão do Ministério da

Educação (MEC) ao incluir no quadro de convergência de denominação das áreas dos Referenciais Nacionais do Cursos de Graduação à área de Humanidades a subárea Letras com linhas de formação com descritivos “tradutor” ou “tradução”. Com base nesse quadro orientador do perfil do profissional desejado, “a convergência de denominação (de → para) apresenta o nome atual dos cursos e a sugestão de enquadramento na nomenclatura a ser adotada doravante” (BRASIL, s.d.), isto é, a formação de tradutores converge para o curso Letras-Língua Estrangeira (Bacharelado ou Licenciatura) (BRASIL, 2010).

Como destacado pelo MEC, as referências de cursos não devem ser consideradas um currículo mínimo ou diretriz curricular. Razão pela qual acreditamos ser importante discutir as *Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras* (BRASIL 2001a; 2001b; 2002), visto que a maior parte dos programas de graduação com vistas à formação de tradutores está ligada ao curso de Letras. Logo em seguida, apresentaremos as análises documentais dos programas de graduação que visam a formação de tradutores no Brasil.

4.1 DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) são documentos governamentais que estabelecem uma orientação para às IES no que se refere às diversas formações universitárias (MEC, 2014). Sobre as DCN, o Ministério da Educação (BRASIL, 2014) ressalta que:

[...] devem permitir a elaboração de grades curriculares flexíveis, correspondentes à variedade de visões acadêmicas que se pode ter sobre o mesmo tema, ainda que sem prescindir da qualidade. É importante privilegiar, na elaboração de diretrizes, as competências e habilidades comuns aos formandos de uma mesma área, em lugar de estabelecer conteúdos e disciplinas rígidos. Ademais, as DCNs e instrumentos congêneres devem se adaptar à velocidade da evolução das profissões, de maneira a fomentar a interface universidade – mercado de trabalho (BRASIL, 2014, p. 21).

No que diz respeito às DCN para os cursos de Letras, modalidade bacharelado e licenciatura, estas foram estabelecidas em março de 2002,

durante o governo FHC, sob a forma da Resolução CNE/CES nº 18/2002, seus pareceres homologados em 2001, respectivamente, CNE/CES nº 492/2001 e CNE/CES nº 1.363/2001, que têm por objetivo orientar a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras. Essas diretrizes fundamentaram-se em estudos do Ministério da Educação (MEC) e substituíram os currículos mínimos dos cursos de graduação, os quais foram extintos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), que deu maior autonomia às IES para criar e fixar seus currículos (BERNARDO, 2016; PAIVA, 2005). Sobre o currículo mínimo do Curso de Letras, Paiva (2005) o descreve da seguinte maneira:

[a] primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras foi aprovada em 19 de outubro de 1962 [...] Havia, até então, currículos densos, abrangendo conjuntos de línguas e o grupo das Línguas Neolatinas [...] O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa. [...] Dizia o texto legal:

Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras¹⁴⁰ compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística
6. 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
 - a) Cultura Brasileira
 - b) Teoria da Literatura
 - c) Uma língua estrangeira moderna
 - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior

¹⁴⁰ Lembramos que a possibilidade de oferta de cursos na modalidade Bacharelado só se tornou possível com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1968, como informado anteriormente.

- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega

Paiva (2005, [s.p.]) ressalta que

[...] [o] currículo mínimo [proposto em 1962], que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.

Com a extinção dos currículos mínimos e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, novos princípios norteadores, objetivos e metas para a educação foram estabelecidos. Assim, Paiva (2005) destaca os seguintes princípios norteadores das DCN:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Ainda segundo Paiva (2005), as DCN conferiram maior autonomia às IES para que pudessem definir os currículos dos cursos. Para tal, têm por obrigação explicitar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas. Publicadas no último ano do governo FHC, essas diretrizes, mesmo visando a otimização da estrutura modular dos cursos, não propuseram um currículo mínimo, mas uma carga horária mínima que permita a flexibilização do tempo de duração dos cursos, o que teve por consequência mudanças na percepção do que seria o currículo e do papel do professor:

O currículo deixa de ter como foco as disciplinas e passa a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” e o professor passa a ter duplo papel já que se espera que ele, além de se responsabilizar pelos conteúdos, tenha a função de orientador, influenciando na “qualidade da formação do aluno”. [...] Quanto aos conteúdos, as diretrizes [para o curso de Letras] enfatizam que “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” [...] (PAIVA, 2005).

Por ser uma profissão reconhecida, mas não regulamentada, não temos ainda diretrizes próprias à formação de tradutores. Esta era inserida, como vimos anteriormente, na área de Letras desde publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Lei de Diretrizes e Bases de 1968), que permitiu a criação de cursos na modalidade Bacharelado, cursos de formação em áreas que até então não tinham seus profissionais reconhecidos e regulados. Assim, somente anos mais tarde, as diferentes possibilidades de atuação dos graduados em Letras são destacadas por

meio do Parecer CNE/CES 492/2001, entre elas a de *tradutor* e de *intérprete*.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, *tradutores*, *intérpretes*, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras [...] O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins [...] (BRASIL, 2001a, p. 30, grifo nosso).

No que diz respeito ao perfil do profissional da área de Letras,

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001a, p. 30).

Podemos verificar, nos pareceres e no relatório, direcionamentos para a elaboração de propostas curriculares para a formação dos profissionais da área de Letras, que no Brasil ainda insere a formação de tradutores. Segundo o Parecer nº 492/2001, “a Universidade não pode

ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo de trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001a, p. 29). Assim, os cursos de Letras deverão ser pensados de maneira flexível, de maneira resumida, para os seguintes fatores:

- 1) Os futuros profissionais deverão conhecer o mercado de trabalho, bem como suas possíveis atuações;
- 2) A estrutura do curso deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades necessárias para que a competência desejada ao desempenho profissional seja atingida;
- 3) Deve-se priorizar abordagens pedagógicas centradas no aluno, de modo a desenvolver sua autonomia;
- 4) Deve-se promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, com a pós-graduação.

Além disso, a estrutura do curso deve:

- 1) Responder às novas demandas sociais;
- 2) Destacar o professor como orientador;
- 3) Perceber o professor como responsável não somente pelo ensino dos conteúdos programáticos, mas igualmente pela qualidade da formação do discente;
- 4) Eliminar a rigidez estrutural do curso;
- 5) Ampliar o conceito de currículo.

Cada IES deverá atentar para a flexibilização de sua concepção curricular, de modo a evitar a rigidez que os currículos mínimos impunham. Para atingir tal objetivo, a flexibilidade curricular não deve ser entendida somente como a ampliação da oferta de disciplinas optativas/eletivas e redução de pré-requisitos para que as disciplinas sejam cursadas. O currículo deve passar a promover o diálogo entre diferentes áreas, metodologias, etc. Para tal, segundo o Parecer CNE nº 776/97 (BRASIL, 1997), o MEC requer que as DCN observem os seguintes princípios:

- 1) Assegurar uma maior liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos;

- 2) Realizar a menor fixação de conteúdos específicos, que não deve exceder 50% da carga horária total do curso;
- 3) Estimular a redução da duração dos cursos de graduação;
- 4) Propor uma sólida formação geral, o que permite que um mesmo programa tenha diferentes tipos de formação e habilitações;
- 5) Encorajar a práticas de estudo independente, com vistas à autonomia do estudante;
 - a. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar;
- 6) Fortalecer a articulação entre teoria e prática;
- 7) Realizar avaliações periódicas do programa.

Com o objetivo de atender tais especificações, o artigo 1º da Resolução nº CNE/CES 18 (BRASIL, 2002) destaca que as propostas pedagógicas (Projeto Pedagógico do Curso - PPC) do curso de Letras deverão ser formuladas com base nessa resolução e nesses pareceres. É no PPC que as especificidades do curso são apresentadas. Assim, os PPCs devem explicitar os objetivos, a organização, a implantação, a matriz curricular, as ementas das disciplinas, as bibliografias de referência, o perfil desejado dos egressos, duração mínima e máxima para integralização do curso, as formas de avaliação, o perfil do corpo docente, bem como informar suas bases políticas, teóricas, metodológicas e filosóficas. Entendidos como documentos que visam nortear o programa em questão, os PPCs são importantes instrumentos estratégicos de gestão usados pela coordenação dos programas e para a reformulação dos programas por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Por fim, destacamos a necessidade de elaboração de diferentes PPCs para os cursos em que ofertam bacharelado e licenciatura, posto que os objetivos, matrizes curriculares, etc. são distintos, e a identidade de cada modalidade é diferente.

Tais Projetos Pedagógicos de Curso, segundo a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), deverão ser implementados pelos estabelecimentos de ensino com a participação do corpo docente, que elabora e cumpre planos de trabalho conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Assim, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 18 (BRASIL, 2002), o Projeto Pedagógico de Curso (PCC) deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional [...];
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação (BRASIL, 2002, p. 1).

Em outras palavras, o PPC apresentaria as minúcias e as especificidades de cada curso. Esse dispositivo governamental (DCN) e suas derivações (PPI; PPC), bem como toda a legislação relacionada à educação, são importantes para assegurar um mínimo de qualidade aos cursos superiores e permitir uma maior transparência frente à sociedade quanto à sua organização e à sua finalidade. É por meio desses dispositivos que a educação é organizada em todo o território brasileiro, tornando possível a uniformidade da formação universitária, não por meio de conteúdos, como acontecia com os currículos mínimos, mas com o que se espera da IES e dos graduandos.

Desse modo, podemos realizar uma análise documental dos PPCs dos bacharelados que visam a formação de tradutores e, conseqüentemente, teríamos à disposição dados para melhor compreender o(s) programa(s) de cada IES.

Com relação a cursos que não dispõem de Diretrizes Curriculares Nacionais, o PPC deverá ser analisado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)¹⁴¹, como pode ser verificado na citação seguinte proveniente de uma norma técnica do MEC que tem por ementa “Grade curricular de cursos de educação superior. Dúvidas mais frequentes”.

11. No que diz respeito à estrutura curricular e sua relação com os procedimentos regulatórios de autorização, reconhecimento ou renovação de

¹⁴¹ “A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior [...]”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>>. Acesso em: dez. 2017.

reconhecimento de cursos, cumpre assinalar que o *Projeto Pedagógico do Curso – PPC*, no qual deve constar a sua matriz curricular, é apreciado pelo Ministério da Educação e, uma vez constatada a sua consistência e sua coerência com o perfil pretendido do egresso, o documento é passível de aprovação. Essa apreciação é realizada à luz das normas educacionais em vigor, inclusive das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada curso, caso tenham sido aprovadas. *No caso de curso ainda não dotado de DCN específicas*, a análise da conformidade legal realizada pela SERES se pauta pelos parâmetros definidos pelos atos normativos do Conselho Nacional de Educação que estabelecem a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos (BRASIL, 2015, p. 3, grifos nossos).

Assim, estando a maioria dos bacharelados que visam a Formação de Tradutores inserida nos cursos de Letras, motivo pelo qual por vezes o bacharelado fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, como o conceito de *currículo* deve ser compreendido?

O currículo é constituído pelos conhecimentos, pelas competências e pelas habilidades necessárias à determinada formação, bem como os objetivos dessa formação (BRASIL, 2001a). E deve ser compreendido como uma construção cultural que permite a aquisição do saber de maneira planificada por meio de atividades.

Fundamentado nesse conceito de currículo, o Parecer nº 492/2001 (BRASIL, 2001a) discute (1) os conteúdos curriculares; (2) a estruturação do curso; e (3) a avaliação no decorrer do curso. Assim, na DCN de Letras, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, é destacada a importância dos Estudos Linguísticos e Literários nos conteúdos caracterizadores básicos, mas não dos Estudos da Tradução, o que demonstra, infelizmente, a falta de conhecimento da área, mesmo estando as profissões de tradutor e intérprete como possibilidade de atuação dos profissionais da área de Letras:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos *Estudos Linguísticos e Literários*,

contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001a, p. 31, grifos do autor).

No que diz respeito à estruturação do curso, o Parecer nº 492/2001 (BRASIL, 2001a) salienta que cada curso deve ter em seu PPC os critérios para o estabelecimento de disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas, bem como sua organização – em módulo, por crédito ou seriado.

Já no que se refere à avaliação do curso, destaca-se que deve ser concebida como um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo. Assim, no que diz respeito à avaliação dos alunos, o curso de Letras deve (1) ser coerente ao propor atividades, que atinjam os objetivos do PPC, bem como o perfil do profissional desejado; (2) adotar diferentes instrumentos de avaliação interna; (3) disponibilizar/possibilitar orientação acadêmica individualizada; e (4) permitir a validação de atividades acadêmicas curriculares (ACC) por colegiados competentes.

Apresentaremos, a seguir, análises referentes aos documentos concernentes aos bacharelados que têm por objetivo a formação de tradutores nas IES públicas brasileiras.

4.2 ANÁLISES DOCUMENTAIS

Nossos critérios para a realização da análise são aqueles apresentados em nosso Método de Pesquisa, os quais em resumo são:

- 1) A Formação de Tradutores deve ocorrer em IES públicas brasileiras em bacharelados que tenham menção aos termos “Tradução” ou “Tradutor” em seu título;

- 2) O bacharelado a ser analisado já deve ter sido reconhecido pelo MEC, o que implica já ter turmas formadas;
- 3) O bacharelado a ser analisado deve ter por objetivo principal a formação de tradutores. Ou seja, não devem ser bacharelados que visem a formação de pesquisadores nem como graduações que tenham por objetivo principal a formação de professores de língua estrangeira e a formação de tradutores como habilitação secundária;
- 4) O PPC deve ser acessível, bem como as ementas das disciplinas, quer tenha sido obtido por meio da página institucional ou via correio eletrônico;
- 5) O bacharelado a ser analisado deve ofertar disciplina(s) obrigatória(s) destinada(s) à prática de tradução literária;
- 6) O par linguístico deverá ser Português/Inglês.

Assim, não realizaremos a análise documental do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma vez que esse programa (1) iniciará suas atividades em 2018 e, conseqüentemente, (2) não tem uma turma formada e, em razão disso, ainda não é reconhecido pelo MEC.

Como pode ser observado no Quadro 10, ao aplicarmos os critérios preestabelecidos para a análise detalhada do programa de graduação destinado à Formação de Tradutores em IES públicas, pudemos constatar que somente cinco das 11 IES públicas preenchem integralmente nossos quesitos, a saber: (1) Universidade de Brasília (UnB), (2) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), (3) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), (4) Universidade Federal de Pelotas (UFPel), (5) Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Quadro 10 - Critérios preestabelecidos para a análise dos programas de graduação destinados à formação de tradutores em IES públicas

A formação de tradutores generalistas e, em especial, literários em IES públicas brasileiras						
Categorias	Titulação	Reconhecimento	Formação	Acesso aos documentos	Curricular	Línguas de trabalho
Critérios	Título da graduação com a menção ao termo “Tradutor ou Tradução”	A graduação já deve ter sido reconhecida pelo MEC, o que implica em turmas formadas.	O objetivo principal da graduação é a formação de tradutores e não de professores de língua estrangeira ou de tradutólogos	O PPC da graduação deve ser acessível, bem como as ementas de todas as disciplinas, quer seja pela página institucional ou via correio eletrônico.	A graduação, ofertada por IES pública federal, deve ter em sua proposta curricular disciplina(s) obrigatória(s) destinada(s) à prática de tradução literária.	Português /Inglês
Universidades						
UFRGS	✓	✓	✓	✓	Φ	✓
Unesp	✓	✓	✓	Φ	✓	✓
UnB	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFJF	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFOP	✓	✓	✓	✓	Φ	✓
UFPR	✓	✓	Φ	✓	✓	✓
UEM	✓	✓	Φ	✓	✓	✓
UFPB	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFPel	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFU	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UFMG	✓	Φ	✓	Φ	?	✓

Fonte: Patrícia Rodrigues Costa

Dessa forma, retrataremos inicialmente os bacharelados das IES que não cumpriram algum dos critérios acima apresentados, a saber: (1) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); (2) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); (3) Universidade Federal do Paraná (UFPR); (4) Universidade Estadual de Maringá (UEM); e (5) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Em seguida, apresentaremos a análise dos bacharelados que ofertam disciplinas obrigatórias destinadas à prática de tradução literária, tais como na (1) Universidade de Brasília (UnB); (2) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); (3) Universidade Federal da Paraíba (UFPB); (4) Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e (5) Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Buscamos, desse modo, apresentar, tanto quando possível, os programas de graduação destinados à Formação de Tradutores que não

apresentaram algum dos critérios dispostos anteriormente, os quais permitiram uma análise mais detalhada e, conseqüentemente, uma discussão mais ampla acerca da Formação de tradutores literários em IES públicas brasileiras. Para tal, seguiremos o seguinte roteiro:

- 1) Contexto da IES
- 2) Contexto do curso
- 3) Perfil dos alunos
- 4) Perfil dos egressos
- 5) Competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação
- 6) Estruturação do curso
- 7) Formas de avaliação
- 8) Perfil dos docentes
- 9) Análise do desenho curricular com relação às áreas do conhecimento
- 10) A formação de tradutores literários

4.2.1 Bacharelado em Letras – Habilitação Tradutor (UFRGS)

- ✓ *Contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma IES pública federal brasileira com sede em Porto Alegre/RS. Segundo a página institucional dessa universidade¹⁴², a história da UFRGS remonta ao século XIX quando do início da Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul com a fundação da Escola de Farmácia e Química e da Escola de Engenharia. Somente em 1934 a Universidade de Porto Alegre foi criada, integrando os vários institutos, faculdades e escolas, entre os quais a Faculdade de Letras. Anos mais tarde, em 1947, a Universidade de Porto Alegre passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Com a desincorporação das Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e da Faculdade de Farmácia de Santa Maria, a Universidade foi federalizada e passou a ser a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹⁴² UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: dez. 2017.

A UFRGS oferta atualmente 93 modalidades de cursos de graduação, sendo 89 presenciais e quatro a distância. Oferta ainda diversos programas de pós-graduação no mestrado, tanto acadêmico quanto profissional, e de doutorado.

A cidade de Porto Alegre, uma das mais populosas do Brasil e capital do estado do Rio Grande do Sul, teve um influxo de imigrantes diversificado (alemães, italianos, espanhóis, açorianos, poloneses e libaneses). A economia de Porto Alegre fundamenta-se na agropecuária, na indústria, na construção civil, no comércio e na prestação de serviços.

✓ *Contexto do curso (UFRGS)*

Atualmente, a UFRGS oferta no curso de Letras nas modalidades de Bacharelado, sendo sete habilitações em “Bacharelado em Letras-Tradução”, e de Licenciatura, com 13 habilitações com locação no Instituto de Letras.

O Bacharelado em Letras, com habilitações de Tradutor e Intérprete, foi criado em 1973, 30 anos após a criação do Curso de Letras-Licenciatura. Porém, desde 1991, a habilitação em Interpretação deixou de ser ofertada (UFRGS, 2012; BEVILACQUA; REUILLARD, 2013), como pode ser verificado a seguir:

O rápido progresso das pesquisas linguísticas, somado ao crescente e intenso intercâmbio técnico-científico entre as nações, determinou o surgimento do tradutor, como uma nova habilitação profissional. O Curso de Letras-Bacharelado foi criado em 1973 e reconhecido pelo decreto n° 80798, de 22 de novembro de 1977, com habilitações Tradutor e Intérprete. A partir de 1991, pela Resolução 04/91 da IV Câmara, de 17/07/91, a habilitação Intérprete deixou de ser oferecida.

A partir de 1991, ocorreram diversas discussões a respeito de uma reforma curricular no curso de Letras, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado. Até 1995, o Bacharelado funcionou com um currículo muito próximo ao da Licenciatura em Letras, ano em que foram inseridas as seguintes disciplinas após uma profunda reforma curricular: (1) Linguística e Tradução; (2) Conceitos básicos de linguística e terminologia; (3) Teoria do texto; (4) Semântica do texto; e (5) Sintaxe do texto (BEVILACQUA; REUILLARD, 2013).

Cerca de 10 anos mais tarde, em razão do estabelecimento das DCN para os cursos de Letras em 2004, um grupo de professores do curso passou a analisar e discutir o currículo de 1995 (UFRGS, 2012). Após análises, o novo currículo do bacharelado em Letras-Tradutor foi implementado no primeiro semestre de 2012. Essa reforma de 2012, conforme a Professora Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (no prelo), é resultado de meia década de discussões, além do “[...] estudo de vários currículos de tradução das universidades brasileiras [...]”¹⁴³. A reforma curricular do bacharelado tinha por objetivo a redução da duração do bacharelado em um semestre, mas principalmente a busca de maior autonomia em relação às licenciaturas, como pode ser observado nesta citação:

As modificações [...] propostas contemplam não só a formação de tradutores na língua portuguesa e na língua estrangeira, mas também a formação do profissional do texto, focalizando uma relação equilibrada entre teoria e prática, à medida que procura desenvolver a prática das diferentes competências necessárias ao profissional almejada (linguísticas, extralinguísticas, estratégicas, instrumentais, entre outras), além de levar em conta as demandas do mercado. Portanto, com as alterações propostas, busca-se dar conta de uma mudança na concepção do curso, que passa pela busca de uma maior autonomia em relação aos cursos de Licenciatura (UFRGS, 2012, p. 74).

Para que essa reforma transcorresse de modo efetivo e espelhasse a realidade do curso foram realizadas (1) a elaboração e aplicação de pesquisa de opinião com docentes, discentes e egressos do curso; (2) a tabulação e análise das respostas; (3) discussão dos Parâmetros Curriculares em âmbito nacional e no do estado do Rio Grande do Sul; e (4) realização de seminário com docentes do Instituto de Letras a fim de

¹⁴³ Entrevista com Patrícia Chittoni Ramos Reuillard para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo) organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

melhor discutir e refinar a proposta da reformulação curricular (UFRGS, 2012)¹⁴⁴.

Destaca-se ainda no Projeto Pedagógico do Curso (UFRGS, 2012) que o bacharelado em Letras-Tradução atende às exigências legais relacionadas aos seguintes documentos do governo federal.

Ainda quanto ao contexto do Bacharelado da UFRGS, destacamos a existência do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva (NET) criado em 1996 e responsável pela formação continuada de tradutores por meio da realização de atividades e eventos no âmbito dessa IES.

✓ *Perfil dos alunos (UFRGS)*

Esta informação não é disponibilizada no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

✓ *Perfil dos egressos (UFRGS)*

Com base nas exigências legais dos documentos supracitados, foram delineados “[...] o perfil dos egressos e as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação [...]” (UFRGS, 2012, p. 8).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Licenciatura e Bacharelado – da UFRGS, o egresso do Curso de Bacharelado em Letras-Tradução deve estar “[...] em consonância com as necessidades de uma formação humanística e cultural ampla e com as exigências atuais do mercado de profissional.” (UFRGS, 2012, p. 75). Conforme a página da Comissão de Graduação do Curso de Letras (UFRGS, [s.d.]),

[...] o Bacharel em Letras atua como tradutor de textos escritos (em editoras, empresas exportadoras, junto a profissionais de áreas técnicas ou não); além disso, atua também como redator técnico e, principalmente, nas áreas de conhecimento técnico e científico. Como acompanhante de visitantes e de técnicos

¹⁴⁴ BRASIL. UFRGS. **Projeto Pedagógico Curso de Letras Licenciaturas e Bacharelados.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

estrangeiros em intercâmbio com empresas e entidades locais.

Em razão disso, espera-se que os egressos do Bacharelado em Letras-Tradução, fundamentados na formação teórica, estejam preparados não somente para as atividades de tradução, mas também às demais relacionadas ao texto (UFRGS, 2012). Em outras palavras, espera-se do egresso que possa realizar as seguintes atividades:

- 1) Traduzir textos especializados e não especializados;
- 2) Produção e revisão de textos;
- 3) Revisão de tradução;
- 4) Gerenciamento e elaboração de produtos terminográficos;
- 5) Assessoria linguística;
- 6) Gerenciamento de projetos;
- 7) Localização de *softwares*.

Podemos considerar que houve uma mudança de visão quanto à atuação do profissional tradutor, mas principalmente quanto à necessidade de formação diversa daquela destinada à formação de professores de língua estrangeira, posto que buscou-se fundamentar a formação de tradutores nas teorias da tradução, mas também da Linguística, da Literatura e da Terminologia, entre outras, tendo por intuito uma formação reflexiva e não somente profissionalizante (BEVILACQUA; REUILLARD, 2016). De acordo com Reuillard (no prelo), a reforma curricular de 2012 visou ampliar o objetivo do bacharelado em relação ao profissional formado, passou-se a buscar um profissional do texto na sua ampla concepção e não somente a de tradutor.

Conforme o PPC do Bacharelado em Letras-Tradução, espera-se que os egressos tenham uma formação condizente com as exigências do mercado de trabalho, o que indica que um dos elementos principais considerados para a reforma curricular tenha sido o mercado de trabalho. Porém, as exigências do mercado à época da reforma curricular podem não ser mais a mesma, razão pela qual deve-se pensar em uma formação a longo prazo, tendo em vista que considerar o mercado de trabalho para se pensar a concepção curricular é importante, mas não deve ser seu elemento norteador (KELLY, 2005; 2018).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFRGS)*

No que diz respeito às competências esperadas que o egresso tenha adquirido no decorrer do bacharelado, o PPC informa uma lista com as competências gerais e as habilidades específicas, tal como requisitado pelas DCN do Curso de Letras. Não é apresentado qual o conceito de competência tradutória e/ou de competência do tradutor é considerado. Como destacado por Calvo Encinas (2009), salientamos a importância de se apresentar qual o conceito de competência o programa de formação de tradutores utiliza como balizador de sua concepção curricular. Porém ao se ler as competências e habilidades estabelecidas no PPC, pode-se perceber que o Bacharelado em Letras-Tradução da UFRGS utiliza como conceito de competência tradutória aquele proposto por Hurtado Albir e o grupo PACTE. Tal inferência é confirmada por Bevilacqua e Reuillard (2016, p. 198) que afirmam a reforma curricular de 2012 fundamentou-se “[...] a partir do modelo teórico de competência tradutória, proposto pelo Grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona [...]”.

Como visto anteriormente, espera-se do egresso do bacharelado em Letras-Tradução da UFRGS um profissional com formação ampla e atualizado com as exigências do mercado de trabalho. Para tal, os egressos deverão atuar com ética e dispor das seguintes competências e habilidades (UFRGS, 2012, p. 75-76), Quadro 11.

Quadro 11 - Competências e habilidades específicas esperadas do egresso do Bacharelado em Letras - Tradução da UFRGS

	Competências	Habilidades específicas
1.	Aquisição de conhecimentos aprofundados e reflexão sobre (1) estudos da linguagem, (2) teorias de texto, (3) teorias da tradução, (4) teorias de leitura, (5) estudos literários, (6) estudos de cultura e (6) de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE).	Traduzir e verter textos (não)especializados de diferentes gêneros e tipos;
2.	Aquisição de (1) competência em leitura e produção textual	Revisar textos em LM, LE e traduções;
3.	Desenvolvimento de capacidade de: (1) Usar recursos de informática, dicionários <i>on-line</i> , bases de dados, ferramentas básicas de busca e de processamento de linguagem e diferentes tipos de mídia.	Produzir e/ou assessorar a produção de textos de diferentes gêneros e tipos;
	(2) Organizar e prover o posto de trabalho com equipamentos e materiais necessários à prestação de serviços;	Produzir e avaliar materiais terminográficos e/ou lexicográficos;
	(3) Aquirir autonomia e agilidade em pesquisa com vistas à otimização e à qualificação do trabalho realizado;	Gerenciar projetos de tradução e de terminologia;
	(4) Refletir sobre a atividade profissional;	Reconhecer, gerenciar e mediar informações básicas de diversas áreas do conhecimento;
	(5) Recolher e armazenar informações pertinentes ao campo de trabalho e às demandas do mercado.	Prestar serviços profissionais com qualidade, pontualidade, valor econômico agregado
4.	Apropriação do seu lugar social e conscientização de seu papel na classe.	Autoavaliar-se e buscar formação contínua
5.	Saber trabalhar em equipe.	

Fonte: UFRGS (2012, p. 75-76). Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

✓ *Estruturação do curso (UFRGS)*

Atualmente o Bacharelado em Letras – Tradução oferta seis opções de língua estrangeira (LE), além da opção “Tradutor e Intérprete de LIBRAS”, sobre a qual não discorreremos. O bacharelado em Letras-Tradução é apresentado da seguinte maneira na página institucional da UFRGS:

O curso de Bacharelado em Letras oferece as seguintes habilitações: Tradutor em Português/Alemão, em Português/Espanhol, em Português/Francês, em Português/Inglês, em Português/Italiano e em Português/Japonês. O curso tem forte ênfase no texto escrito e nas habilidades e competências a ele ligadas, não oferecendo formação específica para o intérprete em situação de tradução simultânea em modalidade oral. Forma profissionais capacitados em realizar traduções e versões de textos variados, além de oportunizar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da tradução: ler de modo crítico e informado na língua estrangeira e na língua materna; produzir textos em gêneros variados em língua estrangeira e em língua portuguesa; revisar textos com acurácia e senso crítico; e, por fim, organizar glossários e bancos de dados para uso no trabalho tradutório (UFRGS, [s.d., s.p.]).

O bacharelado é ofertado no turno diurno, com destaque para o período matutino, com duração de oito semestres, sendo as disciplinas oferecidas semestralmente com aulas presenciais e semipresenciais. Segundo seu Projeto Pedagógico, o curso é estruturado em (1) *conteúdos básicos*, ligados aos estudos linguísticos e literários, os quais devem dar destaque à abordagem intercultural; e (2) *conteúdos de formação profissional específica*, ligados à aquisição das competências e habilidades apresentadas anteriormente (UFRGS, 2012, p. 77).

Com relação ao currículo vigente desde 2012, Bevilacqua e Reuillard destacam que

Tal formação estabelece uma relação equilibrada entre teoria e prática, na medida em que, a partir de fundamentos teóricos sólidos, procura

desenvolver a prática das diferentes competências necessárias ao profissional almejado (linguísticas, extralinguísticas, estratégicas, instrumentais, entre outras, conforme propõe Hurtado Albir, 2001 e 2005), além de levar em conta as demandas do mercado de trabalho. Portanto, com as alterações propostas, busca-se dar conta de uma mudança na concepção do curso (BEVILACQUA; REUILLARD, 2013, p. 125).

A *estrutura do curso* prevê a realização de 204 créditos, o que totaliza 3.060 horas/aula, das quais 2.640 horas/aulas são destinadas às disciplinas obrigatórias e alternativas (176 créditos), 300 horas/aulas às disciplinas eletivas (20 créditos) e 120 horas/aulas às atividades complementares (8 créditos) (UFRGS, 2012, p. 78).

A carga horária de disciplinas obrigatórias é, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de 2.640 horas/aula, mas conforme a página do curso, no qual o currículo é disponibilizado, a carga horária obrigatória é de 2.730 horas/aula, ou seja, uma primeira inconsistência entre informações oficiais disponibilizadas pela UFRGS. Como veremos adiante, após termos analisado o desenho curricular com relação às áreas do conhecimento no que diz respeito à carga horária, observamos uma segunda inconsistência: ao somarmos as cargas horárias das disciplinas ditas obrigatórias, o total foi de 2.610 horas/aula; ao contabilizarmos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual não é concedido crédito, mas informado que tem uma carga horária total de 180 horas, o bacharelado passa a ter uma carga horária total de disciplinas obrigatórias de 2.700 horas. Isto é, não condiz nem com a carga horária informada pelo Projeto Pedagógico do Curso, nem com o currículo apresentado na página do curso.

Destaca-se ainda que no sétimo e no oitavo semestre os discentes devem realizar estágio supervisionado, cada um de 90 horas. Após ter concluído 134 créditos, o discente deve se matricular na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em geral cursada no oitavo semestre, no qual deverá redigir e defender um ensaio monográfico diante de uma banca examinadora.

✓ *Formas de avaliação (UFRGS)*

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFRGS, “[a] avaliação dos alunos visa aferir a autonomia dos bacharéis em

relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.” (UFRGS, 2012, p. 107). Como em todos os IES, a frequência do aluno em 75% da carga horária é obrigatória.

No que diz respeito à avaliação do TCC, o conceito será definido após entrega de trabalho escrito e apresentação oral a uma banca examinadora, a qual será composta pelo(a) professor(a) orientador(a) e mais dois membros convidados (UFRGS, 2012, p. 108).

Acerca da *avaliação do curso*, serão considerados (1) as disciplinas; (2) os docentes; (3) os discentes; (4) a organização curricular; e (5) a qualidade da vinculação com os diferentes níveis de ensino (UFRGS, 2012, p. 108). A avaliação permanente do curso é realizada por meio da Comissão de Graduação; além disso, o sistema de avaliação da UFRGS prevê a avaliação das atividades curriculares pelos discentes ao final de cada semestre.

✓ *Perfil dos docentes (UFRGS)*

As informações relativas ao quadro docente não são disponibilizadas no site institucional ou no projeto pedagógico. Porém, conforme Reuillard (no prelo) salienta que o corpo docente do Bacharelado é o mesmo da Licenciatura, porém as disciplinas específicas à Tradução são ministradas por professores com formação na área (graduação, mestrado e doutorado) e, por vezes, também atuam como tradutores profissionais.

✓ *Proposta curricular (UFRGS)*

Bevilacqua e Reuillard (2016) destacam que além do modelo teórico de competência tradutória proposto pelo grupo PACTE, a reforma curricular de 2012 teve por fundamentação teórica a visão funcionalista. A concepção curricular desse bacharelado seria, segundo essas autoras, fundamentada na abordagem por competência; dado esse não informado no PPC desse curso. Segundo as professoras, essa concepção se tornou possível em razão da listagem de habilidades esperadas dos egressos e com seu posterior correlacionamento com disciplinas oferecidas e o detalhamento das subcompetências implicadas em cada uma. Por fim, após tal correlacionamento, passou-se à etapa de reorganização de disciplinas, a estrutura curricular.

Cleci Regina Bevilacqua (2013) propõe uma visão geral do currículo ao distribuir as disciplinas por áreas do conhecimento;

utilizaremos para análise da proposta curricular uma proposta similar. Nossa análise da proposta curricular foi categorizada da seguinte maneira:

- Língua Estrangeira (L. E.);
- Língua Portuguesa (L. P.);
- Literatura Estrangeira (Lit. Est.);
- Literatura Brasileira (Lit. Bras.);
- Linguística (Ling.);
- Teoria da Literatura (T. L.);
- Terminologia e Lexicologia (T & L);
- Estudos Culturais (E. C.);
- Estudos da Tradução (EdT).

Segundo o site do curso, a carga horária é de 3.150 horas/aulas, mas ao clicarmos na opção “Currículo”, nos é informado que a carga horária total é de 3.150 horas/aula, e ao clicarmos em “Grade curricular”, a informação é que se trata de 3.030 horas/aula. Por esse motivo, ao analisarmos o programa do Bacharelado Letras-Tradutor, levamos em consideração o Projeto Pedagógico do Curso de 2012 disponibilizado pela UFRGS, o qual considera a carga horária total para a conclusão do curso de 3.060 horas/aulas.

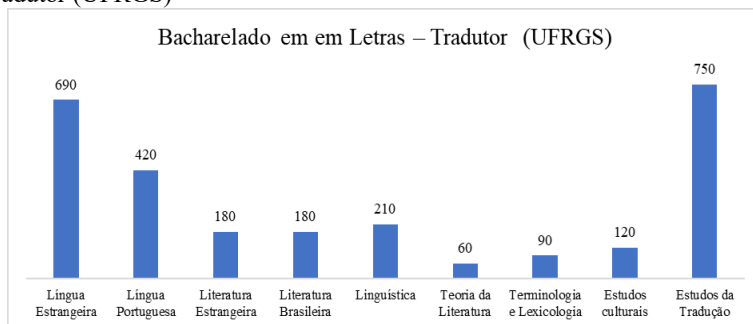
Destacamos que em nossas análises dos programas, das propostas curriculares, analisaremos somente as disciplinas obrigatórias para a conclusão do curso. Essa escolha é justificada por permitir a análise de disciplinas que serão comuns a todos os discentes do curso; o mesmo não seria possível se analisássemos as disciplinas optativas/eletivas, por serem, na maioria das vezes, uma escolha do discente. Assim, destacamos que a carga horária obrigatória é de 2.700 horas/aula, o que equivale a 88,23% das 3.060 horas/aulas totais.

Como podemos ver no Gráfico 13, as maiores cargas horárias estão ligadas aos EdT (750 horas/aula; 27,78% da carga horária de disciplinas obrigatórias), ao estudo de Língua Estrangeira (690 horas/aulas; 25,56%) e à Língua Portuguesa (420 horas/aula; 15,56%). As demais áreas do conhecimento têm carga horária inferior a 300 horas/aulas, variando entre 210 horas/aula – Linguística (7,78%) – e 60 horas/aula – Teoria da Literatura (2,22%).

Destacamos que a carga horária destinada às literaturas brasileira e estrangeira contabilizam ambas 180 horas/aula (6,67%), sendo que ao estudo das literaturas de literaturas de língua inglesa é destinado

somente 120 horas/aula (4,44%), o que equivale a 8 créditos, duas disciplinas de quatro créditos cada.

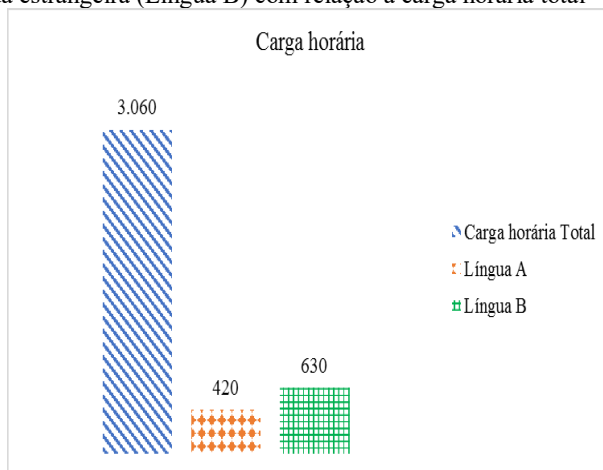
Gráfico 13 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado Letras - Tradutor (UFRGS)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com relação às disciplinas de Língua Estrangeira, ressaltamos que das 10 disciplinas, uma intitula-se Latim: Noções Básicas, e todas as demais estão relacionadas à língua inglesa, que totaliza 630 horas/aula (24,14% da carga horária de disciplinas obrigatórias) – Gráfico 14.

Gráfico 14 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) com relação à carga horária total - UFRGS.



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

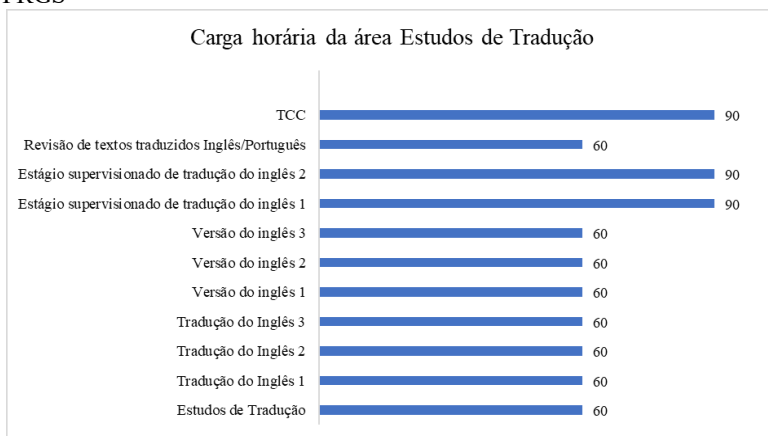
Sobre o nível de língua esperado dos graduandos, Reuillard (no prelo), uma das responsáveis pela reforma curricular de 2012, destaca que

O aluno que escolhe inglês deve apresentar nível intermediário de conhecimentos (B1/B2). Para as outras línguas, não se exige nenhum conhecimento e a formação começa do zero. Porém, a comissão de graduação prevê uma prova de nivelamento para os alunos que tenham conhecimento prévio de língua estrangeira. Estes podem progredir alguns semestres (que variam por língua), mas devem escolher outras disciplinas para cumprir os créditos referentes ao nivelamento. Vale dizer, também, que as disciplinas práticas de tradução começam no quarto semestre, ou seja, quando os alunos já fizeram pelo menos três semestres completos de língua.

Infelizmente, essas importantes informações não compõem o PCC do Bacharelado em Letras-Tradução.

Com relação à área “Estudos de Tradução” (Gráfico 15), e que, portanto, pode ser caracterizada como conteúdo profissionalizante, totaliza 750 horas/aula, somente uma disciplina (60 horas/aula; 2,30% da carga horária de disciplinas obrigatórias) refere-se às questões teóricas da área. As demais 600 horas/aulas disponíveis estão divididas na prática de tradução e versão (360 horas/aula; 13,79% da carga horária de disciplinas obrigatórias), ao estágio supervisionado (180 horas/aula; 6,90% da carga horária de disciplinas obrigatórias), à revisão de textos traduzidos (60 horas/aula; 2,30% da carga horária de disciplinas obrigatórias) e ao trabalho de conclusão de curso (TCC), com carga horária de 90 horas/aula (3,33%).

Gráfico 15 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução – UFRGS



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Ainda sobre a área de conhecimento “Estudos de Tradução”, foram analisadas as súmulas (ementas) das disciplinas¹⁴⁵, tendo por objetivo identificar quais tinham por finalidade traduzir/verter textos literários. Porém, não pudemos identificar se alguma das disciplinas de prática tradução ou versão é destinada à prática de tradução ou versão de textos literários (Quadro 12).

Quadro 12 - Disciplinas de prática de tradução e versão (UFRGS)

Semestre	Disciplina	Pré-requisito	Ementa
4	Tradução do Inglês I	(LET02963) Inglês III	Disciplina de prática tradutória: <i>tradução de diferentes tipologias textuais</i> . Estudo de tipologias de texto e suas estruturas e estudo da identificação e observação dos objetivos de uma tradução como profissional ou acadêmico (fontes de

¹⁴⁵ As ementas das disciplinas são disponibilizadas ao clicar sobre a disciplina desejada elencada na Grade Curricular. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS). **Letras**. Disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>. Acesso em: dez. 2017.

			pesquisa; público)
5	Tradução do Inglês 2	(LET02971) Tradução do Inglês I	Disciplina de prática tradutória: <i>tradução de diferentes tipologias textuais</i> . Aprofundamento do estudo de tipologias de texto, revisão e formatação de textos traduzidos e introdução ao estudo e uso de tecnologias e ferramentas contemporâneas aplicadas à tradução.
6	Tradução do Inglês 3	(LET02972) Tradução do Inglês II	Disciplina de prática tradutória: <i>tradução de diferentes tipologias textuais</i> . Aprofundamento da reflexão do aprendiz de tradutor sobre a tradução como uma escolha profissional e sobre a inserção mercadológica de diferentes tipos de trabalho do tradutor.
6	Versão 1	(LET02965) Inglês V (LET02972) Tradução do Inglês II	Desenvolvimento de habilidades pertinentes à transposição de textos pragmáticos em língua vernácula para a língua inglesa. <i>Versão de folhetos, periódicos e documentos</i> . Uso de fontes de referência.
7	Versão 2	(LET02975) Versão do inglês I	Desenvolvimento de habilidades pertinentes à transposição de textos pragmáticos em língua vernácula para a língua inglesa. <i>Versão de textos das áreas de ciências exatas, ciências biológicas e tecnologia</i> . Uso de fontes de referência.

8	Versão 3	(LET02976) Versão do inglês II	Desenvolvimento de habilidades pertinentes à transposição de textos pragmáticos em língua vernácula para a língua inglesa. <i>Versão de textos das áreas de filosofia e ciências do homem, letras e artes</i> . Uso de fontes de referência.
---	----------	-----------------------------------	--

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Por não ser informado explicitamente nas ementas os tipos de textos trabalhados nas disciplinas de Tradução e Versão, entramos em contato com a Professora Patrícia Chittoni Ramos Reuillard¹⁴⁶, uma das responsáveis pela reforma curricular do Bacharelado Letras-Tradutor, a qual nos informou não haver uma disciplina obrigatória dedicada à tradução literária.

4.2.2 Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor (Unesp)

- ✓ *Contexto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)*

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é uma universidade pública brasileira mantida pelo governo do estado de São Paulo, tal como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). É uma universidade *multicampi*, sendo 21 *campi* no interior do estado. Conforme sua página institucional¹⁴⁷, a Unesp foi criada em 1976 a partir da incorporação de diversos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Esta IES oferta atualmente 136 cursos de graduação e 149 Programas de Pós-Graduação.

O Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradução é ofertado no campus de São José do Rio Preto, município localizado no

¹⁴⁶ REUILLARD, Patrícia C. R. **Currículos – Tradução UFRGS**. Mensagem privada. <prcosta1986@gmail.com>. Recebida em 5 de janeiro de 2017.

¹⁴⁷ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Disponível em: <<http://www.unesp.br/porta/#/>>. Acesso em: dez. 2017.

noroeste do estado de São Paulo. Com relação a esse campus, e segundo sua página institucional¹⁴⁸, destacamos que em 1955 foi criada a Universidade Municipal de São José do Rio Preto (UMURP), o qual foi incluído no sistema estadual de ensino no mesmo ano sob o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI). Em 1976, com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a FAFI teve seu nome alterado para Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) e passou a fazer parte da Unesp.

Com relação ao contexto do município, destacamos que São José do Rio Preto tem sua economia diversificada com atividades do setor primário (agropecuária), do secundário (indústrias) e do terciário (prestação de serviços), sendo um importante centro industrial e comercial paulista.

✓ *Contexto do curso (Unesp)*

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus São José do Rio Preto, criou o Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor em 1978¹⁴⁹; teve o início de curso datado em 1981¹⁵⁰ e seu curso reconhecido em 1983 pelo MEC (UNESP, 2007) no contexto do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Figurou como única IES pública estadual a ter uma graduação destinada à formação de tradutores até 2007, ano de criação do bacharelado na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Destacamos ainda que na Unesp campus São José do Rio Preto são ofertadas as seguintes opções de cursos de Letras¹⁵¹, ¹⁵²: (1)

¹⁴⁸ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **História**. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/instituicao/historia/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁴⁹ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Guia de Profissões - Letras – Tradutor**. Disponível em: <<http://unan.unesp.br/guia-de-profissoes/21/cursos-de-humanidades/65/letras-tradutor/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁵⁰ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **História**. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/instituicao/historia/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁵¹ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Departamento de Letras Modernas – Apresentação**. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/>>. Acesso em: dez. 2017.

Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Inglês), diurno e noturno; (2) Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Espanhol), diurno; (3) Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Francês), noturno; (4) Licenciatura em Letras (Habilitação Português/Italiano), noturno; e (5) Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor.

✓ *Perfil dos alunos (Unesp)*

Esta informação não é disponibilizada no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

✓ *Perfil dos egressos (Unesp)*

Segundo seu Projeto Pedagógico, “[o] Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Unesp objetiva formar profissionais capacitados para realizar traduções e versões de textos técnicos, científicos, comerciais e literários” (UNESP, 2007, p. 4-5).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (Unesp)*

Esta informação não é disponibilizada no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

✓ *Estrutura do curso (Unesp)*

[...] embora, seja imprescindível que o tradutor domine as línguas com as quais trabalha, não se pode reduzir o ensino da tradução ao ensino de línguas. (UNESP, 2007, p. 5).

No que se refere à sua concepção curricular inicial, nos é informado no *Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor* que

[...] a estrutura curricular inicial permitia habilitação em uma língua estrangeira, que podia

¹⁵² UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – Apresentação.** Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/estudos-ling-literarios/>>. Acesso em: dez. 2017.

ser escolhida entre francês, inglês, italiano e espanhol, mas o aluno também devia cursar, durante três anos, uma segunda língua estrangeira escolhida entre as mencionadas. Essa estrutura curricular não foi, entretanto, aprovada pelo Conselho Universitário. *Embasando-se na inexistência de um currículo mínimo para cursos de Tradução, o parecer do relator exigiu a inclusão de disciplinas do currículo mínimo dos cursos de Letras fixado pelo Conselho Federal de Educação.* Por esse motivo, a estrutura curricular inicialmente proposta acabou sendo modificada, para adequar-se à de um Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor (UNESP, 2007, p. 2, grifo nosso)

O currículo aprovado em 1980, além de incluir disciplinas oriundas do currículo mínimo do Curso de Letras, suprimiu a habilitação numa segunda língua estrangeira (Língua C), bem como a oferta de disciplinas específicas, mantendo, porém, a disciplina Teoria e Técnica da Tradução como conhecimento específico (UNESP, 2007). O currículo passou a vigorar em 1982, ainda refletindo um curso de formação de professores de língua estrangeira, visto que as práticas de tradução eram realizadas no decorrer das disciplinas de LE do segundo ao quarto ano do curso. Ademais, foi a partir de 1982 que a atual configuração das habilitações foi estabelecida: (1) Língua B: inglês ou francês; e (2) Língua C: espanhol ou italiano.

Outras tentativas de reformulação ocorreram nas décadas de 1980 e 1990, porém, conforme o *Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor*, datado de 2007, uma proposta, discutida nos anos anteriores, foi enviada ao conselho de curso em 2003. Conforme o projeto pedagógico (UNESP, 2007), o currículo em vigor data de 2005, contabilizando um total de 3.150 horas/aula.

Tendo em vista a análise inicial da concepção curricular do Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor da Unesp e tendo escolhido anteriormente estudar as graduações em que a Língua B fosse inglês, optamos por analisar o currículo com língua C como espanhol, dado que a carga horária não se diferenciaria caso fossemos verificar o programa com italiano como Língua C.

Ao realizarmos a análise do currículo com posterior contabilização de carga horária pudemos conferir que a carga horária

total é de 3.150 horas/aula, como informado no projeto pedagógico. Uma vez que não é informado na grade curricular ou no projeto pedagógico a oferta de disciplinas optativas, todas as disciplinas foram consideradas obrigatórias.

De acordo com o projeto pedagógico, do total de horas aulas, 2.420 (76,83%) correspondem às disciplinas relacionadas à formação geral do tradutor, e 720 horas/aulas (22,86%) às mais específicas (UNESP, 2007). Infelizmente, não é informado quais seriam as disciplinas gerais e as específicas à formação do tradutor.

Segundo o Projeto Pedagógico (UNESP, 2007, p. 5), o bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Unesp visa:

- 1) Fornecer formação na LM e na LE;
- 2) Promover estudo das culturas envolvidas;
- 3) Promover a reflexão acerca da atividade tradutória, o ensino de normas de tradução e o uso de recursos técnicos;
- 4) Promover a integração entre teoria e prática;
- 5) Desenvolver o espírito crítico e atitudes éticas e profissionais.

Vale destacar o parecer de um avaliador externo relativo ao bacharelado da Unesp, segundo o qual “[...] [a] organização seriada do curso e o horário integral facilitam a dedicação do aluno e o seu engajamento em atividades extracurriculares e de pesquisa, o que favorece a integração entre ensino, pesquisa e extensão” (UNESP, 2007, p. 14).

✓ *Formas de avaliação (Unesp)*

O sistema avaliativo referente aos discentes não é informado no Projeto Pedagógico desse curso. São destacadas as informações relacionadas à avaliação anual do programa, ao ENADE, ao GRAL – Processo de Avaliação Institucional da Unesp – e ao Guia Abril.

✓ *Perfil dos docentes (Unesp)*

Estes dados não são disponibilizados de maneira específica no site institucional ou no Projeto Pedagógico, posto que o Departamento

de Letras Modernas da Unesp lista os docentes por língua de trabalho¹⁵³ (espanhol, francês, inglês e italiano), porém não informa em quais opções de áreas de estudo tais docentes ministram disciplinas; o mesmo não ocorre no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, pelo qual somos informados que um docente é da área dos Estudos da Tradução¹⁵⁴.

✓ *Proposta curricular (Unesp)*

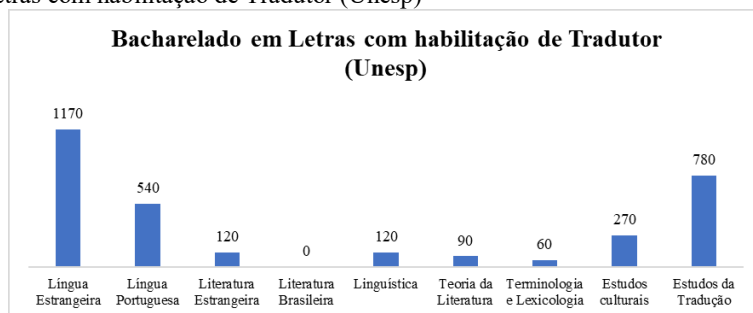
Como informado a carga horária total é de 3.150 horas/aula (UNESP, 2007; GONÇALVES, Sebastião, 2012). Ademais, por não ser informado na página institucional ou no projeto pedagógico a oferta de disciplinas optativas, todas foram consideradas obrigatórias para fins desta pesquisa.

Como pode ser observado no Gráfico 16, as disciplinas relacionadas à língua estrangeira contabilizam 1.170 horas/aula (37,14%), as quais são seguidas pelas disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução, que totaliza 780 horas/aula (24,76%), e à língua portuguesa, 540 horas/aula (17,14%). Vale destacar que enquanto são ofertadas duas disciplinas de literatura estrangeiras, totalizando 120 horas/aula (3,81%), nenhuma disciplina referente à literatura brasileira é oferecida.

¹⁵³ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Departamento de Letras Modernas – Docentes.** Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/docentes/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁵⁴ UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – Docentes.** Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/estudos-ling-literarios/docentes/>>. Acesso em: dez. 2017.

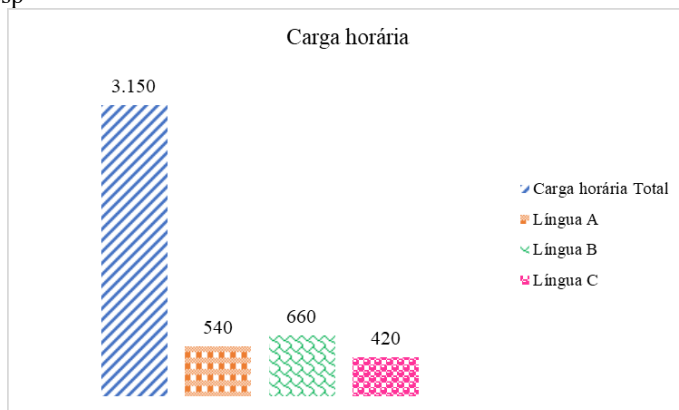
Gráfico 16 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor (Unesp)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Destacamos ainda que das 1.170 horas/aulas destinadas ao estudo das línguas de trabalho, 540 horas/aulas são destinadas ao estudo do português (Língua A), 660 horas/aulas são destinadas ao estudo do inglês (Língua B) e 420 horas/aula para o espanhol (Língua C), como pode ser verificado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) e da Língua C com relação à carga horária total – Unesp



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que diz respeito às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução (Gráfico 18), que contabilizam 780 horas/aula (24,76%), são ofertadas 10 disciplinas, sendo três de cunho teórico (180 horas/aula; 23,08% da carga horária das disciplinas da área de Estudos da Tradução), seis de práticas de tradução (360 horas/aula; 46,15%) – três

da Língua B (180 horas/aula; 23,076%) e três da Língua C (180 horas/aula; 23,076%) –, e uma de estágio (240 horas/aula; 30,77%). Com exceção do estágio, que totaliza 240 horas, as demais são de 60 horas/aula cada.

Acerca do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Sebastião Gonçalves informa o seguinte:

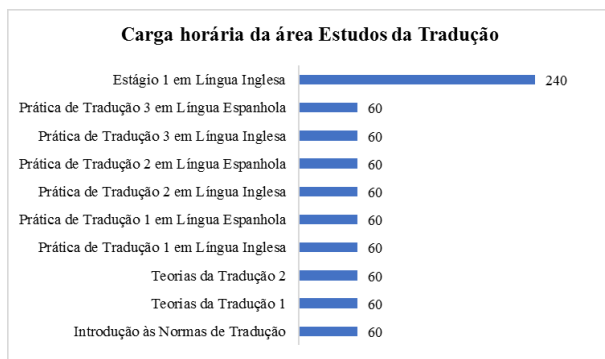
[...] a modalidade bacharelado poderá conter em sua estrutura curricular créditos destinados a atividades de TCC, cuja finalidade é também a de complementar a formação especializada do profissional;

b) fica a cargo de cada curso explicitar em seu Projeto Pedagógico as normas que regulamentam a execução dessa atividade, dentre as quais se inclui a definição da carga horária a figurar na grade horária do curso e da carga horária a se atribuir ao professor coordenador e/ou professor orientador dessa atividade;

c) as atividades de TCC devem ser desenvolvidas a partir da segunda metade do curso (GONÇALVES, Sebastião, 2012, p. 30).

Contudo, não há informações acerca da obrigatoriedade de um trabalho de conclusão de curso no PPC do Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor da Unesp.

Gráfico 18 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - Unesp



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Infelizmente, as ementas e/ou os programas das disciplinas não são disponibilizadas pela instituição. Porém, obtivemos o plano de ensino (programa da disciplina) da disciplina Prática de Tradução 1 em Língua Inglesa, o qual apresenta a seguinte ementa:

[,,] a disciplina pretende iniciar a formação profissional dos futuros tradutores por meio da discussão e busca para os diversos ‘problemas’ que ocorrem em textos variados, *com alguma ênfase na tradução literária*. É no objetivo do plano de ensino que temos a certeza de que essa disciplina tem por objeto de estudo a tradução literária, segundo o qual visa “Perceber e resolver problemas sintáticos, semânticos, estilísticos e culturais envolvidos no ato tradutório, estando apto a traduzir textos literários em prosa (grifo nosso).

Assim, por não termos acesso às ementas das demais disciplinas, não foi possível a análise mais detalhada do Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor da Unesp, bem como a discussão acerca da Formação de Tradutores nessa IES.

4.2.3 Letras – Ênfase em Estudos da Tradução (UFPR)

✓ *Contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi criada em 1912, à época sob o nome de Universidade do Paraná. Em 1950, passou a ser uma instituição federal, pública e gratuita com sede em Curitiba e com *campi* no interior do estado do Paraná. Oferta atualmente mais de 90 cursos de graduação presenciais, além de cursos a distância e aproximadamente 100 programas de pós-graduação. Curitiba, além de ser a capital do Paraná, possui um forte cenário industrial com produtos destinados, tanto ao consumo interno quanto à exportação¹⁵⁵.

¹⁵⁵ AECIC (Associação das Empresas da Cidade Industrial de Curitiba). Disponível em: <<http://www.aecic.org.br>>. Acesso em: dez. 2017.

✓ *Contexto do curso (UFPR)*

O curso de Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) data de 1938 quando ainda era ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, que foi posteriormente incorporada a essa Universidade. De acordo com a página institucional¹⁵⁶ da UFPR, o Curso de Letras oferta 54 habilitações, e o aluno pode optar por cursar licenciatura ou bacharelado e é locado no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes por meio da cooperação dos departamentos de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) e de Literatura e Linguística (DELLIN).

Mesmo com a criação do Bacharelado em Letras no ano de 1991, a proposta de um bacharelado que discutisse questões relativas à tradução só se concretizou 10 anos mais tarde (CARDOZO, 2008). Porém, segundo Cardozo (2008), o marco fundador do espaço institucional da Tradução na UFPR data de 1997, quando da criação oficial do Núcleo de Tradução (NUT) da UFPR. As atividades ligadas ao ensino e à pesquisa de tradução, à capacitação do corpo docente no campo dos Estudos da Tradução e às atividades ligadas à extensão eram propostas do NUT (CARDOZO, 2008; 2013).

Após discussões acerca tanto da graduação em Letras quanto da Pós-graduação em Letras no final da década de 1990, optou-se por criar “áreas de concentração” no Bacharelado em Letras, que foram denominadas por ênfases (CARDOZO, 2008; 2013). Assim, em 2001 foi implantado o novo currículo do Curso de Letras com a criação de três ênfases no Bacharelado em Letras, a saber: (1) Estudos Linguísticos; (2) Estudos Literários; e (3) Estudos da Tradução. Seguindo as concepções das ênfases em Estudos Linguísticos e Literários, a ênfase em Estudos da Tradução segue uma proposta de formação predominantemente acadêmica, com menor profissionalização (CARDOZO, 2008; 2013). Em outras palavras, a ênfase em Estudos da Tradução foi criada com o objetivo de formar pesquisadores em Estudos da Tradução – tradutólogos –, e não profissionais que atuem no mercado de tradução – os tradutores.

Conforme Cardozo (2008; 2013), essa escolha se deu por diversas razões: (1) um curso com foco na profissionalização, e não na formação

¹⁵⁶ UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **Letras** – Histórico e descrição. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/historico/>>. Acesso em: dez. 2017.

de pesquisadores, causaria descompasso interno com relação às demais ênfases; (2) a cidade de Curitiba não é um grande centro editorial, tal qual São Paulo ou Rio de Janeiro; (3) o grau de competência linguística e comunicativa alcançada pelos graduandos no decorrer do curso; e (4) a falta de qualificação específica no campo dos Estudos da Tradução do corpo docente.

Assim, a oferta de um curso predominantemente acadêmico, e não profissionalizante, deu-se em razão da possível escassez relacionada à oferta de estágios, à implementação de convênios e à inserção de egressos no mercado de trabalho, por Curitiba não ser um centro editorial e, ao optar um por bacharelado acadêmico, tornou-se possível uma melhor atuação interdisciplinar com as demais ênfases, além de congregar melhor a graduação e a pós-graduação (CARDOZO, 2008; 2013).

Para Cardozo, o Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução objetiva ofertar uma “formação mais reflexiva e horizontalizada, preparando o estudante para seguir seus estudos no âmbito de uma pós-graduação *stricto sensu*” (CARDOZO, 2008, p. 5). Assim, a ênfase em Estudos da Tradução foi implantada em 2001, passando por sua primeira reforma curricular em 2007 (CARDOZO, 2008; 2013).

O PPC (UFPR, 2007a) em vigor data de 2007 e engloba as seguintes habilitações relacionadas às ênfases em Estudos da Tradução, todas ofertadas no período diurno:

- 1) Bacharelado em Português/Alemão com ênfase em Estudos da Tradução;
- 2) Bacharelado em Português/Espanhol com ênfase em Estudos da Tradução;
- 3) Bacharelado em Português/Inglês com ênfase em Estudos da Tradução;
- 4) Bacharelado em Português/Italiano com ênfase em Estudos da Tradução;
- 5) Bacharelado em Português/Latim com ênfase em Estudos da Tradução;
- 6) Bacharelado em Português/Grego com ênfase em Estudos da Tradução;

✓ *Perfil dos alunos (UFPR)*

Segundo o PPC do curso de Letras (UFPR, 2007a), a maioria dos graduandos ingressa na universidade sem conhecimentos prévios de

língua estrangeira (LE), razão pelo qual, em geral, aprende desde o básico. No que diz respeito ao que se espera do discente, é salientado no PPC do Curso de Letras da UFPR que

[...] o graduando do Curso de Letras deverá demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos (UFPR, 2007a, p. 5).

✓ *Perfil dos egressos (UFPR)*

Segundo o Projeto Pedagógico, o formando do Curso de Letras da UFPR deverá apresentar o seguinte perfil (UFPR, 2007a, p. 5-6):

- 1) Dominar os componentes da língua portuguesa, tanto no aspecto teórico quanto descritivo;
- 2) Dominar diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas e dos vários níveis de registro de linguagem;
- 3) Dominar os componentes da língua estrangeira moderna (LEM), tanto no aspecto teórico quanto descritivo, quando a habilitação for simples em LEM ou dupla;
- 4) Conseguir analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua;
- 5) Conseguir compreender fatos da língua e conduzir pesquisas relacionadas à língua e à linguagem por meio da análise de diferentes teorias;
- 6) Dominar um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e em LE, quando for o caso, de modo ativo e crítico;
- 7) Conhecer um repertório representativo de literatura em LE e produzidas na Antiguidade Clássica;
- 8) Dominar o conhecimento histórico e teórico necessário para a reflexão acerca das condições sob as quais a escrita se torna literária;

- 9) Dominar repertório de termos especializados por meio dos quais pode-se discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento linguístico e literário;
- 10) Ser capaz de operar com diferentes manifestações linguísticas possíveis;
- 11) Ter atitude investigativa que permita o processo de construção do conhecimento da área, além da ampla utilização de recursos tecnológicos;
- 12) Dominar conceitos que permitam um quadro explicativo da linguagem como fenômeno social.

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFPR)*

Seguindo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2002), o PPC do curso da UFPR apresenta as habilidades e as competências esperadas do graduando (UFPR, 2007a, p. 6-7), quais sejam:

- 1) Saber se relacionar com outras pessoas por meio da linguagem verbal, materna ou estrangeira;
- 2) Transmitir e propiciar a construção coletiva de conhecimentos *de e* sobre a linguagem verbal, literária ou não;
- 3) Refletir, dispendo de fundamentação teórica, sobre o(s) discurso(s), utilizando tais reflexões em sua prática profissional;
- 4) Compreender, avaliar e produzir textos dos mais variados tipos;
- 5) Interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, justificando os processos utilizados para sua interpretação;
- 6) Ler e produzir, de maneira competente, enunciados em diferentes linguagens e traduzi-los;
- 7) Descrever e justificar os diversos fenômenos relacionados ao português brasileiro;
- 8) Aprender as obras literárias, quer seja por meio de sua interpretação, quer seja por meio da crítica e da teoria literária;
- 9) Discutir e estabelecer as relações dos textos literários com diferentes tipos de discurso e os contextos em que se inserem;

- 10) Pesquisar e articular informações linguísticas, literárias e culturais;
- 11) Compreender e expressar-se oralmente e por escrito em LE de maneira competente.

✓ *Estrutura do curso (UFPR)*

Com relação aos bacharelados, em 2001, foi proposto e aceito o *conceito de ênfase*; desse modo, os graduandos devem escolher uma das seguintes ênfases: (1) Estudos Literários; (2) Estudos Linguísticos; ou (3) Estudos da Tradução (UFPR, 2007a). Conforme o PPC (UFPR, 2007a), as ênfases foram criadas de modo a incorporar ao Bacharelado em Letras um “conjunto de conteúdos e práticas acadêmicas cuja natureza é própria à iniciação científica” (UFPR, 2007a, p. 12). A ênfase em Estudos da Tradução só poderá ser cursada pelo graduando caso tenha optado inicialmente por uma habilitação dupla (Português/Língua Estrangeira). Os graduandos do Curso Letras Noturno só poderão se graduar em habilitação simples, quer seja na ênfase em Estudos Linguísticos, quer seja em Estudos Literários.

Em razão da quantidade de habilitações oferecidas no Curso de Letras, sua *estrutura curricular* do é organizada para que todos os graduandos, quer seja da licenciatura ou do bacharelado, cursem um núcleo comum de disciplinas, o que facilitaria a mudança de habilitação por parte dos estudantes.

Deve-se ressaltar o fato de que, em razão de a estrutura curricular ser flexível e de seu núcleo comum – *conteúdo básico* –, o graduando pode optar por cursar uma segunda habilitação. Assim, o discente pode se graduar em duas habilitações em menos de seis anos, o tempo de duração do curso é em geral de 4,5 anos, então, a segunda habilitação pode ser finalizada em aproximadamente um ano, caso o estudante tenha iniciado a cursar as disciplinas da segunda habilitação durante a primeira (UFPR, 2007a). O tempo máximo para a finalização da graduação é de sete anos para as habilitações duplas do turno matutino, e sete anos e meio para graduandos do curso noturno (UFPR, 2007b).

O núcleo comum é constituído por disciplinas das áreas de Língua Portuguesa, Linguística, Teoria Literária e Estudos Clássicos; o núcleo específico por disciplinas relacionadas às línguas, literaturas e culturas das habilitações escolhidas. Desse modo, enquanto na habilitação simples são cursadas 930 horas dessas disciplinas, na habilitação dupla são contabilizadas 1.380 horas/aula (UFPR, 2007a).

Conforme a Resolução nº 13/07 – CEPE (UFPR, 2007b, p. 5), que fixa o currículo do Curso de Letras, a ênfase em Estudos da Tradução é caracterizada pelas seguintes disciplinas:

- 1) Tópicos Centrais da Tradução;
- 2) Tópicos de Pesquisa em Estudos da Tradução;
- 3) História da Tradução;
- 4) Crítica e Prática da Tradução I;
- 5) Crítica e Prática da Tradução II;
- 6) Crítica e Prática da Tradução III;
- 7) Crítica e Prática da Tradução IV;
- 8) Orientação Monográfica em Estudos da Tradução I;
- 9) Orientação Monográfica em Estudos da Tradução II.

De acordo com Cardozo, com exceção da disciplina Crítica e Prática de Tradução IV, as demais disciplinas obrigatórias à ênfase em Estudos da Tradução são cursadas por estudantes de todas as habilitações em língua estrangeira (CARDOZO, 2008; 2013). Nos últimos dois semestres, os graduandos em Letras com ênfase em Estudos da Tradução devem elaborar e defender publicamente uma monografia de fim de curso (UFPR, 2007a; CARDOZO, 2008).

Segundo disponibilizado no PPC do Curso de Letras da UFPR, a ênfase em Estudos da Tradução é possível para os graduandos de habilitações duplas das seguintes línguas estrangeiras: (1) latim; (2) grego; (3) italiano; (4) alemão; (5) espanhol; e (6) inglês. Como pode ser observado na Figura 11, somente os graduandos do alemão, do espanhol e do inglês cursam disciplinas práticas do núcleo específico. Porém, todas as habilitações contabilizam 2.900 horas/aulas.

Figura 11 - Bacharelado em Letras, ênfase em Estudos da Tradução
BACHARELADO - ÊNFASE ESTUDOS DA TRADUÇÃO

HABILITAÇÃO	Núcleo comum	Núcleo específico		Ênfase Estudos da Tradução		Optativas Livres	Total+ 200h atividades formativas
	Teórica	Teórica	Prática	Teórica	Prática		
Português/Latim	480	1170	-	180	180	690	2.900
Português/Grego	480	1170	-	180	180	690	2.900
Português/Alemão	480	1110	300	180	180	450	2.900
Português/Espanhol	480	1050	300	180	180	510	2.900
Português/Inglês	480	1020	420	180	180	420	2.900
Português/Italiano	480	1290	-	180	180	570	2.900

Fonte: UFPR (2007b, p. 10).

Como podemos observar na Figura 11, a carga horária referente às disciplinas optativas varia conforme cada habilitação, sendo que as de alemão, espanhol e inglês apresentam carga horária menor que as demais que não ofertam disciplinas práticas do núcleo específico. Além de disciplinas, os bacharelandos devem contabilizar 200 horas referentes às atividades formativas – atividades acadêmicas curriculares (ACCs) –, tais como, participação em: (1) seminários e eventos; (2) atividades acadêmicas a distâncias; (3) iniciação à pesquisa, docência e extensão; (4) vivência profissional complementar; (5) estágio extracurricular; (6) palestras e ciclos de palestras; e (7) programas de bolsas da UFPR.

Como poderá ser observado adiante, o Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução oferecido pela Universidade Federal do Paraná é bastante distinto dos demais, uma vez que tem características acadêmicas próprias à orientação do graduando para a Iniciação Científica, à pesquisa, como informado por Cardozo (2008; 2013).

✓ *Formas de avaliação (UFPR)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso

✓ *Perfil dos docentes (UFPR)*

Esses dados não são disponibilizados de maneira específica no site institucional ou no Projeto Pedagógico, posto que o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR lista os docentes por língua de trabalho¹⁵⁷ (espanhol, francês, inglês, italiano, japonês), porém não informa em quais opções de áreas de estudo tais docentes ministram disciplinas; o mesmo ocorre no Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas (DELIN)¹⁵⁸. Não é informado quais professores atuam na ênfase em Estudos da Tradução.

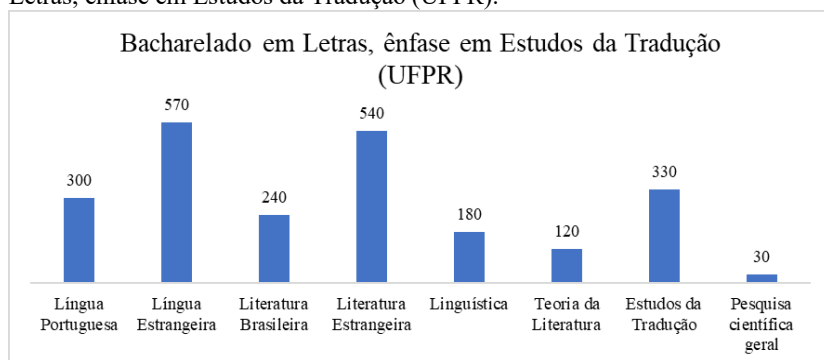
¹⁵⁷ UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas** – Professores. Disponível em: <http://www.delem.ufpr.br/2015/?page_id=10>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁵⁸ UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **DELIN - Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas** – Docentes. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/estudos-ling-literarios/docentes/>>. Acesso em: dez. 2017.

✓ *Proposta curricular (UFPR)*

A fim de realizar uma análise da proposta curricular do Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução, buscamos categorizar as disciplinas conforme suas áreas. Obtivemos, em uma primeira análise com base em uma proposta curricular de 2.900 horas/aula (UFPR, 2007b, p. 10), as seguintes categorias referentes às disciplinas obrigatórias: (1) Língua Portuguesa (Língua A); (2) Língua Estrangeira (Língua B); (3) Literatura Brasileira; (4) Literatura Estrangeira; (4) Linguística; (5) Teoria da Literatura; (6) Estudos da Tradução; e (7) Pesquisa Científica Geral, contabilizando 2.310 horas/aula (Gráfico 19).

Gráfico 19 - Carga horária de categorias de disciplinas no Bacharelado em Letras, ênfase em Estudos da Tradução (UFPR).



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Apresentamos, no Gráfico 19, a categoria “Pesquisa Científica geral”, referente à disciplina Introdução à Pesquisa Científica 1, por não ter sido possível inserir a disciplina em nenhuma das demais categorias.

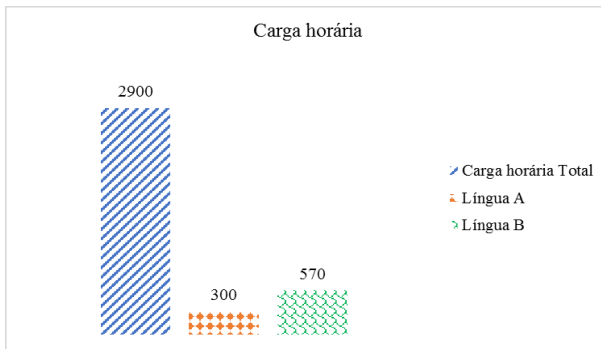
A carga horária total dessa ênfase é de 2.900 horas/aula, isto é, as disciplinas obrigatórias (2.310 horas/aula; 79,66% da carga horária total), disciplinas optativas (390 horas/aula; 13,45) e atividades formativas (200 horas/aula; 6,89%). Não analisamos as disciplinas optativas ofertadas aos bacharelados em ênfase em Estudos da Tradução por objetivarmos realizar uma análise em que constem disciplinas comuns a todos os graduandos.

Ressaltamos que a categoria “Literatura Estrangeira” (570 horas/aula; 24,67% da carga horária referente às disciplinas

obrigatórias) engloba disciplinas referentes à literatura grega (60 horas), latina (60 horas), portuguesa (180 horas) e de língua inglesa (240 horas). Além disso, devemos destacar que as disciplinas de literatura referentes à Língua A e à Língua B – literatura brasileira e literatura de língua inglesa – contabilizam, ambas, 240 horas; portanto, não há preferência ao estudo da literatura de língua inglesa à literatura brasileira. O mesmo não pode ser dito com relação ao estudo das línguas portuguesa (Língua A) e inglesa (Língua B).

Por meio dessa análise, pudemos perceber que o ensino de Língua B é predominante nesse bacharelado da UFPR (Gráfico 20), contabilizando 570 horas (24,67% da carga horária referente às disciplinas obrigatórias), contra 300 horas para língua portuguesa (Língua A, 12,99%).

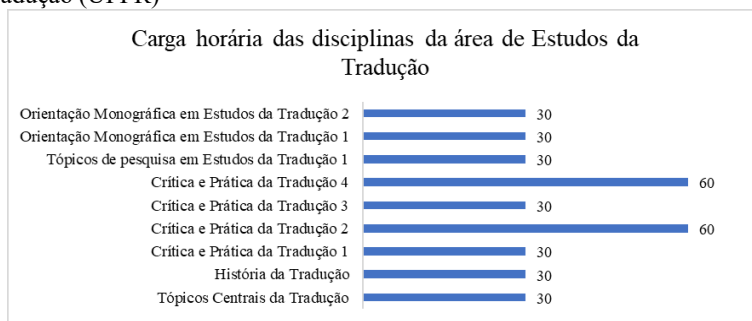
Gráfico 20 - Carga horária total destinada ao estudo da Língua A e da Língua B (UFPR)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A carga horária destinada às disciplinas da área dos Estudos da Tradução (Gráfico 21) é dividida em nove disciplinas (330 horas/aula; 14,28% da carga horária referente às disciplinas obrigatórias), das quais três são teóricas (90 horas/aula; 3,895%), quatro são práticas (180 horas/aula; 7,79%) e duas são relacionadas à escrita do trabalho de conclusão de curso (60 horas/aula; 2,60%).

Gráfico 21 - Carga horária destinada às disciplinas da área dos Estudos da Tradução (UFPR)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Chamamos a atenção ainda para o fato de que das nove disciplinas da categoria “Estudos da Tradução” (330 horas) somente quatro (180 horas) estão relacionadas à prática da tradução, sendo intituladas por “Crítica e Prática da Tradução”. Dessa maneira, mesmo sabendo que o Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução objetiva formar não tradutores, mas, sim, tradutólogos, buscamos identificar qual das quatro disciplinas de *Crítica e Prática da Tradução* tem a tradução literária por objeto de estudo (Quadro 13).

Quadro 13 - Ementário das disciplinas de Crítica e Prática da Tradução (UFPR)

Disciplina	Código	Pré-requisito	Ementa	Semestre
Crítica e Prática da Tradução 1	HE159	Tópicos Centrais da Tradução	Fundamentação teórica básica para a prática e para a crítica do ato tradutório: estratégias e procedimentos tradutórios; tipologia textual e tradução; função e tradução. Prática da tradução voltada para a discussão da relação tipologia textual <i>versus</i> estratégias de tradução. Disciplina ministrada em português.	5º

Crítica e Prática da Tradução 2	HE160	Tópicos Centrais da Tradução	Diferentes noções de cultura. Cultura, linguagem e tradução. Prática de tradução voltada para a discussão de estratégias de tradução das especificidades culturais e para a discussão das condicionantes culturais de prática tradutória. Disciplina ministrada em português	6º
Crítica e Prática da Tradução 3	HE360	Tópicos Centrais da Tradução	<i>Tradução e literatura:</i> natureza do objeto e da prática de tradução e recepção; tradução e crítica; Tradução de ficção <i>versus</i> tradução de poesia. Noções de prosódia comparada. Estratégias para a prática de tradução literária: tradução às cegas <i>versus</i> tradução crítica; tradução anotada, tradução comentada; noção de projeto de tradução e de crítica de tradução literária. Disciplina ministrada em português.	7º
Crítica e Prática da Tradução 4	HE361	Tópicos Centrais da Tradução	Prática de tradução. Produzir durante o semestre letivo uma tradução de no mínimo 50 laudas, cinco laudas semanais. Disciplina ministrada em português.	8º

Fonte: UFPR (2007c). Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

Tendo em vista o relato de Cardozo (2008; 2013) e o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras (UFPR, 2007a) e após avaliarmos a ementa da disciplina *Crítica e Prática da Tradução 3*, decidimos não realizar uma análise mais aprofundada da proposta curricular do Bacharelado em Letras com ênfase em Estudos da Tradução. Nossa escolha tem por justificativa: (1) o curso não visa formar tradutores, mas pesquisadores; e (2) a disciplina *Crítica e Prática da Tradução 3* visa, principalmente, a análise crítica de traduções literárias, e não a prática tradutória, motivo pelo qual não realizaremos uma maior discussão acerca da formação de tradutores literários no contexto dessa instituição.

4.2.4 Letras – Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução (UEM)

✓ *Contexto da Universidade Estadual de Maringá (UEM)*

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma IES pública estadual criada em 1969. Seu campus principal situa-se em Maringá, no estado do Paraná, cidade planejada e uma das mais populosas da região Sul do Brasil. Esta IES oferta aproximadamente 60 cursos, a maioria na cidade de Maringá.

✓ *Contexto do curso (UEM)*

O Curso de Letras da Universidade de Maringá (UEM) data de 1967, porém, à época da sua criação, era ofertado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FFCLM), sendo a UEM fundada em 1969 (UEM, [s.d.]); atualmente, é locado no Departamento de Letras Modernas (DLM) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. O curso passou por três reformas curriculares: 1976, 1991 e 2006. Foi em 1991 que a oferta do curso passou a ser em regime seriado e com três habilitações de licenciatura: (1) Habilitação Única - Português e Literaturas de Língua Portuguesa; (2) Habilitação Dupla-Português/Inglês e Literaturas Correspondentes; (3) Habilitação Dupla – Português/Francês e Literaturas Correspondentes. A partir de 2006, além das habilitações já ofertadas, o Curso de Letras da UEM passa a ofertar a *Habilitação Única – Inglês e Literaturas Correspondentes e*

Bacharelado em Tradução (UEM, [s. d.]). Segundo Rosa Maria Olher (no prelo)¹⁵⁹,

O Bacharelado em Tradução da Universidade Estadual de Maringá (UEM) é um curso, de certa forma “complementar” criado mais especificamente para os acadêmicos do curso de Letras com habilitação dupla: Português-Inglês e/ou para os acadêmicos de Letras com habilitação única: Língua Inglesa, incluindo as respectivas Literaturas, obviamente. [...] Portanto, alunos de outros cursos, como por exemplo, do Secretariado Executivo Trilíngue não conseguem migrar para o Bacharelado em Tradução no final de seu curso, por conta dos créditos em língua inglesa necessários para que possam dar “continuidade” e adquirir mais uma habilitação ou mais um bacharelado. Quanto ao aspecto documental, o grau de “bacharel em tradução” é registrado na forma de Apostilamento, no verso do Diploma de Graduação de Letras. O curso foi criado para atender à demanda dos próprios alunos que, de uma forma ou de outra, como já vínhamos observando, faziam traduções, paralelamente, dos mais diversos gêneros [...]

As habilitações únicas têm duração mínima de quatro anos e máximo de sete, enquanto as habilitações duplas, cinco e oito anos, respectivamente. O discente da UEM pode escolher por se graduar somente na Licenciatura Plena em Inglês e Literatura Correspondente¹⁶⁰, um curso de quatro anos, ou cursar mais um ano e se graduar também no Bacharelado em Tradução.

¹⁵⁹ Entrevista com Rosa Maria Olher para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo) organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

¹⁶⁰ UEM. **Currículo Habilitação 115** – Inglês e Literatura Correspondente – Licenciatura Plena. Disponível em: <<http://old.daa.uem.br/SA/curriculos/13203115MXX.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

✓ *Perfil dos alunos (UEM)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Perfil dos egressos (UEM)*

Segundo informações disponibilizadas na página institucional, o perfil do egresso do Curso de Letras pode ser resumido da seguinte maneira:

[...] profissionais competentes no que se refere ao domínio das teorias linguístico-literárias [...] Quanto ao perfil do profissional, o curso pretende formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento (UEM, [s. d.], p. 1).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UEM)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Estrutura do curso (UEM)*

Em relação à concepção curricular da *Habilitação Única – Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução*¹⁶¹, um curso de cinco anos, podemos afirmar que seu currículo é praticamente o mesmo da Licenciatura Plena em Inglês e Literatura Correspondente com disciplinas específicas de tradução ofertadas no decorrer do quinto ano. Segundo Olher (no prelo),

Como o currículo veio atender às necessidades e à demanda já existente pela formação de tradutores,

¹⁶¹ UEM. **Currículo Habilitação 147 - Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução.** Disponível em: <<http://old.daa.uem.br/SA/curriculos/13303147MXX.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

ou seja, por alunos do curso de Letras que já praticavam a tradução, o mesmo está mais alinhado à abordagem funcionalista, embora traga algumas características de outros referenciais teóricos necessários à área de Tradução como um todo.

A carga horária total é de 4.120 horas/aula, das quais 240 horas são atividades acadêmicas complementares (ACC) e 68 horas/aula são relativas a uma disciplina optativa a ser cursada no quarto ano do curso, o que contabiliza 3.812 horas/aula de disciplinas obrigatórias. No terceiro ano da *Habilitação Única – Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução*, a disciplina Tradução: Conceitos e Teorias deve ser cursada obrigatoriamente por todos os discentes do curso, mesmo aqueles que não pretendem ter a segunda habilitação no Bacharelado em Tradução. No quinto ano, são ofertadas 10 disciplinas, a saber: (1) Tradução e gêneros discursivos; (2) Prática de Tradução 1: Textos Científicos e Textos Técnicos; (3) Prática de Tradução 2: Tradução de Textos Literários; (4) Prática de Tradução 3: Versão e Revisão; (5) Tradução: Recursos e Estratégias; (6) Estudo do Léxico, Terminologia e Dicionários; (7) Tradução e Recursos Computacionais; (8) Estágio Curricular Supervisionado em Tradução 1; (9) Estágio Curricular Supervisionado em Tradução 2; (10) Estágio Curricular Supervisionado em Tradução 3.

Chamamos a atenção para o fato de na seção *Especificidades do curso/Campo de atuação* não se apresentar a possibilidade de atuação como tradutor (UEM, [s. d.], p. 1).

✓ *Formas de avaliação (UEM)*

Informações não disponibilizadas no site da Instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Perfil dos docentes (UEM)*

Esses dados não são disponibilizados de maneira específica no site institucional ou no Projeto Pedagógico, visto que o Departamento de Letras Modernas (DLM) da UFPR lista os docentes por língua de

trabalho¹⁶² (espanhol, francês, inglês), porém não informa em quais opções de áreas de estudo tais docentes ministram disciplinas; o mesmo ocorre no Departamento de Teoria Linguística e Literárias (DTL)¹⁶³ e no Departamento de Língua Portuguesa (DLP)¹⁶⁴; destacamos que o DLM, o DTL e o DLP formavam anteriormente o Departamento de Letras, o qual foi extinto em 2013¹⁶⁵. Não é informado quais professores atuam na ênfase em Estudos da Tradução.

✓ *Proposta curricular (UEM)*

A carga horária total é de 4.120 horas/aula, das quais 3.812 horas/aulas são relativas às disciplinas obrigatórias. Por ser uma “segunda habilitação” do curso de *Inglês e Literaturas Correspondentes*, o *Bacharelado em Tradução* oferta basicamente a mesma proposta curricular da licenciatura, como pode ser observado no Gráfico 22, diferenciando-se somente no que diz respeito às disciplinas do quinto ano, razão pela qual as disciplinas referentes ao estudo de língua estrangeira correspondem a 1.156 horas/aula (30,32%) de um currículo que contabiliza 3.812 horas/aula de disciplinas obrigatórias, as quais são seguidas por disciplinas da área da Educação, com 820 horas/aulas (21,51%), ficando as disciplinas referentes aos Estudos da Tradução em terceiro, com 748 horas/aula (19,62%), quando se analisa o programa de cinco anos.

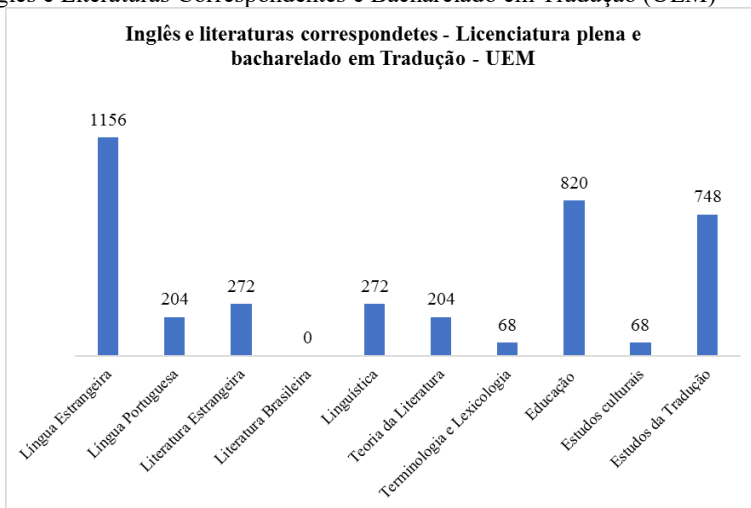
¹⁶² UEM. **DLM - Departamento de Letras Modernas - Docentes**. Disponível em: <<http://www.dlm.uem.br/index.php?conteudo=docentes>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁶³ UEM. **DTL - Departamento de Teoria Linguística e Literárias – Corpo docente do DTL**. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/estudos-ling-literarios/docentes/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁶⁴ UEM. **DLP - Departamento de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.dlp.uem.br/index.php/Docentes>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁶⁵ UEM. Departamento de Letras. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br>>. Acesso em: dez. 2017.

Gráfico 22 - Carga horária de categorias de disciplinas na Habilitação Única – Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução (UEM)

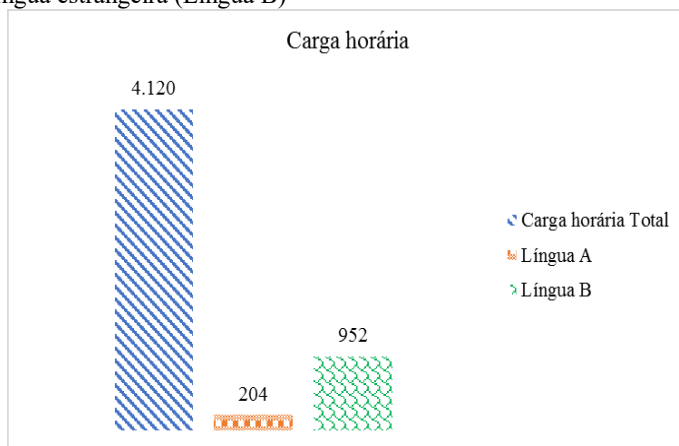


Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Devido à concepção curricular dessa habilitação ofertada pela UEM, não seria surpresa a carga horária total destinada ao estudo da língua estrangeira, além da língua inglesa (Língua B), os discentes devem cursar Língua Latina e Introdução a LIBRAS.

No que concerne ao estudo da língua materna e da língua estrangeira escolhida para ser a ênfase do bacharelado, neste caso o inglês (Gráfico 23), verificamos que de uma carga horária total de 4.120 horas/aula, 204 horas/aula (5,35% da carga horária referente às disciplinas obrigatórias) são destinadas ao estudo da língua portuguesa, enquanto o estudo da língua inglesa contabiliza 952 horas/aula (24,97%).

Gráfico 23 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B)

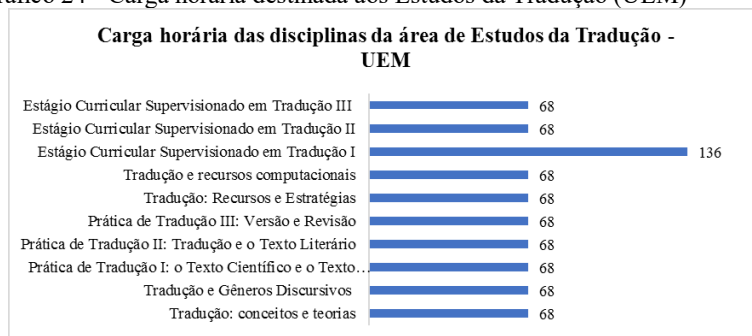


Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Segundo Olher (no prelo), o estudante do Bacharelado em Tradução da UEM deve ter nível intermediário de proficiência em língua inglesa, que, teoricamente, é assegurado pelas disciplinas de língua e literatura ofertadas no decorrer do curso.

Por outro lado, a carga horária destinada aos Estudos da Tradução (Gráfico 24) é dividida em 10 disciplinas (748 horas/aula), das quais duas são teóricas (272 horas/aula; 7,13% da carga horária referente às disciplinas obrigatórias), três são práticas (204 horas/aula; 5,35) e três referem-se ao estágio profissionalizante (272 horas/aula; 7,13%). O discente não precisa redigir um trabalho de conclusão de curso.

Gráfico 24 - Carga horária destinada aos Estudos da Tradução (UEM)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com relação, às três disciplinas de práticas somos apresentados às seguintes ementas e objetivos (Quadro 14):

Quadro 14 - Ementas e objetivos das disciplinas de prática de tradução (UEM)

Disciplina	Ementa e Objetivo
Prática de Tradução I – o Texto Científico e o Texto Técnico	<p>Ementa: Desenvolvimento das habilidades e da prática tradutória relacionadas ao texto científico e ao texto técnico. (Res. 181/2005-CEP)</p> <p>Objetivos: Aplicar e desenvolver as estratégias de macro e microanálise na tradução de textos técnicos e científicos; aplicar e desenvolver os recursos de subsídios internos e externos durante o processo de tradução de textos técnicos e científicos; discutir e analisar os conceitos teóricos estudados anteriormente, aplicados à prática tradutória. (Res. 181/2005-CEP)</p>
Prática de Tradução II – Tradução e o Texto Literário	<p>Ementa: Estudo e desenvolvimento das competências tradutórias aplicadas ao texto literário. (Res. 181/2005-CEP)</p> <p>Objetivos: Desenvolver as competências linguísticas e comunicativas da tradução no texto literário; desenvolver as habilidades relacionadas a estratégias, recursos e técnicas utilizadas na tradução do texto literário; discutir conceitos e pressupostos teóricos adquiridos anteriormente na abordagem de diferentes textos literários. (Res. 181/2005-CEP)</p>
Prática de Tradução III – Versão e Revisão	<p>Ementa: Desenvolvimento das competências tradutórias como um todo, mais especificamente da versão (Português-Inglês) e da revisão de texto. (Res. 181/2005-CEP)</p> <p>Objetivos: Desenvolver as competências linguísticas e comunicativas da tradução <i>de e para</i> a língua estrangeira; desenvolver as habilidades relacionadas ao processo de versão de textos; discutir a importância do desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e comunicativas para a formação do tradutor. (Res. 181/2005-CEP)</p>

Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

A UEM oferta três disciplinas destinadas à prática da atividade tradutória, a primeira ofertada no primeiro semestre de cada ano e as demais no segundo semestre, uma delas destinada à tradução de textos literários. Por ser um programa que tem por objetivo principal a formação de professores de língua inglesa e não de tradutores, não realizaremos uma maior discussão acerca da Formação de Tradutores no contexto dessa instituição.

4.2.5 Letras – Bacharelado em Tradução (UFOP)

✓ *Contexto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)*

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi criada em 1969, na cidade histórica mineira de Ouro Preto, aproximadamente 100 km da capital, Belo Horizonte. Em 1979, teve seu Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) fundado na cidade vizinha de Mariana, onde hoje é ofertado o Curso de Letras. Atualmente, a UFOP oferece 42 cursos de graduação, sendo 38 a presença e quatro a distância.

✓ *Contexto do curso (UFOP)*

A graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) é ofertada no campus de Mariana no Departamento de Letras (DELET) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, foi criada em 1980¹⁶⁶ e reconhecida em março de 1987, entre as habilitações disponibilizadas à época estavam: (1) a licenciatura em Português/Inglês; e (2) Bacharelado em Tradução. Inicialmente ofertando 30 vagas por semestre, a partir do segundo semestre de 2008, tendo por justificativa o Programa REUNI, houve a ampliação para 50 vagas (UFOP, 2008a).

Desde 1993, são ofertadas as seguintes habilitações: (1) Licenciatura em Língua Portuguesa; (2) Licenciatura em Língua Inglesa; (3) Bacharelado em Estudos Linguísticos; (4) Bacharelado em Estudos

¹⁶⁶ MEC. E-MEC – UFOP. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Ng==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MzU>. Acesso em: dez. 2017.

Literários; e (5) Bacharelado em Tradução¹⁶⁷. A duração do curso é de no mínimo sete semestres e no máximo 12 semestres (UFOP, 2008a).

Com relação ao Curso de Letras, mais especificamente ao Bacharelado, é informado na página da instituição:

O Bacharel em Estudos Linguísticos, Estudos Literários e Tradução são competentes no viés de estudo e pesquisa nas áreas de concentração em Linguística Geral. O curso permite a capacitação de profissionais para a tradução de textos de diversos gêneros e áreas de conhecimentos, além da possibilidade da carreira de pesquisa, revisão, crítica, assessoria e consultoria que demandem conhecimentos relativos à linguagem (UFOP, [s.d]).

No que diz respeito à estrutura curricular, conforme José Luiz Vila Real Gonçalves¹⁶⁸, esta era inicialmente uma derivação da Licenciatura Dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e tinha a proposta curricular completamente fechada, somente com disciplinas obrigatórias. A partir de 1992, com a criação dos Bacharelados em Estudos Literários e Estudos Linguísticos, houve uma reforma curricular que resultou em uma proposta curricular muito aberta e flexível, com poucas disciplinas obrigatórias. Anos depois, houve outra reforma curricular com proposta curricular, ainda vigente, tendo por intuito melhor definir o perfil dos egressos, o que resultou em uma proposta curricular mais fechado em relação à anterior. Ainda conforme Gonçalves (no prelo) uma nova reforma curricular está em pauta. Segundo ele, atualmente, a proposta curricular do Bacharelado em Tradução da UFOP pode ser caracterizada como:

[...] um currículo ainda muito dependente da formação em Licenciatura em Língua Inglesa – como um apêndice daquela formação, retirando-se as disciplinas didáticas e pedagógicas e incluindo-

¹⁶⁷ UFOP. **Grades/Fluxogramas.** Disponível em: <http://ichs.ufop.br/gradesfluxogramas>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁶⁸ Entrevista com José Luiz Vila Real Gonçalves para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo) organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

se as específicas de tradução. Também considero que seja um currículo um tanto rígido, pela quantidade de disciplinas obrigatórias.

✓ *Perfil dos alunos (UFOP)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Perfil dos egressos (UFOP)*

Segundo o Projeto Pedagógico para a Reformulação Curricular do Curso de Letras, implementado no segundo semestre de 2008, o perfil do bacharel em Tradução pode ser descrito a seguir:

[...] o bacharel em tradução deverá desenvolver um perfil, ao mesmo tempo, generalista, com uma sólida base científica e humanística, comum às outras habilitações do Curso de Letras, e também especializado, visando à formação específica do tradutor profissional. Desse modo, o Bacharel em Tradução deverá, ao final do curso, executar, com competência, a tarefa tradutória, no par linguístico inglês-português/português-inglês, em diferentes modalidades (técnica, científica, literária, juramentada, para cinema e vídeo, etc.) e em diversas áreas profissionais e do conhecimento (jurídica, econômica, jornalística, médica, informática, etc.). Além disso, deverá ser capaz de refletir teoricamente sobre sua atividade e fazer uso de tecnologias necessárias ao bom desempenho profissional. Para tanto, deverá dominar o uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos. Deverá também refletir criticamente sobre a linguagem, ter uma visão crítica das perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução, desenvolver uma percepção dos contextos interculturais e adquirir prática na utilização dos recursos de informática disponíveis para o exercício profissional. Atividades de pesquisa acadêmica, além de estimular sua capacidade reflexiva, poderão preparar o Bacharel

em Tradução para ingressar em programas de pós-graduação (UFOP, 2008a, p. 28).

De acordo com Gonçalves (no prelo), em razão da falta da obrigatoriedade do estágio curricular, que coloca o graduando em contato com o mercado de trabalho, muitos dos egressos do Bacharelado em Tradução têm seguido a carreira acadêmica por meio do ingresso em PPGs. Destaca ainda que mesmo com a ausência do estágio curricular, os egressos que atuam como tradutores demonstram satisfação com a formação recebida no decorrer do Bacharelado em Tradução da UFOP.

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFOP)*

É no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFOP que somos informados que os discentes devem deter uma “competência formativa geral, relacionada às Humanidades e à convivência social, numa perspectiva que contribua para a solução dos diversos problemas sociopolíticos e educacionais do país” (UFOP, 2008a, p. 29). Em contrapartida, não é informado, no Projeto Pedagógico, as especificidades de tal competência, nem qual conceito de competência é considerado. Segundo o Projeto Pedagógico para a Reformulação Curricular do Curso de Letras¹⁶⁹,

[...] o bacharelado em Tradução visará o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas em seus alunos:

- domínio do uso da língua portuguesa e da língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, com ênfase na recepção em língua inglesa e produção em língua portuguesa;
- reflexão crítica sobre a linguagem;
- visão crítica das perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução;
- percepção dos diferentes contextos interculturais;

¹⁶⁹ BRASIL. **Projeto Pedagógico para a Reformulação Curricular do Curso de Letras.** Disponível em: <http://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto_pedagogico_-_07-05-2008.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

- desenvolvimento da pesquisa no âmbito acadêmico;
- uso dos recursos da informática com competência, principalmente aqueles disponíveis para a atividade tradutória. (UFOP, 2008a, p. 29)

Porém, mesmo não sendo informado qual o conceito de competência (tradutória ou do tradutor) considerada, somos informados por Gonçalves (no prelo) que “[...] alguns dos docentes utilizam princípios e métodos de abordagem por competências”, que têm como principal divulgadora e pesquisadora a espanhola Amparo Hurtado Albir junto ao grupo PACTE.

✓ *Estruturação do curso (UFOP)*

Para que esse tradutor, formado a partir do Curso de Letras na UFOP, tenha o perfil apresentado, a graduação fundamenta-se nos conhecimentos da Ciência da Linguagem e da Teoria da Literatura (UFOP, 2008a). Temos uma ideia do direcionamento tomado para a concepção curricular da habilitação em Tradução dessa IES ao sermos informados da vocação interdisciplinar da área, como pode ser observado neste trecho disponibilizado do Projeto Pedagógico:

Sendo a prática da tradução uma importante manifestação de fenômenos linguísticos inseridos em práticas sociais, *podemos fundamentar o seu ensino nos pressupostos da linguística aplicada, da literatura comparada e dos estudos interculturais, entre outros, confirmando assim a sua vocação interdisciplinar* (UFOP, 2008a, p. 28, grifo nosso)

Além disso, o *conteúdo básico*, ofertado nos dois semestres iniciais, contempla as subáreas dos Estudos Linguísticos e dos Estudos Literários, sendo que “um dos objetivos é propiciar os ingressantes o contato inicial [...] com os principais temas e questões da área, dando subsídios para que os alunos possam fazer a opção pela habilitação desejada ao final do segundo período letivo” (UFOP, 2008a, p. 36). No que diz respeito ao *conteúdo de formação profissional*, este é distribuído em disciplinas obrigatórias e eletivas, além do projeto e elaboração de monografia.

✓ *Formas de avaliação (UFOP)*

O *processo avaliativo* é definido pelo docente responsável pela disciplina, podendo ser realizado nos seguintes formatos: (1) avaliações diagnósticas escritas e/ou orais; (2) resenhas; (3) simulados de aulas; (4) seminários; (5) planos de aulas e redação de projetos; (6) preparação de projeto de monografia; (7) elaboração de monografia (UFOP, 2008a, p. 58). As avaliações deverão ser realizadas de maneira contínua, sendo um componente do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, “[no] caso específico dos cursos de Bacharelado, para ‘refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo autônomo e permanente’” (UFOP, 2008a, p. 58), tendo em vista a continuidade da pesquisa em nível de pós-graduação.

Com relação ao trabalho monográfico, é destacado no Projeto Pedagógico que

[...] a proposta de um semestre para a preparação do projeto de monografia e mais dois semestres para a elaboração da monografia torna-se essencial. O aluno disporá de orientação presencial e contínua de um professor, tanto na fase de elaboração do projeto quanto no desenvolvimento da pesquisa e da monografia. Os projetos e monografias de Bacharelado serão submetidos a bancas examinadoras compostas de dois membros, excluindo-se o professor-orientador, que emitirão pareceres avaliativos sobre os trabalhos, indicando sua aprovação ou reprovação (UFOP, 2008a, p. 58).

✓ *Perfil dos docentes (UFOP)*

Estes dados não são disponibilizados de maneira específica no site institucional ou no Projeto Pedagógico, visto que o Departamento de Letras (DELET)¹⁷⁰ da UFOP apresenta a lista dos docentes (efetivos e substitutos), mas não informa quais são suas áreas de atuação. Porém, conforme Gonçalves (no prelo), “atualmente as disciplinas específicas

¹⁷⁰ UFOP. **Departamento de Letras – DELET**. Docentes. Disponível em: <<http://ichs.ufop.br/docentes-5>>. Acesso em: dez. 2017.

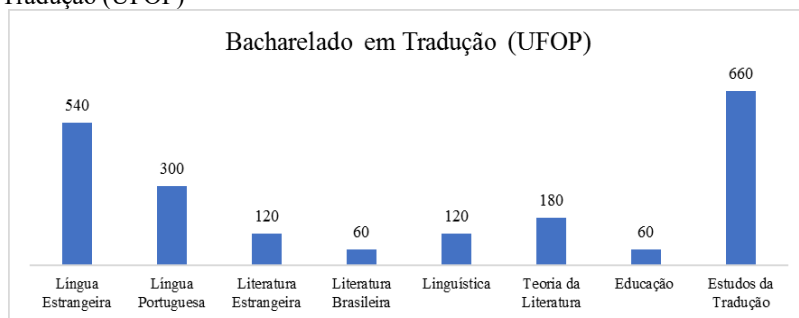
da Tradução são oferecidas por quatro docentes do Departamento de Letras da UFOP, dois deles também atuando nas disciplinas de Língua Inglesa.”, os quais têm formação na área dos Estudos da Tradução, da Linguística, da Literatura e da Literatura Comparada.

✓ *Proposta curricular (UFOP)*

Ainda com relação à estrutura curricular do Bacharelado em Tradução da UFOP, o conteúdo básico foi organizado de modo a ofertar disciplinas relacionadas à linguística e à literatura durante dois semestres, num total de 600 horas/aula da carga horária total 2.610 horas/aula. O Gráfico 25 apresenta as categorias de disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Bacharelado em Tradução da UFOP, que totaliza em 2.040 horas/aula, das quais 360 horas/aula são relativas à monografia. As 570 horas/aulas restantes são distribuídas entre disciplinas eletivas (360 horas/aulas) e atividades complementares (210 horas/aula).

A categoria com maior carga horária é a destinada aos Estudos da Tradução (660 horas/aula; 32,35% da carga horária das disciplinas obrigatórias), que comentaremos adiante. O estudo da língua inglesa é a segunda categoria com maior carga horária da proposta curricular, 540 horas/aula (26,47 %). Ressaltamos que ao considerarmos as categorias “literatura estrangeiras” (120 horas/aula), “literatura brasileira” (60 horas/aula) e “teoria da literatura” (180 horas/aula) um único conjunto, poderemos verificar a vertente literária do curso, o que poderia nos levar a crer que entre as práticas de tradução obrigatórias seria ofertado a tradução literária, o que veremos adiante que não é uma realidade, já que a disciplina Tradução de Textos Literários (LET954) é uma disciplina eletiva.

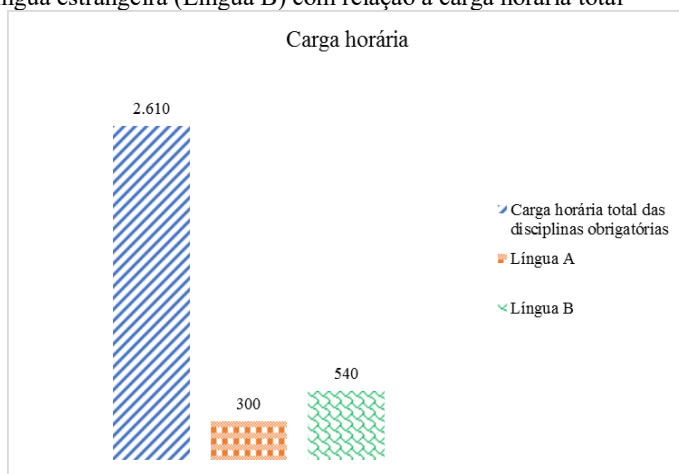
Gráfico 25 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFOP)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Com relação às disciplinas destinadas ao estudo do par linguístico (Gráfico 26), são ofertadas 14 disciplinas, sendo cinco de português (Língua A), que totaliza 300 horas/aula (14,71% da carga horária relativa às disciplinas obrigatórias) e nove de inglês (Língua B), 540 horas/aula (26,47%).

Gráfico 26 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) com relação à carga horária total



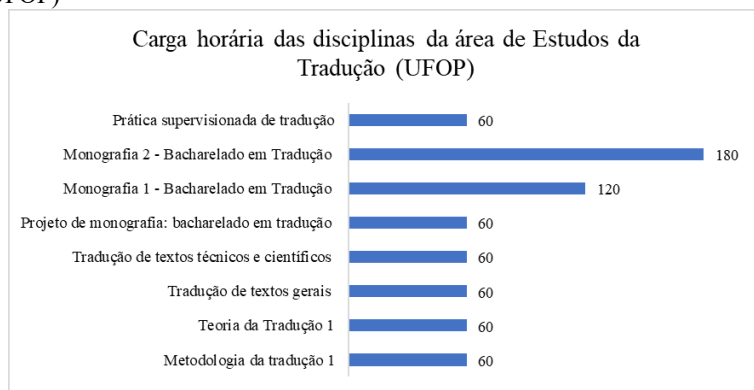
Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Conforme Gonçalves (no prelo), para o ingresso no Bacharelado em Tradução da UFOP não é exigido “[...] um conhecimento prévio diferenciado em língua(s) estrangeira(s) ou habilidade específica prévia

em algum campo de atuação profissional.”, uma vez que o ingresso é realizado pelo SISU.

A carga horária destinada às disciplinas da área dos Estudos da Tradução (Gráfico 27) é dividida em oito disciplinas (660 horas/aula; 32,35% da carga horária das disciplinas obrigatórias), das quais duas são teóricas (120 horas/aula; 5,88%), duas são práticas (120 horas/aula; 5,88%), uma refere-se ao estágio profissionalizante (60 horas/aula; 2,94%) e três relacionadas à escrita do trabalho de conclusão de curso (360 horas/aula; 17,65%).

Gráfico 27 - Carga horária total de disciplinas da área dos Estudos da Tradução (UFOP)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Como visto anteriormente, é informado no projeto pedagógico do Bacharelado em Tradução (UFOP, 2008a) que o graduando deverá realizar atividades tradutórias nas mais diversas modalidades – técnica, científica, literária, juramentada, para cinema e vídeo. A proposta curricular apresenta somente duas disciplinas obrigatórias destinadas à prática tradutória, a saber: (1) Tradução de Textos Gerais (LET854), ofertada no quinto semestre; e (2) Tradução de Textos Técnicos e Científicos (LET857), ofertada no sexto semestre. A disciplina *Tradução de Textos Literários* é ofertada como eletiva e tem como pré-requisito a Língua Inglesa 2.

Quadro 15 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Tradução da UFOP

Categoria	Título da disciplina	Ementa
Disciplina obrigatória	Tradução de Textos Gerais	Prática de tradução de textos de áreas diversas, principalmente aqueles voltados para temas atuais, no par linguístico inglês-português.
Disciplina obrigatória	Tradução de Textos Técnicos e Científicos	Prática de tradução de textos técnicos e científicos de áreas diversas, principalmente aqueles voltados para temas atuais, no par linguístico inglês-português; aplicação de conhecimentos relativos à terminologia nessas áreas.
Disciplina eletiva	Tradução de Textos Literários	Análise e prática de tradução de textos literários, em prosa e verso, no par linguístico inglês-português, com o apoio teórico específico e ênfase nos aspectos socioculturais.

Fonte: UFOP (2008b).

Tendo em vista que um dos nossos critérios para seleção de análise do programa é a obrigatoriedade de disciplinas relacionadas à tradução literária, não discutiremos a aspectos da formação de tradutores literários na UFOP, posto que a *Tradução de Textos Literários* é uma disciplina eletiva.

4.2.6 Bacharelado em Letras – Tradução (UnB)

✓ *Contexto da Universidade de Brasília (UnB)*

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1962 e organizada como uma Fundação, dois anos após a fundação da cidade de Brasília. Segundo sua página institucional¹⁷¹, a UnB teve sua concepção fundamentada nos pressupostos do movimento da Escola Nova, comandado pelo educador Anísio Teixeira, que planejou o modelo

¹⁷¹ UNIVERSIDADE de Brasília. Disponível em: <<http://www.unb.br/a-unb?menu=423>> Acessado em: dez. 2017.

pedagógico, e pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição. Seu Plano Orientador, datado de 1962 e ainda em vigor, apresenta a proposta da IES em questão: “Só uma universidade nova, inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”¹⁷².

Desde 2006, a UnB é uma IES pública federal *multicampi*, no total em número de quatro, com sede no Campus Darcy Ribeiro, em Brasília. Atualmente, a UnB oferta aproximadamente 70 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação.

✓ *Contexto do curso (UnB)*

Terceiro bacharelado destinado à formação de tradutores a ser ofertado em uma IES pública, segundo em uma IES pública federal, o Bacharelado em Letras-Tradução da Universidade de Brasília (UnB), com habilitação em alemão, inglês e francês, teve seu pedido de implantação datado de 1977 (UnB, 1985) e a aprovação para sua criação de 20 de dezembro de 1979 por Delton de Mattos e Ulf Gregor Baranow¹⁷³, ambos professores de Alemão. O curso foi implantado no primeiro semestre de 1980 (UnB, 1985, p. 1). Conforme relatório para reconhecimento do curso de Letras – Tradução,

O curso de Tradução destina-se à formação de profissionais para o exercício de atividades técnicas no domínio da tradução. Nessa perspectiva tem caráter essencialmente prático, com ênfase no ensino contrastivo das duas línguas, mediante a teoria e a prática de tradução. A cultura e a civilização dos países em que se fala o idioma a ser estudado têm sido apresentadas com vista a mais ampla informação da ambiência dessa língua. Uma segunda língua estrangeira, à escolha do aluno, foi incluída, como utilização passiva, para reforço da formação do estudante. No sentido de complementar os estudos, são oferecidas disciplinas que têm como objetivo a ampliação de conhecimentos na formação cultural

¹⁷² UnB. **História**. Disponível em: <<http://www.unb.br/a-unb/historia>> Acessado em: dez. 2017.

¹⁷³ LATTES, Ulf Gregor Baranow. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8854328745044615>>. Acesso em: dez. 2017.

do estudante, para que este possa desempenhar com segurança e eficiência suas funções profissionais. Quanto à prática de tradução para o idioma estrangeiro, vem ela sendo ministrada, exclusivamente, por professores que o têm como língua materna¹⁷⁴ (UnB, 1985, p. 1).

Conforme a autorização para o funcionamento das habilitações de Tradução no Curso de Letras da Universidade de Brasília, o Conselho Federal de Educação aprovou “[...] o projeto de criação no curso de Letras, da habilitação de Tradução em Francês, Inglês e Alemão, a ser oferecido pela Universidade de Brasília observada a parte comum do Currículo mínimo de Letras” (UnB, 1979, p. 6). Ademais, com relação às peculiaridades deste bacharelado, é ressaltado na autorização para funcionamento que

[...] [o] curso de Letras, habilitações em Tradução correspondentes a Inglês, Francês e Alemão, [...] [abrange] um total de 170 créditos [,] ou seja, 2550 horas, duração média de 3 anos, e compreendendo o 1º ciclo geral da área de Humanidades e o Ciclo Profissional. O mencionado Ciclo Geral englobará a parte obrigatória e na parte diversificada Teoria da Tradução I e Teoria da Tradução II, ao passo que o Ciclo Profissional se comporá de disciplinas e atividades que serão escolhidas [...] (UnB, 1979, p. 1).

O “curso de Letras-tradução enfrentou vários problemas, dentre os quais a falta crônica de docentes e o fechamento da habilitação em alemão, no final dos anos de 1980, foram os mais cruciais” (SOUSA, 2012, p. 120). Entre as justificativas do fechamento da habilitação em alemão destaca-se o baixo conhecimento linguístico dos discentes ao ingressarem no Bacharelado (RIDD, 2013).

Assim, do final da década de 1980 até o início dos anos de 2000, o Bacharelado em Letras-Tradução ofertou as habilitações em francês e em inglês no período diurno, sendo locado no Departamento de Línguas

¹⁷⁴ Esta exclusividade deixou de ocorrer em 2016, com a aprovação de duas brasileiras em concurso público para o Bacharelado de Letras – Tradução/Inglês como professoras lotadas nas Práticas de Tradução para o Idioma Estrangeiro.

Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL). Somente em 2009, no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que o Bacharelado em Letras-Tradução Espanhol foi criado, no período noturno. Segundo o Projeto Pedagógico do Bacharelado em Letras-Tradução/Espanhol, “a graduação concentra-se em dois eixos interligados prática tradutória e reflexão teoria. Abrange ainda estudos nas áreas: línguas, linguística, cultura e literatura” (UnB, 2009, p. 5), o mesmo ocorre nas habilitações em francês e em inglês.

✓ *Perfil dos alunos (UnB)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Perfil dos egressos (UnB)*

Com relação ao perfil do egresso, é destacado na página institucional da UnB que os graduados em Letras – Tradução não têm formação para a “tradução simultânea” (interpretação). Deverão ser profissionais autônomos, críticos e capazes de realizar traduções com diferentes tipos de textos, como pode ser observado a seguir:

Quem pretende ingressar no Curso de Letras deve estar ciente de que vai receber uma formação ampla e aprofundada dos conteúdos específicos do Curso, os quais se subdividem em três grandes áreas: formação em teoria e análise linguística, formação em língua portuguesa ou na língua estrangeira objeto da sua habilitação, formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. [...] A graduação em Letras-Tradução é voltada para a escrita e não para a tradução simultânea. Os alunos recebem formação em práticas de tradução (da língua estrangeira para a língua portuguesa) e versão (da língua portuguesa para a língua estrangeira) de textos gerais, literários, jurídicos, econômicos, técnicos e científicos. O futuro profissional de língua/linguagem deve, ainda, desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se

deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho (UnB, [s.d.]).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UnB)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Estruturação do curso (UnB)*

A estrutura curricular do bacharelado em Letras-Tradução busca uma progressão sequencial das disciplinas “para que os alunos dominem determinados conceitos, habilidades e competências ao longo do Curso” (SOUSA, 2012, p. 120). Atualmente, essa progressão sequencial acontece no decorrer da carga horária total de 2.700 horas/aulas (180 créditos), que é dividida em 1890 horas/aulas de disciplinas obrigatórias (126 créditos), 450 horas/aulas de disciplinas optativas (30 créditos) e 360 horas/aulas de disciplinas de módulo livre (24 créditos).

✓ *Formas de avaliação (UnB)*

Informações não disponibilizadas no site da instituição e no Projeto Pedagógico do Curso.

✓ *Perfil dos docentes (UnB)*

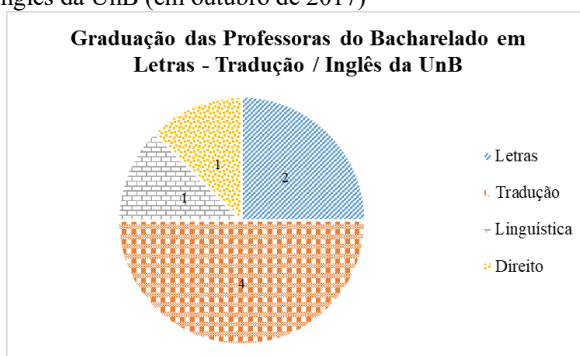
O Bacharelado em Letras-Tradução/Inglês da Universidade de Brasília tem o quadro docente composto por professores das mais diversas áreas (Literatura, Linguística, Estudos da Tradução, Direito, Economia, entre outros), ao considerarmos sua ampla proposta curricular com disciplinas obrigatórias, optativas e de módulo livre. Atualmente, esse programa contabiliza oito professoras¹⁷⁵ concursadas

¹⁷⁵ Quadro docente do Bacharelado em Letras – Tradução/Inglês: Alessandra Ramos de Oliveira Harden; Carolina Pereira Barcellos; Cristiane Roscoe Bessa; Elisa Duarte Teixeira; Flávia Cristina Cruz Lamberti Arraes; Rachel Anneliese Radhay; Soraya Ferreira Alves; Válmi Haje-Faggion. (Dados confirmados pela coordenadora do Bacharelado em Letras – Tradução/Inglês à época, Profa. Dra.

especificamente para as disciplinas específicas da área dos Estudos da Tradução. Com base na Plataforma Lattes, pudemos verificar a formação dessas formadoras em tradução – graduação e pós-graduação.

Em relação à graduação (Gráfico 28), quatro das oito professoras são graduadas em Tradução, sendo que dessas somente uma não é formada pela Universidade de Brasília e uma das oito professoras não inseriu em seu currículo Lattes informações sobre a sua graduação. Além disso, chama a atenção para o fato da ocorrência de dupla graduação (por exemplo, em Letras-Tradução/Inglês e Direito).

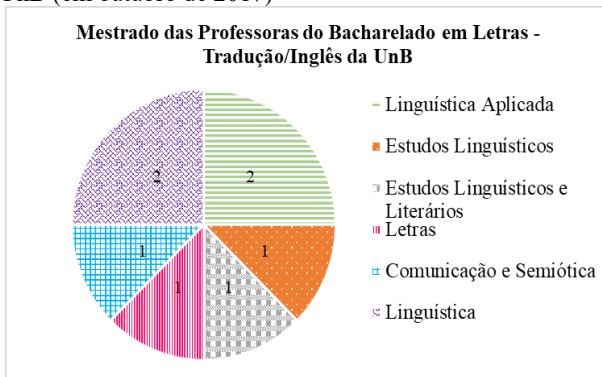
Gráfico 28 - Graduação das Professoras do Bacharelado em Letras - Tradução/Inglês da UnB (em outubro de 2017)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Já com relação à pós-graduação no mestrado (Gráfico 29), quatro das oito professoras realizaram seus estudos em Programas de Pós-Graduação (PPG) da Universidade de Brasília (duas no PPG em Linguística Aplicada e duas no PPG em Linguística), as demais realizaram seus estudos na UFMG, USP, PUC-SP e UFSM. Além disso, nenhuma das professoras realizou seus estudos em PPGs em Estudos da Tradução ou Tradutologia ou Terminologia. Mesmo assim, quatro das oito estudaram algum aspecto relacionado aos Estudos da Tradução, a saber: (1) ensino de tradução jurídica; (2) estilo do tradutor; (3) tradução técnica; e (4) avaliação de tradução.

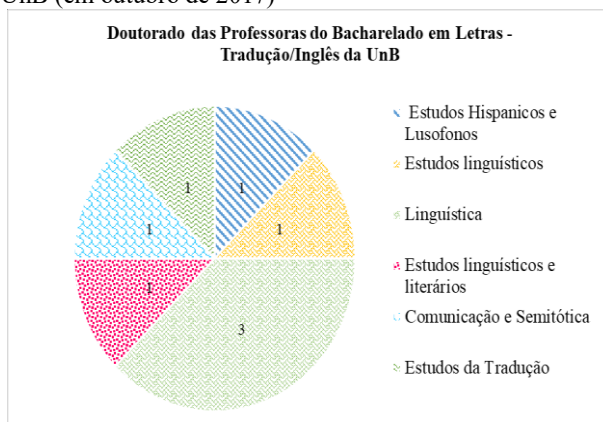
Gráfico 29 - Mestrado das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução / Inglês da UnB (em outubro de 2017)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que diz respeito aos estudos de doutorado (Gráfico 30), todas as oito professoras possuem doutorado, e somente uma realizou o doutorado em PPG em Estudos da Tradução, na University of Warwick, Reino Unido, sob orientação da Profa. Dra. Susan Bassnett, tendo por tema de tese a “presença do tradutor em discursos traduzidos”. Assim, das sete professoras com título de doutorado, cinco realizaram pesquisas sob algum aspecto dos Estudos da Tradução, a saber: 1) tradutores brasileiros; 2) estilo de tradução; 3) substituição na tradução; 4) linguística de *corpus* e tradução; e 5) a presença do tradutor em discursos traduzidos.

Gráfico 30 - Doutorado das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução / Inglês da UnB (em outubro de 2017)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

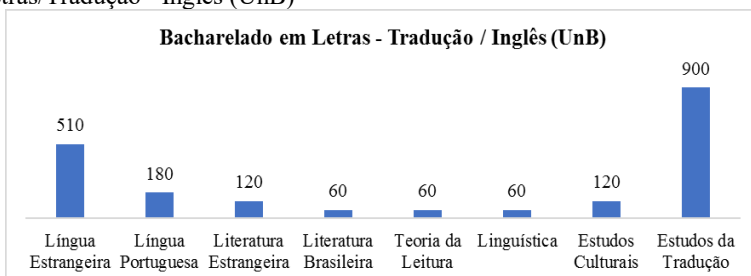
Ainda no que diz respeito à formação dessas professoras, chamamos a atenção para o fato de quatro das oito (50%) terem já realizado estudos pós-doutorais no Brasil e/ou no exterior.

✓ *Proposta curricular (UnB)*

Com informado anteriormente, o Bacharelado em Letras-Tradução da UnB oferta um total de 2.700 horas/aula, das quais 2.010 horas/aula (74,44%) são destinadas às disciplinas obrigatórias.

Ao analisarmos a proposta curricular do Bacharelado em Letras-Tradução/Inglês da Universidade de Brasília (Gráfico 31), pudemos perceber que a maior carga horária é destinada às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução, um total de 900 horas/aulas (47,62% da carga horária relativa às disciplinas obrigatórias), seguida por disciplinas relacionadas ao estudo de línguas estrangeiras, entre 450 e 510 horas/aula.

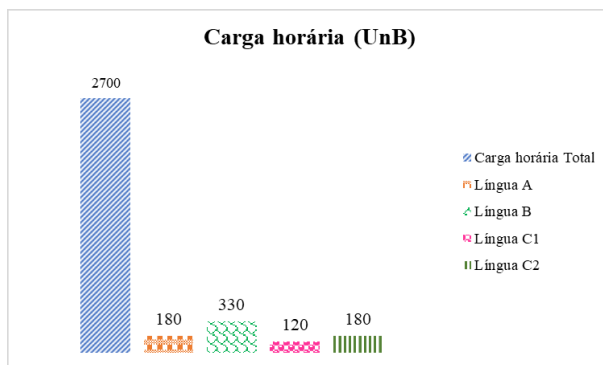
Gráfico 31 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras/Tradução - Inglês (UnB)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que tange às disciplinas relacionadas ao estudo das línguas estrangeiras (Gráfico 32), devemos destacar que as disciplinas de língua inglesa (Língua B) totalizam 17,56% da carga horária relativa às disciplinas obrigatórias do bacharelado (330 horas/aula de 1.890 horas), enquanto o estudo do português (Língua A) equivale a 9,52% (180 horas/aula). Além disso, ainda é ofertada uma disciplina obrigatória de Latim (60 horas/aula). No que diz respeito ao estudo da segunda língua estrangeira (língua C), o discente poderá optar por estudar (1) Língua Francesa 1 e Língua Francesa 2; ou (2) Língua Alemã 1 e Língua Alemã 2; ou (3) Língua Espanhola 1 e Língua Espanhola 2; ou (4) Língua Japonesa 1 e Língua Japonesa 2; ou (5) Língua Italiana 1 e Língua Italiana 2; ou (6) Língua Chinesa 1 e Língua Chinesa 2 – todas de quatro créditos (60 horas/aula cada); ou ainda (7) Prática do Francês Oral e Escrito 1 e Prática do Francês Oral e Escrito 2, com seis créditos (90 horas/aula cada disciplina). Por essa razão, o aluno tem a opção como Língua C a seguinte carga horária: 120 horas/aula (Língua C1) ou 180 horas/aula (Língua C2), caso opte por cursar dois semestres de Prática do Francês Oral e Escrito, o que equivale, respectivamente, a 6,35% da carga horária das disciplinas obrigatórias e 9,52%; o que influenciará na carga horária total destinada aos estudos referentes às línguas estrangeiras que variará entre 450 e 510 horas/aula – para este estudo consideramos a carga horária em L.E. como 510 horas/aula.

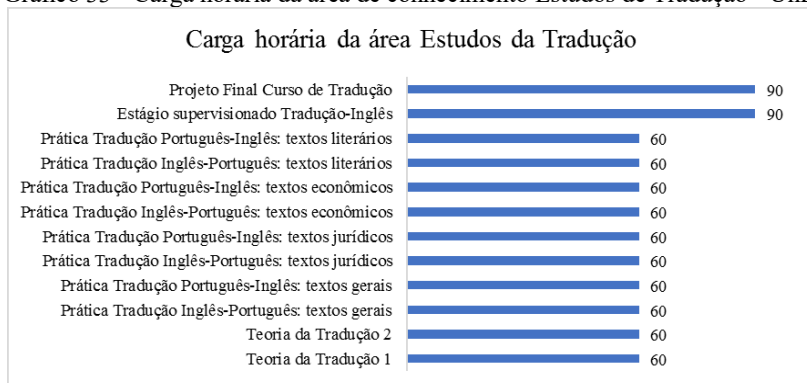
Gráfico 32 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) e da Língua C com relação à carga horária total - UnB



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que se refere às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução (Gráfico 33), 900 horas/aulas, podemos categorizar em: (1) duas disciplinas teóricas (120 horas/aula; 6,35% da carga horária relativa às disciplinas obrigatórias); (2) 10 disciplinas de prática de tradução (600 horas/aula; 31,75%); (3) estágio supervisionado (90 horas; 4,76%); e (4) projeto final de curso (90 horas; 4,76%).

Gráfico 33 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - UnB



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

As disciplinas de prática de tradução são ofertadas como tradução direta (língua estrangeira → língua materna) e como tradução inversa (língua materna → língua estrangeira), sendo classificadas em (1) textos

gerais; (2) textos jurídicos; (3) textos econômicos; (4) textos técnico-científicos; e (5) textos literários.

Para que o discente possa se matricular em prática de textos gerais, em geral no quarto semestre, o único pré-requisito é ter cursado a disciplina Inglês: Expressão Escrita 1. Após a aprovação na(s) disciplina(s) de prática de tradução de textos gerais, o aluno poderá optar por qual prática deseja se matricular, posto que todas as demais disciplinas de prática de tradução têm como pré-requisito somente a disciplina de Prática de Tradução de Textos Gerais.

A oferta da(s) disciplina(s) prática de tradução de textos literários é prevista para o oitavo semestre (Quadro 16), após a aprovação nas demais práticas; contudo, o aluno pode cursá-la antes, caso deseje, visto que o único pré-requisito é a prática de tradução de textos gerais. Vale ressaltar que as ementas das duas disciplinas destinadas à prática de tradução de textos literários, uma direta e a outra inversa, são idênticas e preveem que seja trabalhado durante o semestre “Textos literários: prosa de autores contemporâneos; crítica comparativa de traduções existentes”^{176, 177}.

¹⁷⁶ UnB. **Prática de Tradução Inglês/Português:** textos literários. Disponível em: <<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=142701>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁷⁷ UnB. **Prática de Tradução Português/Inglês:** textos literários. Disponível em: <<https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=142751>>. Acesso em: dez. 2017.

Quadro 16 - Disciplinas de prática de tradução do Bacharelado em Letras - Tradução/Inglês (UnB)

Semestre	Disciplina	Pré-requisito	Ementa
4º	Prática de Tradução Inglês/Português: Textos Gerais	LET-142107 - Língua Inglesa III ou LET-142999 Inglês: Expressão Escrita I	Textos gerais: organização social e administrativa; comércio, indústria, meios de transporte, serviços, meios de comunicação, sindicatos, assistência social.
4º	Prática de Tradução Português/Inglês: Textos Gerais	LET-142107 - Língua Inglesa 3 ou LET-142999 Inglês: expressão escrita I	Textos gerais sobre organização social e administrativo: comércio, indústria, meios de transporte, serviços, meios de comunicação, etc.
5º	Prática de Tradução Inglês/Português: Textos Jurídicos	LET-142662 Prát Trad Ing-Port:Textos Gerais	Textos jurídicos, a ordem constitucional; instituições de Direito Civil, Comercial, Administrativo e Penal; Direito Internacional público e privado. Textos políticos: organização político-partidária.
5º	Prática de Tradução Português/Inglês: Textos Jurídicos	LET-142719 Prát. trad port-ing: Textos Gerais	Textos jurídicos, a ordem constitucional; instituições de Direito Civil, Comercial, Administrativo e Penal; Direito Internacional público e privado. Textos políticos: organização político-partidária.
6º	Prática de tradução Inglês/Português: Textos Econômicos	LET-142662 Prát Trad Ing-Port: Textos Gerais	Textos sobre economia: relações econômicas internacionais; organização da economia interna; empresas multinacionais; a vida financeira e bancária; economia dirigida e de mercado.

6º	Prática de tradução Português/ Inglês: Textos Econômicos	LET-142719 Prát. trad port-ing: Textos Gerais	Textos sobre economia: relações econômicas internacionais; organização da economia interna; empresas multinacionais; a vida financeira e bancária; economia dirigida e de mercado.
7º	Prática de Tradução Ingles/Portugues: Textos Técnicos e Científicos	LET 142662 Prát Trad Ing-Port: Textos Gerais	Textos sobre assuntos científicos e tecnológicos: ciência moderna, conquista da química, física e biologia; a engenharia e a medicina; a produção de energia; problemas ecológicos.
7º	Prática de tradução Português/ Inglês: Textos Técnico Científicos	LET-142662 Prát Trad Ing-Port: Textos Gerais	Textos sobre assuntos científicos e tecnológicos: ciência moderna, conquista da química, física e biologia; a engenharia e a medicina; a produção de energia; problemas ecológicos.
8º	Prática de tradução Português/ Inglês: Textos literários	LET-142662 Prát Trad Ing-Port: Textos Gerais	Textos literários: prosa de autores contemporâneos, crítica comparativa de traduções existentes.
8º	Prática de tradução Inglês/ Português: Textos literários	LET-142719 Prát. trad port-ing: Textos Gerais	Textos literários: prosa de autores contemporâneos, crítica comparativa de traduções existentes.

Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

São obrigatórias ainda três disciplinas de literatura (180 horas/aulas; 9,52% da carga horária relativa às disciplinas obrigatórias) – uma disciplina de literatura brasileira, uma de literatura portuguesa e uma de literatura inglesa ou norte-americana –, enquanto disciplinas de teoria da literatura são optativas.

4.2.7 Bacharelado em Letras – Tradução (UFJF)

✓ *Contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, é uma IES pública federal com sede em Juiz de Fora (MG), cidade a 275 km de Belo Horizonte e a 183km da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Dispõe de campus avançado em Governador Valadares (MG). Foi criada em 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek, tendo por objetivo se tornar um polo acadêmico e cultural para a região Sudeste do estado de Minas Gerais. Atualmente, a UFJF conta com 93 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação.

✓ *Contexto do curso (UFJF)*

Segundo a página institucional da Faculdade de Letras¹⁷⁸ da UFJF, a graduação em Letras foi criada em 1951 na Faculdade de Filosofia e de Letras (FAFILE), a qual foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1968. A criação do bacharelado em Letras-Tradução da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi influenciado diretamente pela oferta desde 1985 da especialização em Tradução, idealizada por Maria Clara Castellões de Oliveira e ofertada aos sábados com duração de 18 meses (UFJF, 2013).

O Bacharelado com ênfase em Tradução-Inglês passou a ser ofertado no segundo semestre 1987, à época sem periodicidade específica. Segundo Sandra Aparecida Faria de Almeida¹⁷⁹, “a partir de 1987, as turmas de graduação foram abertas com a regularidade de um ano e meio a dois a cada nova oferta, sendo o curso de Bacharelado em Letras – ênfase em Tradução/Inglês, como o próprio nome diz, uma ênfase do curso de Letras – Licenciatura.”

Em 2009, com a contratação de Patrícia Fabiane A. da Cunha Lacerda, exclusivamente para a ênfase em Tradução, começou a ser ofertada com mais regularidade (UFJF, 2013). No entanto, é somente a

¹⁷⁸

UFJF.

Inicial.

Disponível

em:

<<http://www.ufjf.br/faclet/2014/11/18/inicial/>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁷⁹ Entrevista com Sandra Aparecida Faria de Almeida para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo) organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

partir de 2010 que o a Tradução deixa de ser uma ênfase e se torna um curso autônomo, o Bacharelado em Letras-Tradução, com habilitação em Inglês. Sobre a criação do curso de Bacharelado, Almeida (no prelo) destaca que

A proposta de criação do curso de Bacharelado veio em resposta a uma demanda interna à faculdade por um maior leque de opções entre os currículos componentes do curso de Letras. Como o curso era uma ênfase do curso de Letras, não foi necessário um novo processo de reconhecimento, mas os currículos foram sendo adequados às demandas profissionais de forma regular, em conjunto com o currículo da licenciatura. Aos poucos, novos professores foram sendo admitidos ao quadro, o que possibilitou a manutenção da oferta da ênfase. Na última reformulação, a de 2013, o Bacharelado em Letras com ênfase em Tradução –Inglês se tornou um curso autônomo e passou a contar com disciplinas tecnológico-profissionalizantes e ganhou mais duas habilitações: Francês e Latim.

De acordo com seu PPC, esse bacharelado é reconfigurado devido às alterações curriculares que se aprofundaram em 2012, após a contratação de Sandra Aparecida F. de Almeida (UFJR, 2013). Em 2013, o curso tornou-se autônomo, foram criadas as habilitações em Latim e em Francês, sendo renomeado como Bacharelado em Letras-Tradução com ênfase em Inglês, Francês e Latim (UFJF, 2013), locados na Faculdade de Letras. Segundo Almeida (no prelo), há a possibilidade de incorporação da habilitação em espanhol ao Bacharelado em Letras-Tradução.

✓ *Perfil dos alunos (UFJF)*

As informações relativas ao perfil dos alunos não são disponibilizadas no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

✓ *Perfil dos egressos (UFJF)*

A formação ampla e humanística é destacada na página institucional do Bacharelado, como pode ser verificado a seguir:

Bacharelado em Letras-Tradução da UFJF, além de formar tradutores com competência técnica para a tradução do inglês, latim ou francês, visa também à formação ampla e humanística de profissionais com domínio de conhecimentos de natureza linguística, cultural, instrumental e ética que propiciará uma melhor inserção no mercado de trabalho. Essa dimensão do profissional formado no Bacharelado em Letras-Tradução produz um impacto considerável na sociedade, visto que ele está apto a criar estratégias que possibilitam um diálogo intercultural e interdisciplinar, ao disponibilizar em língua portuguesa trabalhos referenciais e criativos originalmente produzidos em língua estrangeira. Sua atuação profissional leva, portanto, à abertura de fronteiras culturais, científicas e tecnológicas, fundamentais para o processo de formação nos mais variados campos de conhecimento (UFJF, [s.d.]).

Almeida (no prelo) destaca ainda que o profissional formado no Bacharelado em Letras-Tradução da UFJF “[...] tem uma formação ampla, que permite sua inserção no mercado de trabalho como tradutor e/ou professor de língua, com uma formação humanística diferenciada.”

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFJF)*

Segundo o PPC do Bacharelado em Letras-Tradução da UFJF, busca-se desenvolver a competência tradutória conforme proposto por Hurtado Albir e pelo grupo PACTE (UFJF, 2013, p. 16-17). Conforme o PPC, os egressos do Bacharelado em Letras-Tradução da UFJF deverão ser capazes de (1) refletir teoricamente sobre a linguagem e a transposição de itens linguísticos e culturais entre a Língua A e a Língua B; (2) aplicar conceitos, teorias e pensamentos na resolução de problemas de tradução; (3) dominar o uso de tecnologias; (4) realizar uma formação continuada; (5) refletir de modo crítico sobre a atividade

tradutória nos seus variados aspectos; (6) compreender as possíveis consequências de suas escolhas tradutórias; e (7) conscientizar-se em relação aos aspectos sócio-político-culturais e éticos da profissão (UFJF, 2013).

✓ *Estruturação do curso (UFJF)*

Conforme disposto em seu PPC, “o *curriculum* do Curso de Letras-Bacharelado da UFJF obedece ao disposto no Parecer CNE/CES 492/2002” (UFJF, 2013, p. 18); em outras palavras, segue as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras. Afirma ainda que o bacharelado em Letras-Tradução se organiza “[...] na oferta de disciplinas teóricas e práticas que levam os discentes à reflexão sobre o papel do tradutor na formação de identidades culturais das línguas das quais e para as quais traduzem, e na flexibilidade do currículo [...]” (UFJF, 2013, p. 8). O bacharelado da UFJF tem uma duração de oito semestres e é ofertado em período integral. Somente após o segundo semestre do curso, após a conclusão do ciclo básico, que o discente poderá escolher entre uma das três ênfases ofertadas pela instituição.

O PPC desse bacharelado (UFJF, 2013) foi elaborado tendo por conceito-chave a competência tradutória na concepção de Amparo Hurtado Albir. Sobre a concepção curricular, Almeida (no prelo) destaca que

O currículo foi construído com base na abordagem por competências, segundo Hurtado Albir (2003), na construção do pensamento e da prática sobre a formação do tradutor, mas, paralelamente, percorremos as diferentes vertentes do pensamento lingüístico em uma interface com os Estudos da Tradução, do pólo formalista ao funcionalista, para que os alunos tenham uma dimensão histórica da área bem como do valor funcional da tradução.

Ainda sobre o currículo, Almeida (no prelo) afirma que o Bacharelado em Letras-Tradução compartilha parte da proposta curricular com a Licenciatura em Letras:

O curso se apóia em um currículo que tem seu ciclo básico e parte do ciclo profissional compartilhados com a formação em licenciatura

na área de língua estrangeira, o que significa que os graduandos têm uma sólida formação em língua, linguística e literatura, que constituem saberes específicos, bem como em disciplinas de cunho tecnológico-profissionalizante, que permitem um acesso mais fácil e rápido ao mercado de trabalho. A formação possibilita, ainda, a inserção do egresso em programas de pós-graduação nas áreas de linguística e literatura, em um possível viés com a tradução.

Em razão da diversidade de conhecimentos prévios dos ingressantes no Bacharelado em Letras-Tradução, a estrutura curricular foi organizada de modo que durante a formação básica os graduandos tenham disciplinas do Curso de Letras, seguida de disciplinas destinadas à formação profissional com conteúdos da ênfase escolhida (UFJF, 2013). Além dos conteúdos básicos e de formação profissional, são ofertadas ainda disciplinas eletivas e atividades formativas que visam consolidar e diversificar o conhecimento científico-cultural. A estrutura curricular deve totalizar um mínimo de 2.400 horas, porém, ao analisá-la, constatamos que a carga horária vigente é de 2.475 horas/aula.

✓ *Formas de avaliação (UFJF)*

Conforme o PPC desse curso (UFJF, 2013), o sistema de avaliação discente é de responsabilidade do professor, o qual deve aplicar no mínimo três avaliações por conteúdo disciplinar:

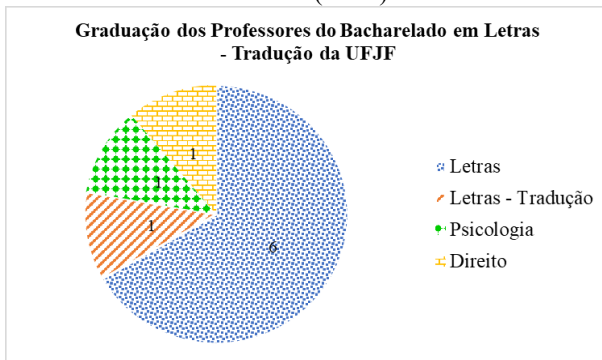
Considerando seu caráter prática ou teórico, a carga-horária e a natureza dos conteúdos trabalhados, o docente poderá optar entre diferentes instrumentos avaliativos: prova escrita, prova oral, seminário, autoavaliação, elaboração de ensaios, participação nas discussões, etc. (UFJF, 2013, p. 198).

✓ *Perfil dos docentes (UFJF)*

O Bacharelado em Letras-Tradução (Inglês) da UFJF tem o quadro docente composto por professores¹⁸⁰ de diferentes áreas. No que diz respeito às disciplinas específicas da área dos Estudos da Tradução, o número de professores contabiliza somente sete professores.

Em relação à graduação (Gráfico 34), seis dos sete professores são graduados em Letras, somente uma professora é formada em Letras-Tradução, um em Direito e outro em Psicologia.

Gráfico 34 - Graduação das professoras do Bacharelado em Letras - Tradução da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com relação ao mestrado, cinco realizaram seus estudos na UFJF, e dois na Unicamp, sendo quatro em PPGs de Letras, dois de Linguística e um de Linguística Aplicada. Além disso, dois dos sete professores tiveram por temática aspectos relacionados aos Estudos da Tradução, a saber: a escolha modo-temporal na tradução de tempos verbais e as invisibilidades dos tradutores.

Por fim, sete realizaram estudos doutorais nos seguintes PPGs: 1) Letras: Estudos Literários (UFJF); 2) Estudos Linguísticos (UFMG); 3) Linguística (UFRJ; UFJF; Unicamp); (4) Letras-Neolatinas (UFRJ);

¹⁸⁰ Quadro docente do Bacharelado em Letras – Tradução/Inglês da UFJF: Carolina Alves Magaldi; Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda; Sandra Aparecida Faria de Almeida; Mayra Barbosa Guedes; Charlene Martins Miotti; Adauto Lúcio Caetano Villela. Informação disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/administracao/>>. Acesso em: dez. 2017.

sendo que um estudou os paratextos em traduções brasileiras e outro, a prática crítico-tradutória.

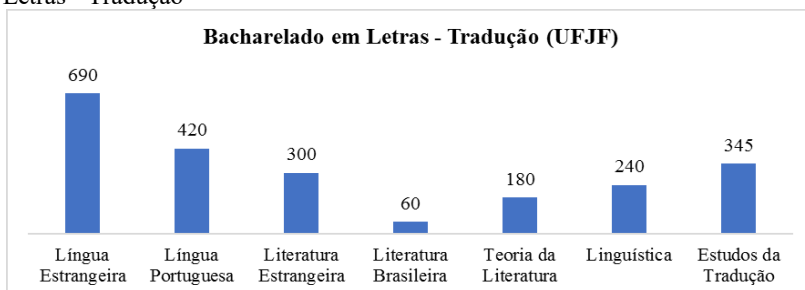
✓ *A proposta curricular (UFJF)*

O currículo em vigor, o de 2013, é caracterizado por um ciclo básico de dois semestres, que constitui a área básica de ingresso (ABI), com disciplinas componentes das áreas de tradução, língua portuguesa, língua estrangeira, literatura brasileira e portuguesa e estudos clássicos (latim, literaturas grega e latina). O ciclo profissional é composto de disciplinas teóricas específicas do Bacharelado, da ênfase (língua, literatura e prática tradutória) e da área tecnológica (programas de tradução, tradução audiovisual e localização) (AMEILDA, no prelo).

Como pode ser observado no Gráfico 35, as áreas de estudo de maior concentração são o estudo da língua estrangeira, seguido da língua portuguesa, respectivamente, 690 horas-aula (30,87% da carga horária das disciplinas obrigatórias) e 420 horas-aula (18,79%), em uma proposta curricular com carga horária total de 2.475 horas/aula e carga horária de disciplinas obrigatórias 2.235 horas/aula.

Além disso, enquanto é ofertada somente uma disciplina destinada ao estudo da literatura brasileira – 60 horas/aula (2,68%) –, são ofertadas cinco disciplinas para o estudo de literatura estrangeira, cada uma de 60 horas/aula, sendo duas disciplinas destinadas ao estudo das literaturas de língua estrangeira (um total de 120 horas/aula), uma de literatura portuguesa, uma de literatura grega e uma de literatura latina. Ainda no que concerne ao estudo da literatura, são ofertadas três disciplinas destinadas à teoria literária (180 horas/aula). A oferta de nove disciplinas relacionadas ao estudo da literatura, totalizando uma carga horária de 540 horas/aula, pode ser considerada uma das peculiaridades do bacharelado da UFJF, que ressalta sua natureza voltada aos textos literários, visto que são ofertadas, como obrigatórias, somente as práticas de tradução de textos referenciais e textos literários.

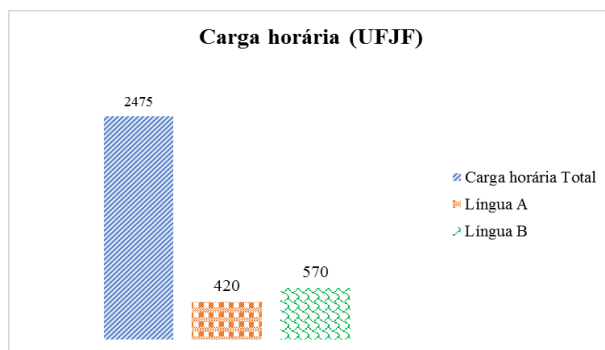
Gráfico 35 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Letras - Tradução



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que concerne o estudo da língua materna e da língua estrangeira escolhida para ser a ênfase do Bacharelado (Gráfico 36), verificamos que de uma carga horária total obrigatória de 2.235 horas/aula, 420 horas/aula (18,79%) são destinadas ao estudo da língua portuguesa, enquanto o estudo do inglês contabiliza 570 horas/aula (25,50%). Vale ressaltar que no dado apresentado no Gráfico 36 relacionado à carga horária das disciplinas de língua estrangeira (690 horas/aula) estão contabilizados também o estudo do latim e da Língua de Sinais Brasileira.

Gráfico 36 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A) e da língua estrangeira (Língua B) no Bacharelado em Letras – Tradução/Inglês da UFJF.



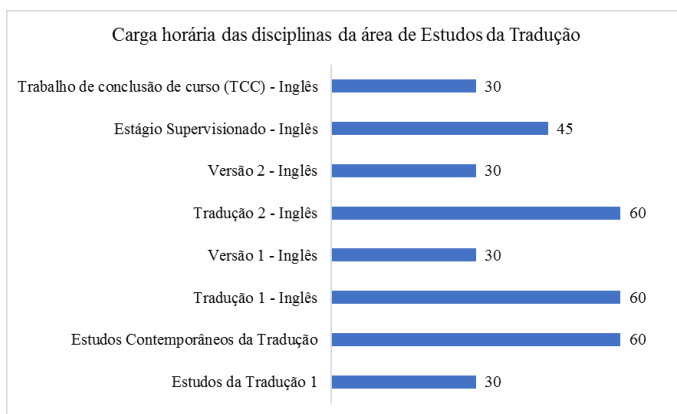
Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Conforme Sandra Almeida (no prelo), não é necessário que o ingressante no Bacharelado em Letras-Tradução comprove proficiência na língua estrangeira:

Como o Bacharelado se origina de uma área básica de ingresso (ABI), compartilhada com a Licenciatura, o aluno pode ter nível iniciante em língua estrangeira e avançar ao longo dos períodos até o 5º (quinto), a partir do qual são ofertadas as disciplinas práticas de tradução, bem como prestar prova de nivelamento, que o dispensa das disciplinas iniciais de língua estrangeira e o nivela para as disciplinas de língua e literatura estrangeiras mais avançadas.

A carga horária destinada aos Estudos da Tradução (Gráfico 37) é dividida em oito disciplinas (345 horas/aula), das quais duas são teóricas (90 horas/aula), quatro são práticas (180 horas/aula), uma refere-se ao estágio profissionalizante (45 horas/aula) e uma à escrita do TCC (30 horas/aula).

Gráfico 37 - Carga horária da área de conhecimento Estudos de Tradução - UFJF



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Os discentes da ênfase em Inglês têm a obrigatoriedade de realizar um estágio supervisionado de 45 horas/aula no último semestre do curso, ao passo que para as demais ênfases sua realização é optativa.

O estágio é realizado na própria IES, visto que os textos de origem são disponibilizados por docentes que atuam em programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFJF e desejam utilizá-los em suas disciplinas (UFJF, 2013). As traduções provenientes desse estágio são utilizadas em sala de aula e/ou em projetos de pesquisa, e podem ser publicados em periódicos ou em livros da área. O estágio é dividido em dois momentos: 1) tradução coletiva de um texto; e 2) tradução individual, ambos com produção de glossários (UFJF, 2013). De outro modo, o TCC é realizado no sétimo semestre do curso, totalizando 30 horas/aula.

Com relação às disciplinas de prática, são oferecidas disciplinas tradução direta (língua B → língua A) e tradução inversa (língua A → língua B). Assim, um par de disciplinas é destinada à tradução de textos referenciais (tradução 1 e versão 1) e outro à tradução de textos literários (tradução 2 e versão 2), conforme pode ser observado nas ementas das disciplinas específicas¹⁸¹ (Quadro 17).

Quadro 17 - Ementas das disciplinas específicas do Bacharelado em Letras/Tradução (UFJF)

Disciplina	Ementa
Tradução 1	Estudo das particularidades linguísticas e estilísticas de <i>textos referenciais</i> . Trabalho prático de tradução desses textos da língua inglesa para a língua portuguesa. Elaboração de glossários a partir de pressupostos metodológicos da Linguística de Corpus. Análise do posicionamento do tradutor diante das particularidades de cada tipo de texto e do meio de difusão que o veicula.
Versão 1	Estudo das particularidades linguísticas e estilísticas de <i>textos referenciais</i> . Trabalho prático de tradução desses textos da língua portuguesa para a língua inglesa. Elaboração de glossários a partir de pressupostos metodológicos da Linguística de Corpus. Análise do posicionamento do tradutor diante das particularidades de cada tipo de texto e do meio de difusão que o veicula.
Tradução 2	Comparação entre textos literários em língua inglesa e

¹⁸¹ UFJF. Ementas das disciplinas específicas. Disponível em: <http://www.ufjf.br/bachareladotradingles/curriculos/curriculo-que-vigora-para-os-alunos-que-ingressaram-no-curso-de-letas-a-partir-do-1o-periodo-de-2013/ementas-das-disciplinas-especificas/>. Acesso em: dez. 2017.

	suas traduções para a língua portuguesa. Análise das particularidades linguísticas e culturais dos textos literários estudados. Desenvolvimento de posturas críticas frente a textos literários. <i>Traduções de textos literários</i> . Abordagem das especificidades técnico-linguísticas da legendagem.
Versão 2	Comparação entre textos literários em língua portuguesa e suas traduções para a língua inglesa. Análise das particularidades linguísticas e culturais dos textos literários estudados. Desenvolvimento de posturas críticas frente a textos literários. <i>Versões de textos literários</i> . Abordagem das especificidades técnico-linguísticas da legendagem.

Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

4.2.8 Bacharelado em Tradução (UFPB)

✓ *Contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*

Criada em 1955, a Universidade da Paraíba foi o resultado da junção de escolas superiores. Conforme sua página institucional¹⁸², a IES foi federalizada em 1960, recebendo o nome de Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e sendo responsável pela incorporação de universidades presentes em João Pessoa e em Campina Grande. Em 2002, o campus de Campina Grande foi desmembrado, tornando-se a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); outros *campi* da UFPB passaram a fazer parte da UFCG. A UFPB é uma IES pública federal *multicampi* com 138 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação.

✓ *Contexto do curso (UFPB)*

Locado no Departamento de Mediações Interculturais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), o Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi o primeiro a ser criado no contexto do REUNI – em 2009, o primeiro de uma IES pública a ser ofertado na região Nordeste do país e o primeiro a ser proposto desvinculado da graduação em Letras. É ressaltado no Projeto

¹⁸² UNIVERSIDADE Federal da Paraíba (UFPB). **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/content/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: dez. 2017.

Pedagógico do Curso (UFPB, 2016) que a oferta de Bacharelados em Tradução desvinculados do Curso de Letras “[...] favorecem o desenvolvimento da competência tradutória desde estágios iniciais, diferentemente de uma habilitação, na qual boa parte dos conteúdos é compartilhada com graduandos com interesses distintos”. Segundo o PPC, esse bacharelado visa proporcionar suporte do desenvolvimento de pesquisas da área, fortalecer as iniciativas de grupos de pesquisas e a formação de pesquisadores com o intuito contribuir para com a atividade docente e para a construção de um polo de referência para os Estudos da Tradução (UFPB, 2016, p. 10).

Segundo Dantas, Dourado e Assis (2013) e a Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), a concepção e a criação do curso estariam diretamente ligada a um grupo de professores do então Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, que tinham por interesse as pesquisas em Tradução. Entre as motivações para a criação do Bacharelado em Tradução, são citados: (1) o interesse e demanda dos discentes do Curso de Letras; (2) o interesse de discentes e docentes na criação de cursos de especialização e de pós-graduação *stricto sensu* com linhas de pesquisa em Tradução; (3) os projetos do corpo docente relacionados à Tradução; (4) a demanda do mercado de trabalho por profissionais da área da linguagem que não fossem licenciados; e (5) o projeto REUNI.

✓ *Perfil dos alunos (UFPB)*

Informações não disponibilizadas.

✓ *Perfil dos egressos (UFPB)*

Segundo seu PPC (UFPB, 2016, p. 9-11), o Bacharelado em Tradução da UFPB visa formar profissionais capacitados a:

- Ser autônomos;
- Ser éticos e pontuais;
- Saber refletir de maneira crítica;
- Ofertar produtos tradutórios de qualidade;
- Saber incorporar seu conhecimento às demandas do mercado de trabalho;
- Dominar os conhecimentos teóricos e descritivos das línguas de trabalho;

- Ler, analisar, revisar e produzir textos em diferentes variedades das línguas de trabalho e seus diferentes contextos;
- Utilizar ferramentas de auxílio à tradução;
- Realizar traduções de textos de diferentes áreas;
- Realizar pesquisas a fim de solucionar problemas tradutórios;
- Refletir sobre a importância da linguagem como recurso de mediação intercultural na socialização humana;
- Refletir sobre a importância da atividade tradutória profissionais, desenvolvendo competências e habilidades específicas para o cumprimento de tarefas, individualmente e/ou em equipe;
- Contribuir para o aperfeiçoamento das ferramentas de auxílio à tradução;
- Participar em fóruns de discussão e divulgação dos progressos da área.

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFPB)*

O Bacharelado em Tradução da UFPB toma por base o conceito de competência tradutória proposta por Hurtado Albir e o grupo PACTE (PACTE, 2003). Segundo o PPC,

[...] [O] Curso de Bacharelado em Tradução busca possibilitar o desenvolvimento da competência tradutória, de modo que o profissional recém-formado esteja apto a se inserir no mercado laboral da tradução e a dar continuidade ao seu aprendizado de forma autônoma com a finalidade de desenvolver expertise na área (UFPB, 2016, p. 9).

Assim, os graduandos deverão desenvolver as seguintes competências (UFPB, 2016, p. 11):

- Leitura e produção de textos de diferentes tipos em língua portuguesa e em línguas estrangeiras (Língua B e Língua C);

- Identificar diferentes gêneros literários e registros linguísticos em língua materna e estrangeiras;
- Identificar e refletir criticamente sobre aspectos políticos e ideológicos dos textos de partida;
- Editar e revisar textos em língua portuguesa e estrangeira;
- Identificar características culturais dos textos de origem;
- Refletir criticamente sobre a tradução como objeto de estudo;
- Utilizar recursos tecnológicos para divulgação de sua atividade profissional;
- Organizar seu posto de trabalho tendo em vista a prestação de serviços qualificados;
- Identificar a terminologia específica do assunto do texto de origem e conseqüente elaboração de lista terminológica;
- Utilizar ferramentas de auxílio à tradução, recursos de informática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Reconhecer fontes de informação confiáveis;
- Desenvolver estratégias para resolução de problemas de tradução;
- Avaliar textos traduzidos.

✓ *Estruturação do curso (UFPB)*

Criado em 2009, com carga horária de 2.640 horas/aula, o curso passou por sua primeira grande reforma curricular em 2016 (ASSIS; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, no prelo), sendo aplicada a partir do segundo período letivo do ano em questão. Em razão da constante avaliação pela Comissão Interna de Avaliação do Curso (CIAC) e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), por meio de questionários elaborados pelo CIAC e aplicados entre professores e alunos, foram encontradas limitações no PPC proposto em 2009, a saber: (1) a maior proporção de disciplinas destinadas à discussões teóricas em detrimento das práticas, (2) o pouco conhecimento linguístico dos dois idiomas escolhidos, o que gerava dificuldades aos alunos, posto que se exigia um conhecimento em nível intermediário, (3) a pouca flexibilidade curricular, o que ocasionava reprovação dos estudantes e evasão (4) o

número reduzido de docentes, o que influenciava diretamente na oferta de disciplinas (ASSIS; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, no prelo).

Conforme o PPC de 2016, a carga horária total Bacharelado em Tradução é de 2.400 horas/aula, com duração mínima de oito períodos e máxima de 12. Ainda segundo esse PPC, os componentes curriculares são divididos entre conteúdos básicos profissionais e complementares, cada um com igual carga horária, distribuídos: (1) disciplinas; (2) atividades; e (3) estágios.

Entre as modificações curriculares, podemos destacar:

- 1) Alteração do título e das ementas das disciplinas destinadas aos estudos das línguas estrangeiras. Por exemplo: pelo PPC de 2009 era ofertada a disciplina Língua Inglesa 1, no PPC de 2016 passou a ser ofertada a disciplina Inglês Aplicado à Tradução 1, a qual teve a ementa proposta em 2009 complementada de modo a, por exemplo, desenvolver não somente habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, mas também habilidades de tradução.
- 2) Com a reforma de 2016, deixou de ser ofertado disciplinas destinadas ao estudo da língua portuguesa.
- 3) As cinco disciplinas destinadas à *prática de tradução* e assim intituladas passaram a ser denominadas como *estágios supervisionados*; estágios supervisionados eram ofertados conforme o currículo anterior no sexto e no sétimo período. Ademais, foram inseridas as disciplinas Estágio Supervisionado VI: Prática de Revisão de Textos Traduzidos e Estágio Supervisionado VII (Quadro 18).

Quadro 18 - Alterações das disciplinas de prática de tradução propostas pela reforma curricular disponibilizadas pelo PPC de 2016 (UFPB)

PPC 2009	PPC 2016
Prática de Tradução em Textos Gerais	Estágio Supervisionado I: Introdução à Prática Profissional
Prática de Tradução em Textos Comerciais e Textos Técnicos	Estágio Supervisionado II: Prática de Tradução em Textos Técnicos
Prática de Tradução em Textos Jurídicos	Estágio Supervisionado III: Prática de Tradução em Textos Jurídicos
Prática de Tradução em Textos em Mídia Impressa e Virtual	Estágio Supervisionado IV: Prática de Tradução em Mídia Impressa e Virtual
Prática de Tradução em Textos Literários	Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários
	Estágio Supervisionado VI: Prática de Revisão de Textos Traduzidos
	Estágio Supervisionado VII

Fonte: UFPB (2016).

- 4) Foram inseridas as seguintes disciplinas optativas relacionadas aos Estudos da Tradução e/ou Terminologia: (1) Aspectos Textuais da Tradução II; (2) Tradução e Cultura II; (3) Estudos Sistêmico-Funcionais da Tradução; (4) Abordagem Processual nos Estudos da Tradução; (5) Aquisição da Competência Tradutória; (6) Aspectos Teóricos da Tradução Oral; (7) Estudos da Tradução: Interfaces Interdisciplinares; (8) Estudos de Tradução Literária: Escritas de Mulheres, Negros e Índios; (9) Formação de Tradutores: Abordagens Teóricas e Prática; (10) Pesquisa em Terminologia; (11) Tópicos de Lexicografia Bilíngue; (12) Tópicos de Terminologia Textual; (13) Tradução Audiovisual e Acessibilidade; (14) Tradução Audiovisual: Teoria e Prática; (15) Tradução e Localização; (16) Tradução e Tecnologia; (17) Estudos Temático em Tradução 1; (18) Estudos Temático em Tradução 2; (13) Estudos Temático em Tradução Ressaltamos que as seguintes disciplinas continuaram a ser ofertadas após a reforma curricular: (1) Sociologia da Tradução; (2) História da Tradução; (3) Análise Crítica do Discurso e suas Relações com a Tradução; (4) Tradução e Estudos Interculturais; (5) Estudos Contrastivos da Tradução.

Das disciplinas inseridas no currículo pela reforma de 2016, nos chama muito a atenção a oferta da *Formação de Tradutores: abordagens teóricas e prática*, a qual tem por “Ementa: Aspectos pedagógico-práticos da formação de tradutores. Ensino de tradução. Tradução como quinta habilidade na aprendizagem de idiomas.” (UFPB, 2016). De acordo com Ana Cristina Bezerril Cardoso¹⁸³ (no prelo):

A disciplina *Formação de tradutores: abordagens teóricas e prática* foi inserida no novo currículo como optativa com o objetivo de se trabalharem os aspectos pedagógico-práticos da formação de tradutores. Por sermos um curso de bacharelado, que tem uma natureza acadêmica, a disciplina foi inserida visando àqueles/as alunos/as que queiram se encaminhar para o mestrado. A Tradução é ainda proposta como quinta habilidade na aprendizagem de idiomas.

É destacado no PPC (2016, p. 88) que a flexibilização do currículo ocorre devido à diminuição de disciplinas que exigem pré-requisitos, pela possibilidade de os graduandos cursarem disciplinas optativas de livre escolha, pelo aproveitamento de créditos por participação comprovada em grupos de pesquisa, projetos de ensino, pesquisa e extensão, apresentação de trabalhos em eventos, monitoria, tutoria, etc., e pela oferta de disciplinas semipresenciais.

Com relação às disciplinas relacionadas às línguas estrangeiras é destacado que o conteúdo a ser ministrado será compatível ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

Os estágios são ofertados no decorrer do curso a partir do segundo semestre. A esse respeito, é destacado no PPC que

Os componentes curriculares relativos aos Estágios Supervisionados serão oferecidos a partir do segundo semestre. Os seis primeiros níveis serão realizados como disciplinas, por meio de prática controlada no Laboratório de Tradução na modalidade semipresencial. O último nível deverá

¹⁸³ Entrevista com Ana Cristina Bezerril Cardoso para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo) organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

ser desenvolvido como atividade coletiva em espaços (internos ou externos à UFPB) para o exercício profissional, sob a supervisão de professores atuantes na área de tradução, e em observância à Lei de Estágio, ou por meio de atividades de extensão devidamente regulamentadas pelo Colegiado do Curso. As normas para atribuição de créditos para as atividades de estágio supervisionado são definidas por portaria específica aprovada pelo Colegiado do Curso (UFPB, 2016, p. 88-89).

Além da prática tradutória possibilitada pelas disciplinas intituladas “estágios”, os estudantes podem atuar como tradutores no *Projeto ExTrad*, que tem por objetivo atender a comunidade e teve início das atividades em outubro 2013 (ALVES; BRAGA; LIPARINI CAMPOS, no prelo).

✓ *Formas de avaliação (UFPB)*

As informações relativas a esse aspecto não são disponibilizadas no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

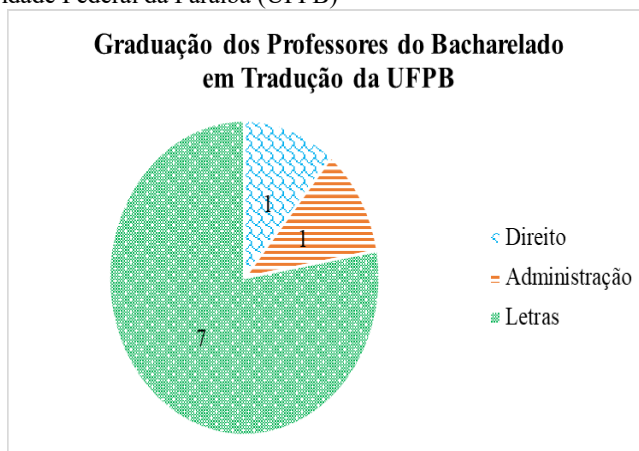
✓ *Perfil dos docentes (UFPB)*

As informações acerca do corpo docente^{184,185} são disponibilizadas na página institucional do Bacharelado em Tradução da UFPB. Essa graduação consta de sete docentes, sendo que dois têm dupla graduação – Direito e Letras/Francês e Administração e Letras-Língua Espanhola. Assim, todos são graduados em Letras, porém nenhum tem Tradução como habilitação (Gráfico 38). A maioria dos professores é graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quatro em sete.

¹⁸⁴ Quadro docente do Bacharelado em Tradução da UFPB: Ana Cristina Bezerril Cardoso; Camila Nathalia de Oliveira Braga; Christiane Maria de Sena Diniz; Daniel Antônio de Sousa Alves; Luciane Leipnitz; Roberto Carlos de Assis; Tânia Liparini Campos.

¹⁸⁵ UFPB. **Corpo Docente.** Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/?page_id=11>. Acesso em: set. 2017.

Gráfico 38 - Graduação dos Professores do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Segundo Cardoso (no prelo),

O corpo docente é formado por sete professores. Quanto à formação, são seis professores com doutorado e uma professora com mestrado. Em relação às línguas de trabalho, são três professores de língua inglesa, duas professoras de língua alemã, uma professora de língua espanhola e uma professora de língua francesa. No que diz respeito às áreas de formação/atuação, há dois professores com doutorado em Estudos da Tradução, um professor com Doutorado em Linguística Aplicada, uma professora com doutorado em Letras, duas professoras com doutorado em Estudos Linguísticos e uma professora com mestrado em Letras.

O mesmo pode ser dito acerca do local de realização do mestrado: quatro professores realizaram o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, dois no PPG de Letras da UFPB e um no PPG de Letras da UFRGS; 57,14% dos professores (quatro em sete) realizaram pesquisas de mestrado relacionadas a algum aspecto dos Estudos da Tradução, a saber: (1)

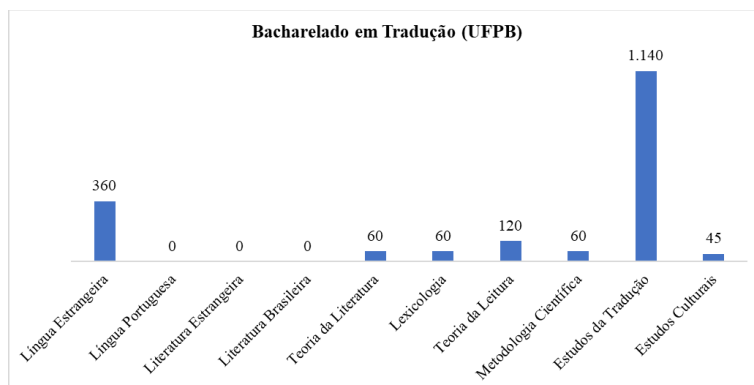
Perfil de tradutores em Formação; (2) Representação do discurso em textos traduzidos; (3) Tradução de textos médicos; (4) Análise do desempenho de tradutores em formação por meio de tarefas de tradução.

No que diz respeito às pesquisas doutorais, dois professores realizaram sua pesquisa em PPG em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), três em Estudos Linguísticos (UFMG) e um em Letras (UFRGS); somente um docente do quadro não tem o título de doutor. Com relação aos estudos doutorais, chamamos a atenção ainda para o fato de que três dos seis (50%) professores com título de doutor realizaram doutorado sanduíche no exterior. Destacamos ainda que os seis professores realizaram pesquisas relacionadas a algum aspecto dos Estudos da Tradução, a saber: (1) Análise de paratextos em textos traduzidos; (2) Avaliação de tradução; (3) Ensino de tradução; (4) Abordagem textual da tradução; (5) Processo cognitivo de tradutores profissionais; (6) Linguística de *Corpus* e Tradução. Desses professores, somente um realizou pós-doutorado.

✓ *Proposta curricular (UFPB)*

O Bacharelado em Tradução da UFPB, com uma proposta curricular de 2.400 horas/aula, destina mais metade de sua carga horária do conteúdo obrigatório (1.845 horas/aula; 76,86% da carga horária total) às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução, num total de 1.140 horas/aula (Gráfico 39). Contudo, o que nos chamou a atenção foi o fato de não serem ofertadas como obrigatórias disciplinas destinadas ao estudo da literatura brasileira ou estrangeira. Todavia, são ofertadas as disciplinas obrigatórias relacionadas aos estudos de textos literários, todas sem pré-requisitos: (1) Introdução aos Estudos de Tradução Literária, no quarto semestre; (2) Teoria Literária Aplicada aos Estudos da Tradução, no quinto semestre; (3) Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários, no sexto semestre.

Gráfico 39 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFPB)



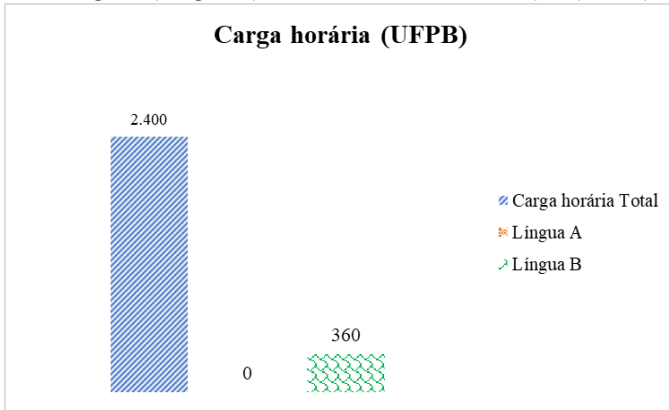
Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Inicialmente, o Bacharelado em Tradução da UFPB exigia

[...] a formação em duas línguas estrangeiras (Alemão, Espanhol, Francês e Inglês) e a verificação, no processo seletivo, de conhecimento prévio em uma delas (Língua de primeira opção) em nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (DANTAS; DOURADO; ASSIS, 2013, p. 143-144).

Atualmente, o bacharelado da UFPB possui seis disciplinas voltadas aos estudos da língua estrangeira, totalizando 360 horas/aula, e nenhuma para a língua portuguesa (Gráfico 40).

Gráfico 40 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Tradução (UFPB)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que se refere às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução (Gráfico 41), podemos categorizar em: (1) 10 disciplinas teóricas (600 horas/aula); (2) sete disciplinas de estágio/prática de tradução (420 horas/aula); (3) duas para o trabalho de conclusão de curso (120 horas/aula).

Gráfico 41 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Tradução da UFPB



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

As disciplinas relativas à prática de tradução são intituladas como “estágios”, e a disciplina relacionada à prática de tradução literária é ofertada no sexto semestre (Quadro 19).

Quadro 19 - Disciplinas de prática de tradução do Bacharelado em Tradução (UFPB)

Semestre	Disciplina	Ementa
2º	Estágio Supervisionado I: Introdução à Prática Profissional	Introdução à prática profissional do tradutor. Prática de tradução de textos diversos e documentos pessoais
3º	Estágio Supervisionado II: Prática de Tradução em Textos Técnicos	Prática de tradução de textos técnico-científicos.
4º	Estágio Supervisionado III: Prática de Tradução em Textos Jurídicos	Prática de tradução de textos jurídicos
5º	Estágio Supervisionado IV: Prática de Tradução em Mídia Impressa e Virtual	Prática de tradução em mídia impressa e virtual
6º	Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários	Prática de tradução de textos literários
7º	Estágio Supervisionado VI: Prática de Revisão de Textos Traduzidos	Prática de revisão e edição de textos traduzidos
8º	Estágio Supervisionado VII	Iniciação à prática de tradução como atividade profissional. Ética profissional.

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

4.2.9 Bacharelado em Tradução (UFU)

✓ *Contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)*

Criada em 1969, a Universidade de Uberlândia (UFU) foi federalizada em 1978, quando se tornou Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sua sede localiza-se na cidade de Uberlândia, na região Sudeste do estado de Minas Gerais, mais especificamente no Triângulo Mineiro, a 538 km de Belo Horizonte, e é o município mais populoso do interior mineiro. Conta ainda com sete *campi* no interior do estado, sendo uma IES pública federal *multicampi* que oferta 75

graduações e diversos programas de pós-graduação. Uberlândia é uma das cidades mais ricas do estado de Minas Gerais, com polos industriais e tecnológicos.

✓ *Contexto do curso (UFU)*

O Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) funciona desde 1960, ainda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia (UFU, 2009). O Bacharelado em Tradução (Português/Inglês) iniciou seu funcionamento na UFU, em 2010, no contexto do REUNI e no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL). De acordo com Igor Antônio Lourenço da Silva, Daniel Padilha Pacheco e Marileide Dias Esqueda¹⁸⁶ (no prelo), o Bacharelado em Tradução da UFU foi alvo de discussão por anos, e em 2008 foi criada uma comissão para discussão e elaboração do PPC, tendo sido criado em 2009, para tal

Os trabalhos da comissão tiveram início com um amplo levantamento dos Cursos de Tradução existentes no Brasil, com vistas a uma visão abrangente acerca da oferta de cursos na área e de suas principais características curriculares. A partir dos currículos encontrados, foi idealizado o currículo do Curso de Tradução da UFU, que propõe a maior adequação possível às novas demandas dos profissionais ligados à grande área de Letras, à qual primeiramente se filia a Tradução, sem perder de vista seu caráter multidisciplinar e abrangente.

O Bacharelado em Tradução da UFU teve por motivadores: (1) a demanda antiga por tal graduação no contexto da UFU, (2) o anseio dos discentes da licenciatura em Letras, (3) o projeto REUNI; e (4) o encaminhamento da proposta de criação desse bacharelado junto ao Projeto REUNI/UFU por professores do Instituto de Letras e Linguística dessa IES (UFU, 2009).

¹⁸⁶ Entrevista com Igor Antônio Lourenço da Silva, Daniel Padilha Pacheco e Marileide Dias Esqueda para publicação no livro resultante do I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (no prelo), organizado por Patrícia Rodrigues Costa e Germana Henriques Pereira.

Esse bacharelado, mesmo não tendo em seu nome o termo *Letras*, é compreendido como uma derivação dessa área, como pode ser observado a seguir:

Embora o magistério seja, ainda hoje, a área de atuação mais comum aos profissionais ligados às Letras, a opção de um bacharelado em Tradução, no contexto atual, vem ampliar sobremaneira as possibilidades de trabalho para os egressos da grande área de Letras, que têm como outras áreas de atuação não só a tradução, mas também a revisão de textos, a assessoria linguística a sites de conteúdo, a redação publicitária, entre outras. A proposta de criação de um bacharelado em Tradução vem, dessa forma, suprir uma real necessidade de formação e de atenção a um mercado crescente (UFU, 2009, p. 15, grifo nosso).

Destacamos ainda a presença da empresa júnior Babel Traduções, criada em 2012 e vinculada a esse bacharelado.

✓ *Perfil dos alunos (UFU)*

As informações a esse respeito não são disponibilizadas no site institucional ou no Projeto Pedagógico.

✓ *Perfil dos egressos (UFU)*

O perfil do egresso do curso é o do profissional generalista, em razão do conhecimento comum aos cursos de Letras, mas também especialista, devido à sua formação específica em tradução; ademais, deve ser um profissional reflexivo, questionador, aberto às inovações, com sólida formação científico-pedagógica na área dos Estudos da Tradução, além de uma formação humana e cultural (UFU, 2009).

[...] o Curso de Tradução da UFU buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da

tradução em suas diferentes manifestações. [...] Almeja-se, outrossim, um curso que possibilite o desenvolvimento da competência de refletir sobre o ato tradutório por meio da análise, da descrição e da explicação, à luz de uma fundamentação teórica pertinente, tendo em vista a formação de [...] um profissional competente da tradução (UFU, 2009, p. 42).

Ademais, o egresso deverá (UFU, 2009, p. 25-26):

- Ter conhecimentos teóricos e descritivos das línguas de trabalho (componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivos);
- Reconhecer as variedades linguísticas existentes;
- Dominar os vários níveis e registros de linguagem.
- Conhecimento da literatura nas línguas de trabalho, o qual deverá ser ativo e crítico;
- Produzir e/ou traduzir textos de diferentes tipologias;
- Revisar textos traduzidos;
- Revisar textos em língua materna;
- Ter consciência das variedades linguísticas e culturais;
- Reconhecer materiais terminográficos e/ou lexicográficos mais adequados a cada trabalho;
- Usar novas tecnologias;
- Compreender a formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente;
- Gerenciar projetos de tradução;
- Prestar serviços profissionais com qualidade e pontualidade, com valor econômico agregado e reconhecido;
- Assumir serviços com ética, responsabilidade social.

Dessa forma, é destacado no PPC que os princípios norteadores desse Bacharelado em Tradução fundamentam-se no ideal de que os futuros tradutores egressos desse curso deverão ser “[...] leitores constituídos da sociedade em que atuam, compreendendo seu ofício inserido num universo cultural, político, histórico e linguístico” (UFU, 2009, p. 43). Por fim,

A formação do Tradutor não deve se restringir a capacitá-lo a lidar apenas com a tradução, a ter domínio de conhecimentos teóricos sobre seu o funcionamento, visão esta que seria muito limitada para o momento pós-moderno. Diferentemente, o formando deve ser capacitado a compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que têm ressonâncias no âmbito do domínio linguístico/tradutório, mas inserido em uma contingência mais ampla, o que causa impactos na sua própria leitura de mundo. [...] o Curso de Tradução da UFU buscará preparar o futuro profissional não só para enfrentar um contexto sócio-histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas, sobretudo, para atuar como leitor crítico – no sentido amplo do termo – e como agente eficaz na construção da cidadania e, portanto, capaz de fazer uso da tradução em suas diferentes manifestações (UFU, 2009, p. 41-42).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFU)*

Segundo o PPC (UFU, 2009, p. 25), serão desenvolvidas as seguintes competências gerais e habilidades específicas:

- Dominar do uso da língua portuguesa e da língua inglesa;
- Refletir de maneira crítica acerca da linguagem, bem como sobre as perspectivas teóricas dos Estudos da Tradução;
- Perceber os diferentes contextos interculturais;
- Desenvolver a pesquisa em ambiente acadêmico;
- Usar os recursos de informática, principalmente os voltados para as atividades tradutória.

✓ *Estruturação do curso (UFU)*

Com carga horária total de inicial em 2.480 horas/aula (UFU, 2009), o Bacharelado em Tradução passou por reforma curricular em 2015 quando a carga horária passou a ser 2.528 horas/aula, em razão do

aumento da carga horária das atividades complementares (SILVA; PACHECO; ESQUEDA, no prelo). O bacharelado é ofertado no período noturno, com duração mínima de três anos e máxima de seis, sendo o prazo regular de três anos e meio. Segundo seu PPC, o Bacharelado em Tradução da UFU visa:

[...] formar profissionais com sólidos conhecimentos das línguas materna (português) e estrangeira (inglês) e suas respectivas culturas, conscientes da integração entre os conhecimentos teóricos e a prática tradutória, capacitados para realizar traduções de diferentes gêneros (técnico-científico, audiovisual, literário etc.). Tendo em vista o mercado em franca expansão para os tradutores, cuja formação deve corresponder às várias competências exigidas desse profissional, o enfoque do curso será dado, prioritariamente, à tradução para a língua materna, de vários tipos de textos, com o auxílio da tecnologia e da reflexão teórica acerca dos estudos da Tradução (UFU, 2009, p. 28).

O PPC desse curso destaca que além da formação de tradutores, visa-se também formar pesquisadores em Tradução – tradutólogos –; profissionais que deverão buscar uma formação autônoma e contínua (UFU, 2009, p. 27). Para tal, é destacado que

[...] o currículo [...] idealizado propõe a maior adequação possível às novas demandas dos profissionais ligados à grande área de Letras, à qual primeiramente se filia a Tradução, sem perder de vista seu caráter multidisciplinar e abrangente (UFU, 2009, p. 6).

Mesmo o curso tendo sido constituído como independente do Curso de Letras, mas inserido no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL),

[...] cabe ainda dizer que a elaboração do Plano Pedagógico foi desenvolvida em consonância com as diretrizes curriculares para os cursos da área de Letras, visto que não existe legislação específica do Conselho Nacional de Tradução para a área de Tradução (UFU, 2009, p. 7).

[...] os princípios que norteiam a concepção do Curso de Tradução da UFU fundam-se na formação [de] tradutores que se constituam, em primeira instância, como leitores constituídos da sociedade em que atuam, compreendendo seu ofício inserido num universo cultural, político, histórico e linguístico. [...] Nesse sentido, a formação de tradutores envolve um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social em que vive e de seu papel enquanto cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem (UFU, 2009, p. 43).

O currículo proposto foi organizado com disciplinas da área de Letras, da área de Tradução e com atividades acadêmicas complementares. Essa organização é justificada no PPC de 2009:

Em decorrência da ampliação do conceito de currículo, entende-se que diferentes atividades acadêmicas que são hoje desenvolvidas pelo discente, durante sua permanência na Universidade, são tão úteis para sua formação profissional quanto as diversas disciplinas do núcleo de formação específico que ele cursa. Assim sendo, é justo que, do mesmo modo que essas últimas geram créditos, as primeiras também o façam, sendo consideradas com atividades complementares à sua vida acadêmica (UFU, 2009, p. 39).

É destacado no PPC (UFU, 2009) que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser orientado por meio da ação-reflexão-ação, com resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas. Com relação ao processo avaliativo, este deve ser contínuo, composto por avaliações diagnóstica, formativa e somativa, que podem estar no formato de “provas e trabalhos escritos (resumos, resenhas, artigos), seminários, debates, pesquisa e produção intelectual, estudo dirigido, além da autoavaliação individual e em grupo” (UFU, 2009, p. 44).

✓ *Formas de avaliação (UFU)*

O sistema avaliativo deverá ser compreendido como um processo contínuo estruturado em avaliações diagnóstica, formativa e somativa. Esse processo é composto de ao menos quatro instrumentos ou momentos de avaliação, tais quais: provas, resumos, resenhas, artigos, seminários, debates, pesquisa, estudo dirigido, autoavaliação e avaliação em grupo (UFU, 2009, p. 44). Por fim, por ser um bacharelado, o graduando deverá redigir e apresentar uma monografia perante uma banca de três professores.

✓ *Perfil dos docentes (UFU)*

O PPC do Bacharelado em Tradução da UFU traz informações iniciais acerca do corpo docente geral do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, já que, à época da redação desse documento, ainda não tinha ocorrido a contratação de professores via concurso público específicos para essa graduação e que comporiam o Núcleo de Tradução:

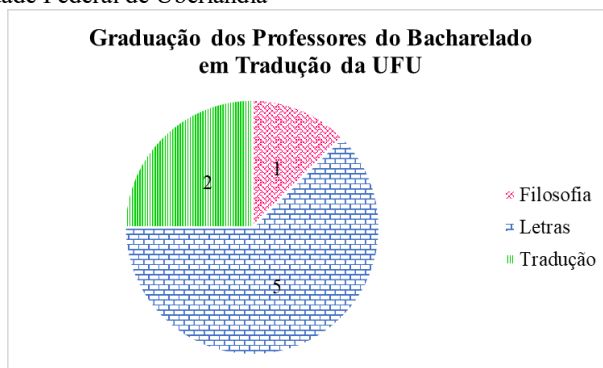
O ILEEL, no segundo semestre de 2009, conta, em seu corpo docente, com 71 professores, sendo 63 doutores e 8 mestres. Os docentes organizam-se em 4 (quatro) diferentes núcleos: Núcleo de Língua Portuguesa e Linguística, Núcleo de Línguas Estrangeiras, Núcleo de Literatura e Núcleo de Estudos Clássicos. Na estrutura do Curso de Tradução aqui proposto, haverá a participação de todos os Núcleos do ILEEL, tendo em vista a abrangência da formação do tradutor. Acreditamos, ainda, que, no contexto do novo curso, justificar-se-á a criação de mais um núcleo na estrutura do ILEEL, o Núcleo de Tradução, a ser formado pelos professores concursados especificamente para o novo curso e também por aqueles que nele forem atuar (UFU, 2009, p. 21).

As informações específicas acerca do corpo docente¹⁸⁷ do Bacharelado em Tradução da UFU são disponibilizadas na página

¹⁸⁷ Quadro docente do Bacharelado em Tradução da UFU: Daniel Padilha Pacheco da Costa; Francine de Assis Silveira; Igor Antônio Lourenço da Silva;

institucional desse curso. Atualmente, essa graduação conta com um corpo docente composto por sete professores, dos quais cinco são graduados em Letras, dois em Tradução e um em Filosofia (Gráfico 42); um com graduação dupla em Filosofia e Letras-Francês.

Gráfico 42 - Graduação dos Professores do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Uberlândia



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com relação aos estudos de pós-graduação em nível de mestrado, destacamos que dos sete professores, dois não têm título de mestre, dois realizaram seus estudos em PPG em Estudos Linguísticos (UFMG), um no PPG de Análise Linguística (Unesp), um em PPG de Linguística Aplicada (Unicamp) e um em PPG de Letras (USP). Todas as pesquisas de mestrado têm por tema algum aspecto dos Estudos da Tradução, a saber: (1) Conhecimento Experto em Tradução; (2) Discurso e Tradução; (3) Tradução comentada; (4) Paulo Rónai, tradutor; (5) Equivalências terminológicas.

Já no que diz respeito aos estudos doutorais, todos os docentes são doutores, porém nenhum realizou estudos em PPG em Estudos da Tradução. Assim, três realizaram suas pesquisas de doutorado em PPG em Estudos Linguísticos, um em Língua e Literatura Francesa, um em Linguística, um em Linguística Aplicada e um em Letras. Dos sete, dois realizaram doutorado sanduíche no exterior. Os sete pesquisaram algum aspecto dos Estudos da Tradução: (1) Esforço cognitivo no processo

tradutório; (2) Paulo Rónai, tradutor; (3) Érico Veríssimo, tradutor; (4) Tradução na Alemanha no século XVII; (5) Estudos sistêmico-funcionais da tradução; (6) Aspectos terminológicos em textos médicos; (7) Tradução e recepção de textos poéticos. Ademais, dois professores realizaram pós-doutorado.

✓ *Proposta curricular (UFU)*

Percebemos que a proposta curricular do Bacharelado em Tradução da UFU tem aspectos parecidos à proposta curricular inicial da UFPB. Segundo o PPC desse bacharelado, “[...] o currículo aqui idealizado propõe a maior adequação possível às novas demandas dos profissionais ligados à grande área de Letras, à qual primeiramente se filia a Tradução, sem perder de vista seu caráter multidisciplinar e abrangente” (UFU, 2009, p. 6), sendo que “[...] a elaboração do Plano Pedagógico foi desenvolvida em consonância com as diretrizes curriculares para os cursos da área de Letras, dado que não existe legislação específica do Conselho Nacional de Educação para a área de Tradução” (UFU, 2009, p. 7).

Segundo Silva, Pacheco e Esqueda (no prelo),

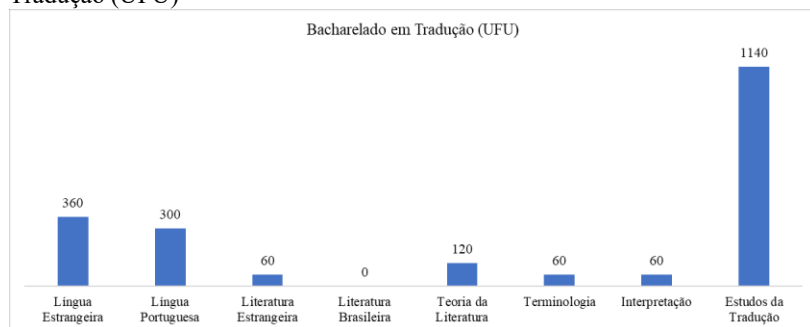
[...] o Curso de Tradução da UFU busca desenvolver em seus alunos a competência tradutória necessária para implementar projetos de tradução, direta e indireta, no par linguístico inglês-português. De orientação construtivista de aprendizagem (KIRALY, 2000) e na linha de formação por competências (HURTADO ALBIR, 1992; 2007; 2008), as propostas metodológicas das disciplinas teórico-práticas buscam estimular os alunos a descobrirem e construírem seus próprios métodos e estratégias tradutórias.

Esse bacharelado tem a carga horária das disciplinas obrigatórias (2.100 horas/aula) concentrada em disciplinas específicas da área em formação, os Estudos da Tradução, contabilizando 1.140 horas/aula (54,29% da carga horária obrigatória) de um total de 2.528 horas/aula (Gráfico 43).

Entre as disciplinas obrigatórias do bacharelado da UFU, destacamos a oferta de disciplinas relacionadas diretamente ao estudo dos textos literários: (1) Leituras do Texto Literário, no primeiro

semestre; (2) Estudos dos Gêneros Literários, no segundo semestre; (3) Literaturas de Expressão de Língua Inglesa, no terceiro semestre; (4) Prática de Tradução: Textos Literários, no sexto semestre.

Gráfico 43 - Carga horária das disciplinas obrigatórias do Bacharelado em Tradução (UFU)

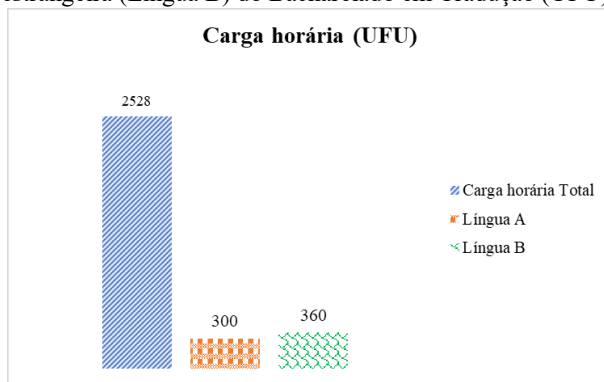


Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Inicialmente, o Bacharelado em Tradução exigia “[...] uma prova de habilidade específica, com o intuito de verificar a proficiência do candidato com relação às línguas português e inglesa e sua aptidão para o exercício da Tradução” (UFU, 2009, p. 29). Essa obrigatoriedade deixou de ser exigida a partir do primeiro semestre de 2017, para que o Bacharelado em Tradução da UFU pudesse fazer parte do Sistema de Seleção Unificada (SISU), dado que este só se permite uma única avaliação para o ingresso no Ensino Superior, nesse caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda com relação às línguas de trabalho, o Bacharelado em Tradução oferta disciplinas que têm por objeto de estudo a língua portuguesa (Língua A), o que justifica as 300 horas/aula destinadas à Língua A, e 360 horas/aula destinadas à Língua B (Gráfico 44).

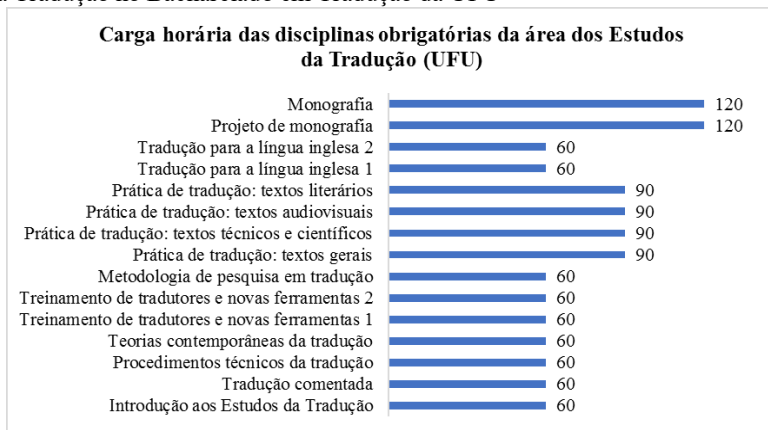
Gráfico 44 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Tradução (UFU)



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que se refere às disciplinas relacionadas aos Estudos da Tradução (Gráfico 45), são ofertadas 15 disciplinas, que podem ser categorizadas em: (1) Práticas – quatro de prática de tradução direta (360 horas/aula) e duas inversas (120 horas/aula); (2) Teóricas – sete disciplinas (420 horas/aula); e (3) Trabalho final de curso (240 horas/aula).

Gráfico 45 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Tradução da UFU



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Com relação às disciplinas obrigatórias de prática de tradução, e como informado anteriormente, o Bacharelado em Tradução da UFU oferta quatro disciplinas de prática de tradução direta (Quadro 20), entre as quais a disciplina Prática de Tradução: Textos Literários, ofertada no sexto semestre.

Quadro 20 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Tradução (UFU)

Semestre	Disciplina	Ementa
3º	Prática de Tradução: Textos Gerais	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita, para uma variedade de tipologias textuais, aplicada à relação tradutória Inglês/Português. Capacitação básica na elaboração de traduções, com ênfase na adequação estilística do texto traduzido.
4º	Prática de Tradução: Textos Técnicos e Científicos	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita, aplicada à relação tradutória inglês/português, com ênfase nos textos técnicos e científicos. Capacitação para a elaboração de traduções, com ênfase na adequação estilística do texto traduzido.
5º	Prática de Tradução: Textos Audiovisuais	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita, aplicada à relação tradutória inglês/português, com ênfase nos textos audiovisuais (filmes, vídeos, discos, videogames, etc). Capacitação para a elaboração de traduções, com ênfase na adequação estilística do texto traduzido
5º	Tradução para a Língua Inglesa I	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita para a língua inglesa, com enfoque em textos acadêmicos. Capacitação básica na elaboração de versões, visando a adequação estilística do texto traduzido.

6º	Prática de Tradução: Textos Literários	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita, aplicada à relação tradutória inglês/português, com ênfase nos textos literários. Tradução e literatura: natureza do objeto e da prática de tradução e recepção. Estratégias para a prática de tradução literária. Capacitação para a elaboração de traduções, com ênfase na adequação estilística do texto traduzido.
6º	Tradução para a Língua Inglesa II	Aquisição progressiva das habilidades necessárias para a realização da tradução escrita para a língua inglesa, com enfoque em textos criativos (publicitários, literários, humorísticos, audiovisuais, etc.). Capacitação básica na elaboração de versões, visando a adequação estilística do texto traduzido

Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

4.2.10 Bacharelado em Letras – Tradução (UFPel)

✓ *Contexto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

Resultado da transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul e da anexação de faculdades ligadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criada em 1969¹⁸⁸. É uma IES pública federal *multicampi* (quatro no total), com campus sede na cidade de Pelotas, no Sul do estado do Rio Grande do Sul, a 261 km de Porto Alegre. Oferta atualmente 98 cursos de graduação e diversos programas de pós-graduação.

O município de Pelotas localiza-se na região Sul do Rio Grande do Sul, e é um dos mais populosos do estado. Além de imigrantes de origem europeia, Pelotas tem uma grande concentração de imigrantes sírios e libaneses (FRANCISCO, [s.d]). O agronegócio e o comércio são responsáveis por manter a economia de Pelotas.

¹⁸⁸ UNIVERSIDADE Federal de Pelotas (UFPel). **Institucional** – Histórico. Disponível em: <<http://portal.ufpel.edu.br/historico/>>. Acesso em: dez. 2017.

✓ *Contexto do curso (UFPel)*

A UFPel oferta, desde 1984, o Curso de Letras; já o Bacharelado em Letras-Tradução (Tradução Espanhol/Português¹⁸⁹ e Tradução Inglês/Português¹⁹⁰) foi criado em 2010 (UFPEL, 2012), como pode ser observado no trecho abaixo:

Para atender as novas demandas sociais, a Faculdade de Letras propôs para o ano de 2009 a criação do Curso de Bacharelado em Letras envolvendo a terminalidade Redação e Revisão de Textos. A criação do Curso de Bacharelado em Letras veio trazer uma nova perspectiva pedagógica para o Curso de Letras, que, até então, atuara exclusivamente na formação de professores. [...] A mesma motivação fez que, a partir de 2010/1, a Universidade passasse a ofertar dois cursos de formação de tradutores: Bacharelado em Letras – Tradução Espanhol/Português e Bacharelado em Letras – Tradução Inglês/Português (UFPel, 2012, p. 5).

Segundo o Projeto Pedagógico (UFPel, 2012), a implantação das habilitações em Francês e em Alemão pode ocorrer no futuro. Segundo o PPC desse bacharelado (UFPel, 2012), sua criação teve por motivadores o projeto REUNI, a demanda do mercado de trabalho, as demandas sociais e o corpo docente com experiência em Tradução.

O Bacharelado em Letras-Tradução insere-se no Centro de Letras e Comunicação da UFPel¹⁹¹, o qual oferta as seguintes habilitações: (1) Bacharelado em Letras-Revisão e Redação de Textos; (2) Bacharelado em Letras-Tradução Espanhol-Português; (3) Bacharelado em Letras-Tradução Inglês-Português; (4) Licenciatura em Letras (Português; Português e Alemão; Português e Espanhol; Português e Francês; Português e Inglês); e (4) Jornalismo.

¹⁸⁹ UFPel. **Letras – Tradução Espanhol – Português**. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3684>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁹⁰ UFPel. **Letras – Tradução Inglês – Português**. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3682>>. Acesso em: dez. 2017.

¹⁹¹ UFPel. **Centro de Letras e Comunicação**. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/clc/>>. Acesso em: dez. 2017.

De acordo com o PPC, o Bacharelado em Letras-Tradução Inglês-Português tem por objetivo:

Oferecer a alunos do Bacharelado em Letras uma formação profissional de qualidade e proporcionar condições que lhes favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades necessários que lhes permitam atender com ética e competência às exigências do mercado de trabalho de tradução. Contribuir para a formação de alunos capazes de trabalhar o texto fonte e recriá-lo na cultura alvo em suas várias camadas de significação. Propiciar a aquisição de competências linguísticas específicas articuladas ao domínio de tecnologias que se utilizam da língua escrita em diferentes registros, formando, dessa maneira, profissionais aptos a desempenharem suas habilidades no contexto atual e a atenderem as demandas da globalização, haja vista a existência do que hoje chamamos de indústria da linguagem (*language industry*) (UFPel, 2012, p. 8).

Além disso, tem por objetivos específicos:

- Oferecer uma visão abrangente acerca do processo tradutório;
- Oferecer o ensino de língua estrangeira tendo por objetivo a tradução em nível avançado;
- Propiciar o estudo da língua portuguesa;
- Oferecer condições para que o graduando aprofunde sua formação em uma área de interesse específico;
- Criar parcerias com universidades internacionais, tendo por objetivo possibilitar o intercâmbio de graduandos e professores durante um semestre em um curso de formação de tradutores.

✓ *Perfil dos alunos (UFPel)*

As informações a esse respeito não são disponibilizadas no site institucional ou no projeto pedagógico.

✓ *Perfil dos egressos (UFPeI)*

Os egressos do Bacharelado em Letras-Tradução Inglês-Português deverão conhecer as diversas modalidades da Língua A e da Língua B, cientes de sua formação autônoma e contínua, que domine procedimentos e técnicas relativas aos recursos de informática e que seja um constante pesquisador. O PPC desse bacharelado caracteriza o profissional e a atividade tradutória da seguinte maneira:

O tradutor de textos é, antes de tudo, um profissional que deve ter espírito de pesquisador, o que fará dele um leitor diferenciado e um escritor diferenciado – com olhos tanto para a superfície linguística do texto quanto para as várias camadas de significação do mesmo, devendo então ser conhecedor do contexto da área de conhecimento onde se insere o texto que ele traduz. Isso porque a tradução, além de ser uma retextualização, uma reescritura do texto fonte em seus aspectos lexicais e sintáticos, deve ser também um exercício de recriação (alguns teóricos diriam manipulação) do conteúdo semântico, com adequação terminológica, além da atenção à coerência e à coesão textual – de acordo com as necessidades e dentro do horizonte de expectativas da cultura alvo (UFPeI, 2012, p. 10).

✓ *Competências gerais e habilidades específicas (UFPeI)*

Segundo o PPC do Bacharelado em Letras-Tradução (UFPeI, 2012, p. 7), os egressos desse curso deverão apresentar as seguintes competências e habilidades:

- Dominar a língua portuguesa na modalidade culta;
- Ler, escrever, compreender e realizar produções orais em língua estrangeira;
- Compreender que as línguas naturais são produtos de espaços sociais;
- Aplicar teorias linguística à análise das línguas que são objeto de seu estudo;
- Adequar o uso da linguagem aos gêneros textuais;

- Dominar procedimentos e técnicas de tradução fundamentando-se em princípios éticos, em especial no que diz respeito aos textos técnicos, jurídicos, científicos e literários;
- Dominar ferramentas de auxílio à tradução;
- Compreender que a formação é um processo autônomo, contínuo e crítico.

✓ *Estruturação do curso (UFPeI)*

O curso é ofertado em turno integral e tem duração de oito semestres, e a concepção curricular é de módulos. A estrutura modular é mais flexível, possibilitando ao graduando escolher quais disciplinas pretende cursar entre as disponíveis, sendo cada módulo uma unidade formativa responsável por englobar conteúdos e atividades capazes de desenvolver determinadas competências e habilidades, portanto, comum à abordagem curricular por competências (PAZ, 2011). Ainda sobre a estrutura modular, destacamos que “[...] esse modelo faz com que em cada módulo sejam abordados conhecimentos de diversas disciplinas, não individualmente, mas unidas, de modo que uma complemente a outra [...]” (SCHULZ; BIAVATTI, 2013, p. 5). Com relação à estrutura modular nos bacharelados em Letras da UFPeI, é ressaltado no PPC do Bacharelado em Letras-Tradução que

A estrutura modular dos cursos de Bacharelado em Letras visa a desenvolver competências e habilidades necessárias e fundamentais à formação do futuro bacharel, conforme orientam os Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001. Esses pareceres também destacam a necessidade de se garantir experiências e conhecimentos adquiridos previamente ao seu ingresso no curso. A estrutura modular, além de permitir flexibilidade e autonomia ao estudante para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, oportuniza a alunos de outros cursos da UFPeI, ou mesmo profissionais com curso superior, a obtenção da competência específica desenvolvida pelo módulo cursado como conhecimento complementar à sua formação. Por exemplo, um aluno do Curso de Direito, ou mesmo um

advogado, poderá cursar as disciplinas de Latim do módulo Língua Estrangeira, complementando sua formação e obtendo um certificado de 226 h 42 min em extensão. Logo, a existência de módulos permite que as vagas tornadas ociosas por evasão ou reprovação possam ser ocupadas, ao mesmo tempo que contribui para a maior qualificação dos profissionais (UFPeI, 2012, p. 19).

Assim, são ofertados os seguintes módulos: (1) Competências Básicas em Letras – cursado nos dois primeiros semestres; (2) Competências Necessárias à Formação na Terminalidade 1 – CNFT1; (3) Competências Necessárias à Formação na Terminalidade 2 – CNFT2; (4) Competências Necessárias à Formação na Terminalidade 3 – CNFT3; (4) Módulo Pesquisa em Letras; (5) Módulo Avançado; (6) Módulo optativo.

Ademais, a estrutura curricular é organizada em eixos, pois “(a) garante-se aos alunos uma formação melhor centrada nos aspectos teóricos e práticos específicos de sua formação; (b) propicia-se ao aluno a *flexibilização e a interdisciplinaridade*” (UFPeI, 2012, p. 22). A estrutura curricular é organizada em torno dos seguintes eixos:

- 1) Eixo da Tradução – TRAD;
- 2) Eixo da Língua Portuguesa, Linguística e Latim – LPLL;
- 3) Eixo da Língua Estrangeira (Língua inglesa e outras) – LE;
- 4) Eixos das Artes, Literatura, Literaturas em Língua Portuguesa – LIT;
- 5) Eixo das Literaturas de Língua Estrangeira – LITLE;
- 6) Eixo da formação complementar em Letras – CLET;
- 7) Eixo de pesquisa em Letras – PLET;
- 8) Eixo do estágio em Tradução – ETRADU.

Ademais, é destacado no PPC “[...] alguns elementos balizadores [...] como procedimentos metodológicos fundamentais a serem utilizados na execução desse Projeto Pedagógico de Curso de Bacharelado em Letras Tradução Inglês-Português [...]” (UFPeI, 2012, p. 22), quais sejam:

- Interdisciplinaridade;
- Transdisciplinaridade;
- Flexibilização curricular;
- Maior contato com a realidade profissional;
- Formação de vínculos com entidades de classe e associações;
- Oferecimento de atividades complementares, cursos de extensão, projetos de pesquisa, etc.

✓ *Formas de avaliação (UFPEL)*

Com relação ao sistema avaliativo desse bacharelado, é destacado no PPC o enfoque na avaliação formativa no decorrer do curso, como pode ser verificado a seguir.

A orientação geral para o processo de avaliação das disciplinas do Curso de Bacharelado em Letras-Tradução é de que tal processo deva ocorrer durante o desenvolvimento das disciplinas (*avaliação formativa*) para que ajustes possam ser feitos visando ao desenvolvimento das competências profissionais [...] O objetivo da avaliação, neste contexto, não é, portanto, a verificação da quantidade de conhecimentos adquiridos pelo aluno, mas da sua capacidade de fazer uso desses conhecimentos, das competências, habilidades, técnicas e recursos para enfrentar situações problemáticas relacionadas ao exercício da profissão. Os resultados da avaliação processual devem servir para os formadores validarem ou reverem suas estratégias de formação e, para os futuros profissionais, devem servir para que tomem consciência de seu processo de aprendizagem, de seus talentos e limitações. Recomendam-se instrumentos de avaliação que permitam a identificação e análise de situações educativas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de rotinas de trabalho e de planejamentos de atividades, reflexões escritas sobre aspectos

estudados e/ou observados, etc. (UFPel, 2012, p. 99, grifo nosso).

A respeito do TCC, é destacado que o graduando pode optar por uma monografia de cunho teórico ou uma tradução anotada e comentada, ambos sob orientação de um professor (UFPel, 2012, p. 100).

✓ *Perfil dos docentes (UFPel)*

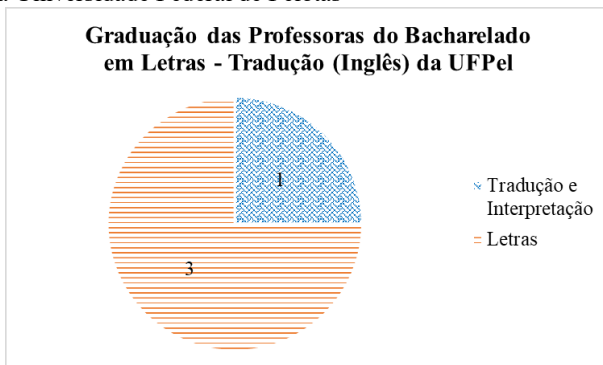
Segundo o PPC desse bacharelado, o corpo docente é composto por professores experientes na atividade tradutória e de pesquisadores da área, como podemos observar no trecho a seguir.

Desde a criação dos Cursos de Tradução, o corpo docente já contava com um pequeno grupo de professores com experiência anterior em tradução e com uma professora efetiva (Beatriz Viégas-Faria) com pesquisa de doutorado em Estudos da Tradução, experiência em prática tradutória (inglês-português) e no ensino de tradução literária, além de publicações sobre aspectos linguísticos da tradução literária. A partir de concursos realizados no ano de 2010, duas vagas foram preenchidas na área de Tradução. Desse modo, o quadro de professores do Curso passou a contar com os nomes da Profa. Dra. Marisa Helena Degasperi Gasperazzo, atuante no ensino de língua espanhola, e Roberta Rego Rodrigues, também doutora em Linguística Aplicada/Estudos da Tradução [...] (UFPel, 2012, p. 7).

Atualmente, o quadro docente do Bacharelado em Letras-Tradução (Inglês) da UFPel é composto por professores de diferentes áreas, tal qual nos demais IES. Porém, assim como na UFJF, no que diz respeito aos Estudos da Tradução, contabiliza poucos docentes concursados especificamente para a área, totalizando quatro professoras¹⁹². Dessas quatro, somente uma é graduada em Tradução, sendo as demais licenciadas em Letras (Gráfico 46).

¹⁹² Quadro docente do Bacharelado em Letras – Tradução (Inglês): Beatriz Viégas-Faria; Juliana Steil; Marisa Helena Degasperi; Roberta Rego Rodrigues.

Gráfico 46 - Graduação das Professoras do Bacharelado em Letras - Tradução (Inglês) da Universidade Federal de Pelotas



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Em relação aos estudos relacionados ao Mestrado, somente uma concluiu sua pesquisa em um PPG em Estudos da Tradução; as demais estavam inseridas em PPGs em (1) Linguística e Letras, (2) Educação e (3) Linguística Aplicada. Além disso, duas das quatro professoras apresentaram pesquisas sobre a tradução literária em suas respectivas dissertações de mestrado.

Com relação ao doutorado, esse quadro praticamente se repete, posto que uma professora realizou sua pesquisa em um PPG em Estudos da Tradução e as demais, em Linguística e Letras ou Linguística Aplicada. Porém, três das quatro (75%) pesquisaram sobre algum aspecto da tradução durante o doutorado, a saber: 1) Tradução Teatral, 2) Tradução Literária e 3) Tradução e Discurso.

✓ *Proposta curricular (UFPEL)*

Segundo o PPC (UFPEL, 2012), a carga horária total do Bacharelado em Letras – Tradução Inglês – Português é de 2.445,8 horas/aula (UFPEL, 2012, p. 8). Mesmo com a estrutura modular, que tem como um dos objetivos a flexibilização curricular, esse bacharelado fundamenta sua proposta curricular em disciplinas obrigatórias. Assim, no primeiro ano é cursado somente o módulo destinado à aquisição das competências em Letras e do terceiro a sexto semestre são cursados os

módulos referentes às Competências Necessárias à Formação na Terminalidade (CNFT), e no sétimo e oitavo semestre é cursado o módulo de estudos avançados.

Durante quatro semestres (do terceiro ao sexto) são ofertadas disciplinas obrigatórias práticas de tradução (texto acadêmico; texto comercial; texto jurídico; texto criativo), as quais compõem o módulo CNFT1. Já no CNFT2, são ofertadas disciplinas de (1) Sociolinguística; (2) Análise do Discurso e Linguística Textual; (3) Língua Portuguesa – Semântica e Pragmática; e (4) Língua Portuguesa – Perspectiva Estilística, também do terceiro ao sexto semestre. Por fim, no CNFT3, são ofertadas disciplinas voltadas à atividade tradutória e suas teorias, a saber: (1) Tradução Aspectos Teóricos; (2) Tradução – História E Ética; (3) Pesquisa em Letras I (em teoria e técnica de tradução); (4) Pesquisa em Letras II (em linhas de pesquisa em tradução).

É no módulo avançando que estão localizadas as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio 1 e 2, os quais são obrigatórias, e Estudos Avançados 1 e 2, optativas.

Com relação aos módulos optativos, os graduandos podem optar por disciplinas relacionadas (1) à estrutura gramatical do português, (2) aos estudos literários, (3) aos estudos em Língua C, (4) à cultura e literaturas de língua inglesa, (5) ao latim e à literatura latina, (6) à tradução criativa, (7) à terminologia e tradução; e (8) à LIBRAS.

Como pudemos perceber, não há um módulo destinado ao estudo de língua estrangeira. É enfatizado no PPC que “o ensino de língua estrangeira, fundamental ao profissional tradutor, será ofertado aos alunos que não comprovarem conhecimentos específicos nos níveis básico e intermediário” (UFPel, 2012, p. 8), por esse motivo serão realizados testes de nivelamento, como pode ser constatado nos trechos a seguir.

O ensino de língua estrangeira, fundamental ao profissional tradutor, será ofertado aos alunos que não comprovarem conhecimentos específicos nos níveis básico e intermediário. Assim, serão realizados testes de nivelamento que indicarão quais disciplinas deverão ser aproveitadas e/ou cursadas [...] (UFPel, 2012, p. 8).

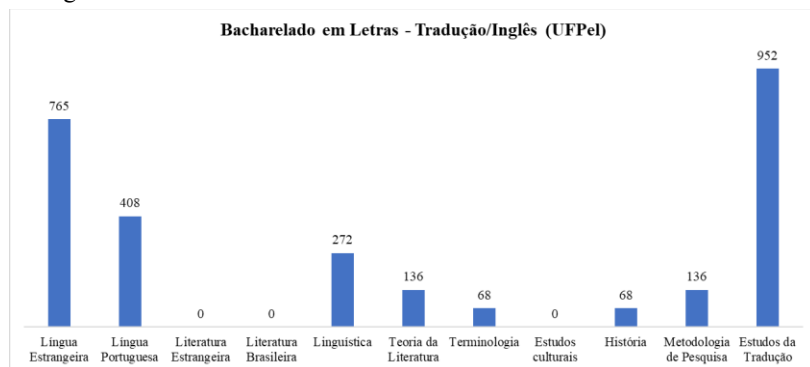
Os alunos que não documentarem algum nível de proficiência em língua estrangeira serão automaticamente matriculados no semestre 1 das disciplinas de LE. Além das disciplinas do turno

da noite, específicas para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação de um tradutor, são oferecidas no turno da tarde de língua estrangeira. Essas disciplinas cursadas no turno da tarde (língua estrangeira, cultura – e optativamente literaturas – da língua estrangeira) terão sua carga horária computada e acrescentada à carga horária do curso de Tradução *stricto sensu*. Isso porque aqueles alunos ingressantes que comprovarem ser bilíngues estarão dispensados, após teste de nivelamento (UFPel, 2012, p. 18).

No que diz respeito à carga horária do curso, mesmo o PPC afirmando ser de 2.445,8 horas/aula, encontramos outros valores na análise da proposta curricular. Conforme pode ser observado o Gráfico 48, o graduando desse curso teria uma carga horária de 3.349 horas/aula, caso realizasse todas as disciplinas obrigatórias (2.040 horas/aula), optativas (544 horas/aulas) e as de Língua B (765 horas/aula) – nesse caso a língua inglesa. Nossa decisão de contabilizar as disciplinas destinadas ao estudo da Língua B, mesmo não estando representadas no fluxograma da proposta curricular, justifica-se por serem consideradas obrigatórias para os graduandos que não comprovarem proficiência na Língua B, e conseqüentemente, a carga horária obrigatória total passaria de 2.040 horas/aula para 2.805 horas/aula)

Em suma, o curso da UFPel apresenta dois cenários quanto à carga horária, quais sejam: (1) carga horária das disciplinas obrigatórias, das optativas e das disciplinas de língua inglesa, que contabilizam 3.349 horas/aula; (2) carga horária das disciplinas obrigatórias, das optativas e sem as disciplinas de língua inglesa, 2.584 horas/aula. Caso fosse dispensado das disciplinas relacionadas ao estudo da língua inglesa a carga horária seria de 2.040 horas/aula. Chama mais a atenção ainda o fato de ao verificar o fluxograma dessa proposta curricular, a carga horária obrigatória contabiliza somente 1.496 horas/aula. Ou seja, em nenhum dos cenários apresentados após análise curricular encontra-se o valor informado nesse PPC.

Gráfico 47 - Proposta curricular do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês - Português da UFPel



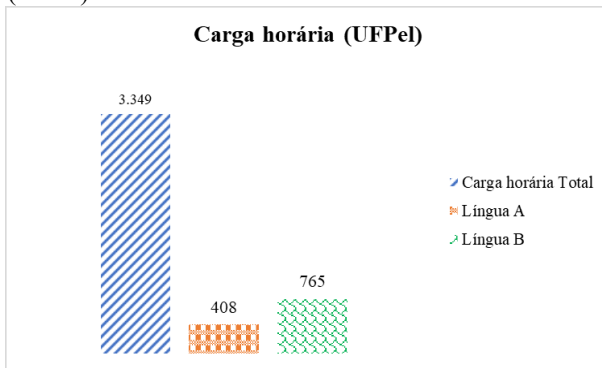
Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Como pode ser observado no Gráfico 47, não são ofertadas disciplinas obrigatórias relacionadas ao estudo das literaturas estrangeiras e de suas culturas, às quais são ofertadas como disciplinas optativas. Além disso, as disciplinas relacionadas à metodologia de pesquisa são intituladas como *Pesquisa em Letras*, mas visam, principalmente, questões tradutórias.

Segundo informado anteriormente, os graduandos do Bacharelado em Letras-Tradução Inglês-Português da UFPel devem apresentar comprovantes de proficiência para que tenham o direito de não cursar as disciplinas de língua inglesa desde o primeiro semestre. No entanto, caso não os tenham, ingressante nesse curso terá de cursar as oito disciplinas destinadas ao estudo da língua inglesa que são ofertadas no turno vespertino e que contabilizam 45 créditos¹⁹³ (765 horas/aula). Destacamos que as disciplinas destinadas ao estudo da língua portuguesa são ofertadas em dois módulos obrigatórios, quais sejam, Módulo de Competências Básicas em Letras e no módulo de Competências Necessárias à Formação na Terminalidade 2 (CNFT2), contabilizando 408 horas/aula (Gráfico 48).

¹⁹³ Na UFPel, cada disciplina de quatro créditos totaliza 68 horas/aula, o que leva ao cálculo que cada crédito equivale a 17 horas/aula, diferentemente da maioria das IES, em que cada crédito equivale a 15 horas/aula.

Gráfico 48 - Carga horária relacionada ao estudo da língua materna (Língua A), da língua estrangeira (Língua B) do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês – Português (UFPel)



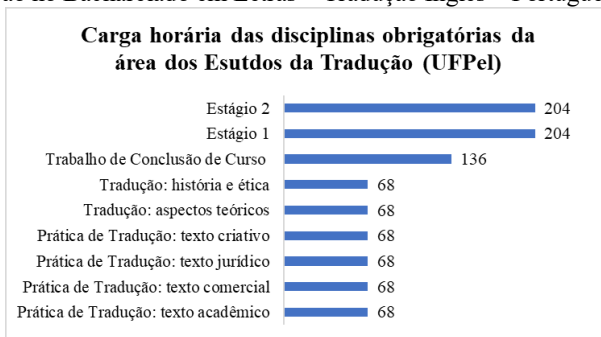
Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A carga horária das disciplinas obrigatórias da área dos Estudos da Tradução totaliza 952 horas/aula, o que equivale a 33,94% da carga horária de disciplinas obrigatórias total (Gráfico 49). Desse total, 272 horas/aula são destinadas às disciplinas de prática de tradução, as quais compõem o módulo CNFT1, e que são ofertadas a partir do terceiro semestre na seguinte ordem: (1) Prática de Tradução Texto Acadêmico; (2) Prática de Tradução Texto Comercial; (3) Prática de Tradução Texto Jurídico; e (4) Prática de Tradução Texto Criativo.

Já no módulo CNFT2, são ofertadas as disciplinas (1) Tradução – Aspectos Teóricos e (2) Tradução – História e Ética, ambas tendo por pré-requisito o módulo de competências básicas em Letras. Chama-nos a atenção a oferta de uma disciplina obrigatória destinada exclusivamente às discussões relacionadas à história e à ética em Tradução, posto que esses aspectos em geral são tratados em disciplinas destinadas às questões relacionadas à teoria da tradução.

Por fim, as disciplinas de estágio são ofertadas ao final do curso, tendo por pré-requisitos os módulos CNFT1, CNFT2, CNFT3 e de Pesquisa em Letras. Além desses pré-requisitos, para se cursar o Estágio 2, é necessário ter sido aprovado no Estágio 1.

Gráfico 49 - Carga horária das disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução no Bacharelado em Letras – Tradução Inglês – Português da UFPel



Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

No que diz respeito às disciplinas de prática de tradução, destacamos que a disciplina de prática de tradução de texto acadêmico é um dos pré-requisitos para que o aluno se matricule nas práticas de tradução de texto comercial, jurídico e criativo (Quadro 21). Assim, o graduando poderia cursar qualquer uma das demais práticas logo após a aprovação na prática de texto acadêmico.

Quadro 21 - Disciplinas destinadas à prática de tradução do Bacharelado em Letras - Tradução Inglês - Português (UFPel)

Semestre	Disciplina	Ementa
3º	Prática de Tradução (Inglês/Português) – Texto Acadêmico	Elementos do texto científico. Verificação das diferenças (sintáticas) entre o texto científico de culturas de língua inglesa e o texto científico brasileiro. Aprendizado do manuseio dos recursos digitais e em formato livro de dicionários (monolíngues e bilíngues, especializados ou não) e gramáticas. Aprendizado de manuseio de materiais e métodos de pesquisa lexicográfica.

4º	Prática de Tradução (Inglês/Português) – Texto Comercial	Elementos do texto comercial, contábil, etc. Verificação das diferenças (lexicais e sintáticas) entre o texto comercial de culturas de língua inglesa e o texto comercial brasileiro. Aprendizado do manuseio dos recursos digitais e em formato livro de dicionários (monolíngues e bilíngues, especializados ou não) e gramáticas. Aprendizado de manuseio de materiais e métodos de pesquisa lexicográfica.
5º	Prática de Tradução (Inglês/Português) – Texto Jurídico	Elementos de diferentes gêneros do texto jurídico. Verificação das diferenças (lexicais e sintáticas) entre o texto jurídico de culturas de língua inglesa e o texto jurídico brasileiro, oriundos de sistemas legais de diferentes naturezas. Aprendizado do manuseio dos recursos digitais e em formato livro de dicionários (monolíngues e bilíngues, especializados ou não) e gramáticas. Aprendizado de manuseio de materiais e métodos de pesquisa lexicográfica especializada em questões de Direito.
6º	Prática de Tradução (Inglês/Português) – Texto Criativo	Os diferentes gêneros literários. Pesquisar vida e obra do autor a traduzir. As questões do subtexto. O dito e o não-dito. O tradutor como leitor especializado. Tradução como retextualização. As soluções tradutórias. Tradução vs. Adaptação.

Adaptação: Patrícia Rodrigues Costa.

Após termos detalhado a análise documental das 10 IES que ofertam Bacharelado em Tradução, passaremos à discussão dos dados apresentados fundamentada nos aspectos teóricos apresentados no Capítulo 2.

5 A FORMAÇÃO DE TRADUTORES EM IES PÚBLICAS BRASILEIRAS: DISCUSSÃO

Sabemos que aspectos do Curso de Letras podem contribuir para a formação de tradutores e consideramos que tais aspectos possam ser adaptados a essa realidade. Acreditamos, tal como Gonçalves (2008; 2015), ainda ser necessário que os Bacharelados em Tradução disponham de DCN próprias, que se tornem um marco para a concepção curricular de cursos superiores destinados à formação de tradutores. Em razão do debate cada vez maior sobre a formação de tradutores e a criação de novos bacharelados, presumíamos que as propostas curriculares dos programas de graduação destinados a tal formação nas IES públicas brasileiras tentariam se distanciar dos Cursos de Letras.

A fim de verificarmos tal possibilidade, escolhemos fundamentar nossa pesquisa na análise dos documentos referentes à formação de tradutores nas IES públicas brasileiras. Acreditamos que os dados coletados devem ser tratados de maneira rigorosa, quer seja por meio da abordagem qualitativa, quer seja pela quantitativa, ou por ambas, tal como defendido por Bernardete Gatti:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito (GATTI, 2006, p. 28).

Desse modo, a abordagem qualitativa permite um conhecimento mais profundo acerca do fenômeno estudado, enquanto que a quantitativa permite resultados mais objetivos. Assim, ao se realizar uma abordagem quali-quantitativa (mista), a qualitativa enriquece os resultados obtidos pela quantitativa, destacando seu significado, e a abordagem quantitativa completa a pesquisa qualitativa, fundamentando a leitura do fenômeno em questão. Nosso estudo se caracteriza por ser descritivo e exploratório, não-avaliativo, por se fundamentar na análise documental por meio de uma abordagem quali-quantitativa (mista). Logo, por meio da análise principal, podemos averiguar se atingimos

nosso objetivo, posto que podemos enriquecer a análise principal e gerar pistas de pesquisas futuras por meio de análises secundárias.

Assim, com base na análise documental pretendemos responder neste capítulo às questões propostas no decorrer deste estudo, a saber:

- Quais fatores contribuíram para a institucionalização da Tradução em ambiente universitário no Brasil?;
- Quais as principais características das diferentes concepções curriculares de graduações destinadas à formação de tradutores nas IES públicas brasileiras?
 - De que maneira os programas de graduação destinados à formação de tradutores apresentam características do curso de Letras?
 - O que se deve esperar dos tradutores formados em ambiente acadêmico com relação à graduação: profissionais generalistas ou especialistas?
- Quais as particularidades nas propostas curriculares dessas graduações em relação à tradução literária?

Portanto, apresentaremos a seguir discussões fundamentadas nos dados apresentados de modo a responder às nossas perguntas de pesquisa.

5.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES NO BRASIL NO ÂMBITO DE GRADUAÇÃO NAS IES PÚBLICAS BRASILEIRA

Como ressaltado por Lambert, a formação de tradutores passou a ser reconhecida no século XX, principalmente após acontecimentos importantes como a Segunda Guerra Mundial, que levou à criação de cursos de formação de tradutores ao redor do mundo. Porém, o reconhecimento da disciplina não foi uma consequência de acontecimentos do início século XX. De acordo ainda com Lambert (2013, p. 8), a tradução ocupou espaços diminutos na Academia, principalmente na Literatura e na Linguística, que variavam de relevância conforme as necessidades das instituições de ensino. Segundo esse teórico, a institucionalização da área se iniciou com a criação dos cursos de formação de tradutores na década de 1940, apesar da visão de que a tradução deveria ser considerada um serviço, e não um campo de

estudos.

Na década de 1960, os Estudos da Tradução começaram a ganhar força como campo de estudos, que resultou na consolidação da institucionalização da área (LAMBERT, 2013, p. 12). Lambert salienta que o estabelecimento de programas de tradução – de graduação e de pós-graduação – mostrou-se uma luta complexa, tanto nas universidades quanto entre as universidades e os novos institutos de formação de tradutores no que diz respeito à discussão sobre as competências necessárias aos tradutores. Para ele, esse estabelecimento é o reconhecimento formal da institucionalização da área e permitiu aos Estudos da Tradução atingir o mesmo status da Literatura e da Linguística. Ademais, os currículos dos cursos de formação de tradutores atuam como indicadores das diversas tentativas de inserção da Tradução nas universidades e, por isso, apresenta a face mais visível da institucionalização da área.

Podemos assim compreender um pouco melhor a institucionalização dos Estudos da Tradução no Brasil por meio da cartografia (LAMBERT, 2013, p. 15) das graduações em Tradução nas IES públicas e, conseqüentemente, das tradições (GOODSON, 2013) estabelecidas, visto que as instituições de ensino visam atender a necessidades nacionais e/ou regionais.

Trataremos neste tópico dos seguintes aspectos: (1) os fatores que contribuíram para a institucionalização da Tradução em ambiente universitário no Brasil e, conseqüentemente, a criação de programas de graduação em Tradução; e (2) a localização das graduações que visam à formação de tradutores nas IES públicas.

A possibilidade de criação de graduações se deu em razão da publicação da LDB de 1968, as quais foram inseridas nos mesmos departamentos, faculdades ou centros dos Cursos de Letras. É a partir dessa reforma educacional que foi possível propor e criar bacharelados em áreas que antes só se propunha licenciaturas. Diante desse cenário, podemos elencar os fatores que contribuíram para a institucionalização da Tradução em ambiente universitário brasileiro:

- A publicação da LDB de 1968
 - A autorização para a criação de graduações em áreas que à época não tinham profissionais reconhecidos e/ou regulados, dado que o reconhecimento da atuação dos tradutores como profissionais liberais só ocorreu em

- 1988;
- Os novos cursos superiores tinham de se fundamentar em propostas curriculares de graduações destinadas às profissões reguladas em lei, razão pela qual as graduações em Tradução tinham por currículo mínimo do Curso de Letras;
- As necessidades do mercado de trabalho;
- Área compreendida como relevante ao desenvolvimento nacional.
- O interesse de IES, que logo após a publicação da LDB de 1968 propuseram a criação de graduações, tanto no âmbito educacional público quanto no privado.

Com o pano de fundo da Reforma Universitária de 1968 (LDB), as propostas e as criações de graduações em Tradução nas IES públicas tiveram fôlego no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, com destaque para a região Sudeste. A retomada da criação de novos cursos se deu 20 anos mais tarde em razão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Podemos destacar as possíveis razões relacionadas diretamente à criação das graduações em cada IES:

- UFRGS (Bacharelado em Letras-Habilitação Tradutor)
 - A economia da região é fundamentada na indústria e na agropecuária, atividades comumente destinadas à exportação;
 - Intercâmbio técnico-científico crescente e intenso.
- Unesp (Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor)
 - A economia da região é fundamentada na indústria e na agropecuária, atividades comumente destinadas à exportação.
- UFPR (Letras-Ênfase em Estudos da Tradução)
 - Criação do Núcleo de Tradução (NUT) da UFPR, em 1997;
 - O corpo docente direcionou a uma formação mais volta à pesquisa que à atividade tradutória;

- Reforma curricular do curso de Letras que permitiu a criação de uma ênfase em Estudos da Tradução no curso de Letras;
- Presença de indústrias com produtos destinados à exportação.
- UEM (Letras-Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução)
 - Interesse de docentes e discentes.
 - Reforma curricular do curso de Letras, que permitiu a criação de uma habilitação em Tradução no curso de Letras.
- UnB (Bacharelado em Letras-Tradução)
 - Interesse de docentes. O bacharelado foi criado por Delton de Mattos, ex-professor da Universidade de Heidelberg, Alemanha, interessado pela teoria funcionalista alemã (AZENHA JUNIOR, 2016), e por Ulf Gregor Baranow (1972), estoniano, ex-professor da Universidade de Brasília (1975-1992) e professor aposentado da Universidade Federal do Paraná, interessado por filosofia, linguística, terminologia e contato de línguas (BARANOW, 1972).
 - Universidade localizada na capital federal, cidade com grande concentração de órgãos da administração pública brasileira da esfera federal, de organizações internacionais e alta concentração de embaixadas e consultados que necessitam de traduções;
 - Necessidade local/regional de tradutores e intérpretes para atuação a atuação em eventos internacionais;
 - Projeto REUNI (Bacharelado em Letras/Tradução – Espanhol, em 2009).
- UFOP (Letras – Bacharelado em Tradução)
 - Interesses regionais;
 - Mercado de trabalho.
- UFJF (Bacharelado em Letras – Tradução)
 - Proximidade com o eixo Rio-São Paulo,

- principalmente com o Rio de Janeiro;
 - Criação de uma especialização em Tradução, em 1985;
 - Interesse de docentes e discentes.
- UFPB (Bacharelado em Tradução)
 - Interesse de docentes e discentes do curso de Letras em linhas de pesquisas relacionadas à Tradução;
 - Projetos relacionados à Tradução com pesquisas desenvolvidas por um grupo de pesquisadores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB;
 - Demanda do mercado de trabalho por profissionais da área da linguagem (bacharéis);
 - Projeto REUNI.
- UFU (Bacharelado em Tradução)
 - A graduação em Tradução era uma demanda antiga no contexto da UFU, que não foi levada adiante por falta de corpo docente especializado na área;
 - Interesse dos graduandos em Letras;
 - Projeto REUNI;
 - Decisão de professores do Instituto de Letras e Linguística da UFU em encaminhar a proposta de criação do Bacharelado em Tradução junto ao projeto REUNI/UFU (UFU, 2009), tendo por objetivos:
 - Oferecer um número maior de vagas na Educação Superior;
 - Ofertar um curso que não restrinja à formação de licenciados em Letras.
- UFPel (Bacharelado em Letras-Tradução)
 - Demanda do mercado de trabalho;
 - Corpo docente com experiência em Tradução;
 - Projeto REUNI.

Podemos perceber que os fatores que mais influenciaram a criação de graduações em Tradução são a economia e o interesse do corpo docente, como pode ser observado no Quadro 22.

Quadro 22 - Possíveis motivações relacionadas à criação dos bacharelados destinados à formação de tradutores

	UFRGS	Unesp	UFPR	UEM	UnB	UFOP	UFJF	UFPB	UFU	UFPeI
Demandas sociais						✓				✓
Economia	✓	✓	✓				✓			
Experiência do corpo docente							✓	✓		✓
Globalização	✓				✓					
Imigração	✓									✓
Interesse dos discentes				✓				✓		
Interesse dos docentes			✓				✓	✓	✓	✓
Localização					✓		✓			
Mercado de trabalho						✓		✓		✓
Pesquisas anteriores relacionadas à Tradução	✓		✓				✓	✓		
REUNI								✓	✓	✓

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

A maioria das graduações em Tradução está localizada em IES da região Sudeste do país (UFJF, UFOP, UFU e Unesp), sendo Minas Gerais o estado com o maior número de bacharelados que visam à formação de tradutores (UFJF, UFPOP e UFU e, em breve, a UFMG). Das demais regiões, a região Sul conta com quatro bacharelados, sendo três em IES públicas federais (UFRGS, UFPeI e UFPR) e um em estadual (UEM), a região Centro-Oeste tem na UnB seu único centro formador de tradutores em IES pública e a região Nordeste, a UFPB.

Mesmo antes das iniciativas do projeto REUNI, podemos perceber que a maioria das graduações já se localizava no interior do país, visto que somente quatro das 10 graduações são ofertadas em capitais (UFRGS, UnB, UFPB e UFPR). Esse fato é verdadeiro, mesmo ao desconsiderarmos as graduações da UFPR e da UEM, as quais não têm por objetivo principal a formação de tradutores. A interiorização dessas graduações pode ser explicada pelas seguintes razões, segundo as cidades que as sediam: (1) terem uma economia voltada à exportação; (2) estarem próximas a grandes centros comerciais; e (3) terem um forte histórico de imigração.

Em relação ao contexto institucional, a maioria das graduações

está vinculada diretamente a institutos, centros ou faculdades de Letras (Quadro 23). Ressaltamos o fato de que o bacharelado em Letras - Tradução da UnB está inserido em no único departamento das IES públicas, que tem em seu título o termo “Tradução”¹⁹⁴, vinculado ao Instituto de Letras.

Quadro 23 - Inserção das graduações em Tradução em suas respectivas IES

IES	A graduação está inserida no(a)
UFRGS	Instituto de Letras
Unesp	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
UFPR	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes por meio de cooperação entre os seguintes departamentos: <ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM); • Departamento de Literatura e Linguística (DELLIN).
UEM	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes no Departamento de Letras Modernas (DLM)
UFOP	Instituto de Ciências Humanas e Sociais no Departamento de Letras (DELET)
UnB	Instituto de Letras (IL) no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)
UFJF	Faculdade de Letras
UFPB	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) no Departamento de Mediações Interculturais; antes Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM.
UFU	Instituto de Letras e Linguística
UFPel	Centro de Letras e Comunicação

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

¹⁹⁴ “No dia 23 de maio de 1986, o então reitor Cristovam Buarque assinou a resolução que extinguiu o Departamento de Letras e Linguística e aprovou a criação dos seguintes Departamentos vinculados à estrutura do Instituto de Expressão e Comunicação: *Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas; *Teoria Literária e Literaturas; *Línguas Estrangeiras e Tradução” (Apresentação. Departamento de Teoria Literária e Literaturas) Disponível em: <http://www.tel.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=8>. Acesso em: dez. 2017.

Pelo exposto acima, a institucionalização da área, e o início de sua tradição, teve por propulsor um fator político-educacional: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1968, conhecida como Reforma Universitária. Ressaltamos ainda que o fortalecimento da área se faz também pelo crescente interesse de pesquisadores, pelo aumento das pesquisas em pós-graduação, pela criação de Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução¹⁹⁵, sendo o primeiro a PGET/UFSC, em 2003, e pela criação de periódicos acadêmicos específicos da área. Acerca dos periódicos acadêmicos específicos da área publicados por IES brasileiras (Quadro 24), chamamos atenção para o fato que poucos são aqueles inseridos em IES com Bacharelados em Tradução.

Quadro 24 - Periódicos acadêmicos brasileiros dedicados aos Estudos da Tradução

	Periódicos	IES	ISSN	Período de Publicação
1	<i>Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores</i>	Anhanguera	2178-6976	1981-2013
2	<i>TradTerm</i>	USP	2317-9511	1994-atual
3	<i>Cadernos de Tradução</i>	UFSC	2175-7968	1996-atual
4	<i>Cadernos de Literatura em Tradução</i>	USP	2359-5388	1997-atual
5	<i>Cadernos de Tradução</i>	UFRGS	1807-9873	1998-atual
6	<i>Tradução em Revista</i>	PUC-Rio	1808-6195	2004-atual
7	<i>Scientia Translationis</i>	UFSC	1980-4237	2005-2014

¹⁹⁵ Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil:

- 2003 – PGET – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <www.pget.ufsc.br>
- 2011 – POSTRAD – Universidade de Brasília (UnB). <www.postrad.unb.br>
- 2011 – TRADUSP – Universidade de São Paulo (USP). <<http://dlm.fflch.usp.br/traducao>>
- 2014 – POET – Universidade Federal do Ceará (UFC). <www.ppgpoet.ufc.br>

8	<i>Ronái</i>	UFJF	2318-3446	2006-atual
9	<i>In-Traduções</i>	UFSC	2176-7904	2009-2015
10	<i>Cultura e Tradução</i>	UFPB	2238-9059	2011-atual
11	<i>Translatio</i>	UFRGS	2236-4013	2011-atual
12	<i>Non plus</i>	USP	2316-3976	2012-atual
13	<i>Traduzires</i>	UnB	2238-7749	2012-atual
14	<i>Belas Infiéis</i>	UnB	2316-6614	2012-atual
15	<i>Transversal</i>	UFC	2446-8959	2015-atual

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Como pode ser observado, dos 15 periódicos dedicados aos Estudos da Tradução, dos quais 12 ainda são publicados, somente sete estão inseridos em IES com Bacharelados em Tradução, a saber: (1) *Cadernos de Tradução* (UFRGS), (2) *Tradução em Revista* (PUC-Rio), (3) *Rónai* (UFJF), (4) *Translatio* (UFRGS), (5) *Cultura e Tradução* (UFPB), (6) *Traduzires* (UnB) e (7) *Belas Infiéis* (UnB). Como se pode observar esses periódicos foram criados anos após o início do funcionamento dos bacharelados, com exceção do *Cultura e Tradução*, que tem por objetivo publicar os anais do Encontro Nacional Cultura e Tradução, realizado bianualmente na UFPB. Além disso, no caso da UnB, os periódicos *Traduzires* e *Belas Infiéis* foram criados logo após o início do funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD/UnB), em 2011, e tiveram sua primeira edição publicada em 2012.

5.2 ESPECIFICIDADES DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO DESTINADOS À FORMAÇÃO DE TRADUTORES NAS IES PÚBLICAS BRASILEIRAS

O termo currículo representa um conceito complexo, motivo pelo qual originou e origina diferentes visões, que, por vezes, se complementam e que, em sua maioria, apresentam um pressuposto em comum: o currículo deve atender às demandas locais/regionais/nacionais; depende do contexto em que está inserido.

Por essa razão, ao se transformar esse conceito em algo real, concepções curriculares distintas, mas não mutualmente excludentes, são propostas, das menos conhecidas como o currículo baseado em estudos de caso e o currículo fundamentado na aprendizagem baseada em problemas (KOUWENHOVEN, 2009), às mais conhecidas (1) o currículo por objetivos, (2) o currículo por competências e (3) o currículo por disciplinas.

Entendemos que o currículo deve ser compreendido como uma proposta flexível e que não se resume à apresentação da estrutura curricular (GOODSON, 2013; LINUESA, 2013). É preciso que a proposta curricular seja aberta no sentido de que possa ser adaptada conforme a necessidade do contexto educacional, do social (KELLY, 2005). Assim, após conhecer tais necessidades, deve-se iniciar a discussão sobre os diversos elementos da proposta curricular.

No caso do Brasil, as DCN podem ser compreendidas como um amplo conceito de currículo para o governo federal, devem ser compreendidas como diretivas para a concepção curricular e que devem ser seguidas pelas IES. É com base nas DCN que programa de ensino superior deve pensar e elaborar seu PPC, os quais devem apresentar não somente a matriz curricular, mas toda sua concepção por meio de informações como (1) o perfil dos formandos, (2) as competências gerais e habilidades específicas, (3) conteúdos básicos e específicos, (4) estruturação do curso, (5) formas de avaliação. Essas informações são complementadas pelas requisitadas pelo sistema e-MEC: (1) objetivos do curso, (2) perfil ou justificativa do curso, (3) atividades do curso (atividades complementares), (4) formas de acesso, (5) perfil de formação (concepção curricular), (6) Trabalho de Conclusão de Curso e (7) Estágio curricular. Assim, o currículo é compreendido de uma maneira mais ampla, sendo o conjunto de informações relacionadas ao contexto institucional, aos conhecimentos e competências, e suas derivações, necessários à formação do profissional e do cidadão.

Conforme o Parecer CNE nº 776/97 (BRASIL, 1997), cada DCN deve evitar ao máximo a fixação de conteúdos, não podendo exceder à 50% da carga horária total dos cursos (BRASIL, 1997). Como se pode verificar, a maioria dos Bacharelados de Tradução estão inseridos em um contexto relacionado ao Curso de Letras, o que justifica o uso dos DCN destinados ao Curso de Letras e a consequente influência dos Estudos Linguísticos e Literários (ASSIS; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, no prelo). A esse respeito, o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001a) determina que:

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. [...] De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras [...] (BRASIL, 2001a, p. 31).

O MEC destaca em diversas partes do seu *Sistema e-MEC - Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial* (BRASIL, 2015) que é facultada à IES diversos aspectos relacionados aos cursos que não possuem DCN, como é o caso dos bacharelados em Tradução. Já no Parecer CNE/CES nº 8/2007 (BRASIL, 2007), foi instituído a relação entre cargas horárias mínimas dos bacharelados e sua integralização (Quadro 25), sendo a carga horária mínima para o bacharelado de Letras de 2.400 horas.

Quadro 25 - Carga horária e duração mínima para integralização do curso de graduação, bacharelado, modalidade presencial

Carga horária mínima (horas)	Duração para integralização do curso (anos)
2.400	3 ou 4
2.700	3,5 ou 4
Entre 3.000 e 3.200	4
Entre 3.600 e 4.000	5
7.200	6

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Sabemos que cada IES tem liberdade para propor a carga horária para integralização de cada curso. Porém, mesmo com liberdade concedida com o fim do currículo mínimo, de modo a ampliar a flexibilidade curricular, para tal é preciso eliminar a rigidez estrutural, evitar o prolongamento da formação mais que o necessário, utilizando os recursos já existentes nas IES (BRASIL, 2001a).

Chama a atenção para o fato de que a maioria dos Projetos Pedagógicos de Curso foram propostos e publicados a partir de 2005,

após a publicação de documentos relacionados às DCN, porém antes do parecer que institui a carga horária mínima e sua duração. Tal fato não contempla a concepção curricular da UnB que data de 1985, passando por alterações, mas não por reformas curriculares. Para ilustrar melhor o cenário dos bacharelados em Tradução, apresentamos o Quadro 26.

Quadro 26 – Informações sobre os bacharelados em Tradução quanto à sua flexibilização.

IES	Ano de publicação do PPC	Duração mínima (anos) - IES	Duração recomendada (anos) - IES	Duração máxima (anos) - IES	Carga horária total	Carga horária das disciplinas obrigatórias	% de carga horária das disciplinas obrigatórias
					(horas/aula) - IES	(horas/aula)	
UFRGS	2012	4	4	8	3.060	2.700	88,23
Unesp	2007	4	4	7	3.150	3.150	100
UFPR	2006	4,5	4,5	7	2.900	2.310	79,66
UEM	2005/2013	5	5	8	4.120	3.812	92,52
UFOP	2008	3,5	4	6	2.610	2.040	78,16
UnB	1985	3	4,5	7	2.700	2.010	74,44
UFJF	2013	4	4	6	2.475	2.235	90,3
UFPB	2016	4	4	6	2.400	1.845	76,86
UFU	2009	3	3,5	6	2.528	2.100	83,07
UFPe	2012	4	4	?	3.349	2.805	83,76

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Podemos verificar pelo Quadro 26 que a UFPR e a UnB não seguem a duração mínima estabelecida pelo Parecer CNE/CES nº 8/2007. O Bacharelado em Letras, ênfase em Estudos da Tradução da UFPR, prolonga a permanência do tradutor em formação, enquanto o Bacharelado em Letras/Tradução da UnB permite que o graduando conclua o curso em um período menor que três anos e meio.

No que diz respeito à afiliação aos cursos de Letras, a maioria das graduações, em funcionamento até 2017, tem seu título diretamente vinculado ao curso de Letras, sendo exceção somente as da UFPB e da UFU, mesmo estando inseridas, respectivamente, em um centro e um instituto de Letras. O que podemos inferir a partir da análise das propostas curriculares dessas graduações? Essas propostas são caracterizadas pelo perfil curricular da área de Letras? Visam formar profissionais generalistas ou especialistas? O que podemos dizer das competências propostas por tais bacharelados? Qual o perfil do corpo docente dessas graduações?

Podemos verificar com base na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos:

- Se o(s) bacharelado(s) visam à formação de tradutores generalistas (GOUADEC, 2007; KELLY; MARTIN, 2009);
- A existência de um currículo razoavelmente padrão, com destaque para disciplinas de teoria e prática de tradução (VENUTI, 2017);
- A importância de conhecimentos oriundos da Sociologia, da História, dos Estudos Culturais, da Semântica, da Terminologia e das línguas de trabalho (SCHÄFFNER; ADAB, 2000);
- Se os programas de Tradução ofertam as seguintes áreas do conhecimento: línguas de trabalho, cultura, prática de tradução (direta e inversa), terminologia, revisão, teoria da tradução, história da tradução, linguística, interpretação, literatura, lexicografia, informática, línguas de especialidade (VALENTINE, 1996).

Com as análises dos programas de Tradução no âmbito de graduação das IES públicas brasileiras, pudemos melhor investigar a formação de tradutores em contexto brasileiro. Nossa análise da proposta curricular foi categorizada segundo áreas do conhecimento da seguinte maneira:

- Língua Estrangeira (L. E.);
- Língua Portuguesa (L. P.);
- Literatura Estrangeira (Lit. Est.);
- Literatura Brasileira (Lit. Bras.);
- Linguística (Ling.);
- Teoria da Literatura (T. L.);
- Terminologia e Lexicologia (T & L);
- Estudos Culturais (E. C.);
- Estudos da Tradução (EdT)
 - Aspectos teóricos da tradução
 - Prática de tradução

Sabemos que disciplinas de outras áreas por vezes são ofertadas conforme a proposta de cada programa. Assim, nos quadros (Quadro 27 e 28) utilizaremos a categoria “Outros” para remeter a disciplinas, por

exemplo, da área de Educação, comuns nas licenciaturas.

Quadro 27 - Comparação das cargas horárias entre programas de formação de tradutores das IES analisadas

IES	Total	Disciplinas obrigatórias	CARGA HORÁRIA									
			L.P - língua A	L.E - língua B	Lit. Bras.	Lit. Est.	Ling.	T. L	T & L	E.C	EdT	Outros
UFRGS	3.060	2.700	420	630	180	180	210	60	90	120	750	60
Unesp	3.150	3.150	540	660	0	120	120	90	60	270	780	510
UFPR	2.900	2.310	300	570	240	540	180	120	0	0	330	30
UEM	4.120	3.812	204	952	0	272	272	204	68	68	748	1.024
UFOP	2.610	2.040	300	540	60	120	120	180	0	0	660	60
UnB	2.700	2.010	180	330	60	120	60	0	0	120	900	240
UFJF	2.475	2.235	420	570	60	300	240	180	0	0	345	120
UFPB	2.640	1.860	0	360	0	0	0	60	60	0	1.200	180
UFU	2.528	2.100	300	360	0	60	0	120	60	0	1.140	60
UFPeI	3.349	2.805	408	765	0	0	272	136	68	0	952	204

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Quadro 28 - Comparação (em porcentagem) das cargas horárias entre programas de formação de tradutores das IES analisadas

IES	Total	Disciplinas obrigatórias	CARGA HORÁRIA (%)									
			L.P - língua A	L.E - língua B	Lit. Bras.	Lit. Est.	Ling.	T. L	T & L	E.C	EdT	Outros
UFRGS	3.060	88,24	13,73	20,59	5,88	5,88	6,86	1,96	2,94	3,92	24,51	1,96
Unesp	3.150	100,00	17,14	20,95	0,00	3,81	3,81	2,86	1,90	8,57	24,76	16,19
UFPR	2.900	79,66	10,34	19,66	8,28	18,62	6,21	4,14	0,00	0,00	11,38	1,03
UEM	4.120	92,52	4,95	23,11	0,00	6,60	6,60	4,95	1,65	1,65	18,16	24,85
UFOP	2.610	78,16	11,49	20,69	2,30	4,60	4,60	6,90	0,00	0,00	25,29	2,30
UnB	2.700	74,44	6,67	12,22	2,22	4,44	2,22	0,00	0,00	4,44	33,33	8,89
UFJF	2.475	90,30	16,97	23,03	2,42	12,12	9,70	7,27	0,00	0,00	4,85	13,94
UFPB	2.640	70,45	0,00	13,64	0,00	0,00	0,00	2,27	2,27	0,00	45,45	6,82
UFU	2.528	83,07	11,87	14,24	0,00	2,37	0,00	4,75	2,37	0,00	45,09	2,42
UFPeI	3.349	83,76	12,18	22,84	0,00	0,00	8,12	4,06	2,03	0,00	28,43	6,09

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Assim com base nos Quadros 27 e 28 e nos dados apresentados, podemos depreender as seguintes premissas:

- ✓ São programas com o objetivo de formar tradutores generalistas, tal como ressaltado por Gouadec (2007) e Kelly e Martin (2009). Além disso, as DCN requerem que as graduações ofertem uma sólida formação geral.
- ✓ Em sua maioria são programas com um currículo razoavelmente padrão (VENUTI, 2017), fundamentados no antigo currículo mínimo de Letras, que vigorou de 1962 até a publicação da LDB de 1996, tal como indicado por Paiva (2005), posto que ofertam disciplinas de:
 - Língua Portuguesa;

- Literatura Portuguesa;
 - Literatura Brasileira;
 - Linguística;
 - Língua estrangeira moderna e literaturas correspondentes
 - Teoria Literária
- ✓ Em sua maioria ofertam disciplinas destinadas ao estudo das línguas de trabalho, aos estudos culturais, à literatura, à linguística, à terminologia e lexicografia, tal como destacado por Valentine (1996) e Schöffner e Adab (2000);
- ✓ Com relação à oferta de disciplinas, tanto destinadas à tradução direta quanto à inversa, tal como proposto por Valentine (1996), podemos afirmar que somente as seguintes IES têm tal oferta:
- Universidade de Brasília (UnB), com cinco disciplinas cada, ou seja, 300 horas/aula para tradução direta e 300 horas/aula para tradução inversa;
 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com quatro disciplinas destinadas à tradução direta, totalizando 360 horas/aula, e duas à tradução inversa, totalizando 120 horas/aula;
 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com três disciplinas cada, totalizando 180 horas/aula para a prática de tradução direta e 180 horas/aula para a tradução inversa.
 - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com duas disciplinas cada, sendo 120 horas/aula para a prática de tradução direta e 60 horas/aula para a tradução inversa.

Com base nos levantamentos e análises, o que mais podemos dizer acerca das propostas curriculares dos bacharelados que visam à formação de tradutores no Brasil?

No que diz respeito ao *ensino das línguas de trabalho*, percebemos o destaque ao ensino da língua estrangeira (Língua B) em todas as IES, sem exceção. Assim, a porcentagem da carga horária

destinada às disciplinas obrigatórias da Língua B (nesse caso, o inglês) varia entre 12,22% a 23,11% da carga horária total, respectivamente UnB e UEM. Essa porcentagem máxima de 23,11% não se alteraria muito, mesmo se ignorássemos a graduação da UEM, objetivo principal a formação de professores de língua inglesa e objetivo secundário a formação de tradutores, visto que na UFJF a porcentagem relativa à carga horária das disciplinas de inglês é de 23,03% da carga horária total.

A porcentagem das disciplinas obrigatórias destinadas ao ensino da Língua A (língua portuguesa) é diminuta em comparação com a porcentagem da carga horária destinada às disciplinas de Língua B (língua estrangeira), variando entre 0 e 17,14% da carga horária total, respectivamente UFPB e Unesp, razão pela qual concordamos com a afirmação de Mira Kim (2013) em relação ao desequilíbrio no conhecimento das línguas de trabalho pelos tradutores em formação. De posse desses dados, podemos nos questionar em relação ao conhecimento da Língua A dos futuros tradutores, visto que parece ser esperado dos ingressantes desses bacharelados um conhecimento prévio da língua portuguesa muito além do que nosso Ensino Fundamental e Médio ainda oferece. Ademais, essa realidade acadêmica é incoerente com a realidade do mercado de trabalho e mesmo às crenças de pesquisadores da Tradução, os quais muitas vezes esperam que esse profissional traduza principalmente em direção da sua língua materna, demonstrando um alto domínio da língua, o que resultaria em um serviço de qualidade.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de algumas IES não ofertarem disciplinas obrigatórias de *literatura brasileira* (Unesp, UEM, UFPB, UFU e UFPeI). Assim, a porcentagem de carga horária das disciplinas obrigatórias em relação à carga horária total no que se refere à literatura brasileira é diminuta, sendo a UFPR a IES a apresentar a maior porcentagem (8,28%), seguida pela UFRGS (5,88%) e UFJF (2,42%). Acreditamos que a falta de disciplinas relacionadas à literatura brasileira resulta em uma diminuição de conhecimento prévio dos estudantes, visto que terão tido um menor contato com a escrita de autores brasileiros, que, por vezes, poderiam auxiliá-los a ampliarem seu vocabulário e conhecimentos sobre a estrutura da língua portuguesa – fatores que influenciam diretamente na fluência de traduções.

Por outro lado, com relação às disciplinas de *literatura estrangeira* (literaturas de expressão inglesa), esse cenário muda substancialmente, mesmo que duas IES não as ofertem (UFPB e UFPeI). Assim, novamente a UFPR é a IES com maior porcentagem de carga

horária dentre as disciplinas obrigatórias destinadas ao ensino de literatura estrangeira (18,62%). Porém, se excluíssemos a UFPR desse quadro de análise, por ter uma formação de pesquisadores e não tradutores, passaríamos a ter na UFJF (12,12%) a IES com maior oferta de disciplinas dessa área do conhecimento, sendo seguida pela UFRGS (5,88%) e pela UnB (4,44%).

Segundo González Davies (2004), no contexto espanhol é comum a defesa de uma carga horária maior para disciplinas de literatura e de linguística nos bacharelados em Tradução. Como vimos até o momento, ainda que seja a crença de muitos, essa não é uma realidade nas IES públicas brasileiras no que diz respeito à literatura, mesmo se levarmos em consideração a porcentagem das disciplinas destinadas à *Teoria da Literatura*, a qual varia de 0 a 7,27%, respectivamente na UnB e na UFJF. Com relação à Teoria da Literatura, nos chama a atenção o fato de a UFPB ofertar uma disciplina intitulada *Teoria Literária Aplicada aos Estudos da Tradução*. Essa disciplina é específica ao Bacharelado em Tradução, e não à formação geral em Letras, razão pela qual é ministrada por docentes do Bacharelado em Tradução, e não por docentes advindos do curso de Letras, como ocorre na maioria das IES.

Já com relação à *linguística*, a porcentagem de carga horária destinada às disciplinas obrigatórias varia de 0 (UFPB e UFU) a 9,70% (UFJF), seguida pela UFPel com 8,12%, o que demonstra uma maior influência da *linguística* do que da Literatura nesses bacharelados.

Pudemos inferir ainda a pouca inserção de disciplinas voltadas aos *Estudos Culturais* e à *Terminologia e Lexicografia*. A oferta de disciplinas nessas áreas do conhecimento é defendida por teóricos como Valentine (1996) e Schäffner e Adab (2000), porém essa não é a realidade nos bacharelados brasileiros, dado que poucos programas as ofertam como disciplinas obrigatórias. Quatro programas ofertam disciplinas obrigatórias destinadas aos Estudos Culturais, com uma porcentagem em relação à carga horária total de 8,57% (Unesp), 4,44% (UnB), 3,92% (UFRGS) e 1,65% (UEM) e somente seis programas ofertam disciplinas obrigatórias dedicadas à *Terminologia e Lexicografia*, ocasionado uma porcentagem que varia entre 0 (UFPR, UFOP, UnB e UFJF) e 2,94% (UFRGS).

E o que podemos dizer sobre a carga horária destinada à Tradução?

Segundo Kim (2013), um dos debates mais comuns relacionados à formação de tradutores é acerca da dicotomia teoria e prática, mas qual é a realidade dessa dicotomia quanto à sua carga horária nos programas

de Tradução em IES públicas brasileiras?

Como pode ser observado no Quadro 29, a carga horária destinada à prática de tradução é em geral bem maior que aquela destinada à teoria¹⁹⁶. As exceções são os programas da UEM e da UFPB, cuja carga horária destinada é maior que a de prática de tradução e a da UFOP, cujas cargas horárias de disciplinas teóricas e práticas são as mesmas. Ressaltamos que na UFPB, enquanto são ofertadas 660 horas/aula para as disciplinas de teoria, as intituladas *estágio* e com subtítulo *prática*, dispõem de 420 horas/aula (Quadro 29).

¹⁹⁶ Disciplinas teóricas:

- UFRGS: (1) Estudos de Tradução.
- Unesp: (1) Introdução às Normas de Tradução; (2) Teorias da Tradução 1; (3) Teorias da Tradução 2.
- UFPR: (1) Tópicos Centrais da Tradução; (2) História da Tradução; (3) Tópicos de Pesquisa em Estudos da Tradução 1.
- UEM: (1) Tradução: Conceitos e Teorias; (2) Tradução e Gêneros Discursivos; (3) Tradução: Recursos e Estratégias; (4) Tradução e Recursos Computacionais.
- UFOP: (1) Metodologia da Tradução 1; (2) Teoria da Tradução 1.
- UnB: (1) Teoria da Tradução 1; (2) Teoria da Tradução 2.
- UFJF: (1) Estudos da Tradução 1; (2) Estudos Contemporâneos da Tradução.
- UFPB: (1) Estudos de Corpora na Tradução; (2) Aspectos Textuais da Tradução 1; (3) Introdução aos Estudos de Tradução Literária; (4) Pesquisa Aplicada aos Estudos da Tradução; (5) Teorias da Tradução 1; (6) Teorias da Tradução 2; (7) Tópicos Especiais em Tradução 1; (8) Tópicos Especiais em Tradução 2; (9) Tópicos Especiais em Tradução 3.

Quadro 29 - Carga horária de disciplinas referentes à Tradução

IES	Teoria	Prática		Estágio	TCC	EdT (carga horária)	% de disciplinas obrigatórias relativa à carga horária total
		de tradução	de revisão de textos traduzidos				
UFRGS	60	360	60	180	90	750	24,51
Unesp	180	360	0	240	0	780	24,76
UFPR	90	180	0	0	60	330	11,38
UEM	272	204	0	272	0	748	18,16
UFOP	120	120	0	60	360	660	25,29
UnB	120	600	0	90	90	900	33,33
UFJF	90	180	0	45	30	345	13,94
UFPB	660	0	0	420	120	1200	45,45
UFU	420	480	0	0	240	1140	45,97
UFPeI	136	272	0	408	136	952	28,43

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

A carga horária relativa às disciplinas obrigatórias de prática chega a ser muito superior àquela de teoria, como pode ser observado na UFRGS, em que às disciplinas de prática é destinada uma carga horária seis vezes maior que de teoria (360 e 60 horas/aulas, respectivamente, distribuídas em seis disciplinas de prática de tradução e em uma de teoria), e na UnB, com uma carga horária destinada à prática cinco vezes maior que a teoria (600 e 120 horas/aulas, respectivamente, distribuídas em 10 disciplinas de prática de tradução e em duas de teoria).

Além de disciplinas obrigatórias destinadas às discussões teóricas e práticas, destacamos ainda o fato de que somente a UFPR e a UFPeI ofertam disciplinas destinadas especificamente às discussões acerca da História da Tradução; a UEM e a UFU ofertam disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias na formação de tradutores; a UFOP, a UFPB e a UFU disciplinas com vistas às discussões da metodologia de pesquisa em tradução.

No que diz respeito às disciplinas destinadas à prática de tradução, destacamos que não tivemos acesso às ementas do programa da Unesp, que a UFRGS não especifica em suas ementas o gênero textual a ser traduzido em cada disciplina, que a UFPR¹⁹⁷ só oferta a crítica e prática de tradução de textos literários. A maioria dos programas oferta disciplinas destinadas à tradução de textos literários, de textos técnicos-científicos e de “textos gerais”, como pode ser

¹⁹⁷ Na UFPR, a disciplina é ofertada sob o título *Crítica e Prática da Tradução* 3.

observado a seguir:

- 1) Tradução de textos literários (UnB, UFJF, UEM, UFPB, UFU, UFPel¹⁹⁸)
- 2) Tradução de textos técnicos-científicos (UnB, UFOP, UEM, UFPB, UFU)
- 3) Tradução de textos gerais (UnB, UFOP, UFPB¹⁹⁹, UFU)
- 4) Tradução de textos jurídicos (UnB, UFPB, UFPel)
- 5) Tradução de textos referenciais (UFJF)
- 6) Tradução de textos econômicos (UnB)
- 7) Tradução de textos acadêmicos (UFPel)
- 8) Tradução de textos audiovisuais (UFU)
- 9) Tradução de textos comerciais (UFPel)
- 10) Tradução em mídia impressa e digital (UFPB)

Pudemos perceber que as IES ainda estão ligadas à ideia de um currículo mínimo, razão pela qual muitas das concepções curriculares ainda são rígidas, com excesso de pré-requisitos para que sejam realizadas as matrículas em disciplinas de semestres posteriores.

Em relação às competências a serem desenvolvidas pelos egressos, podemos afirmar que alguns programas se fundamentam na proposta do grupo PACTE, com destaque para a UFJF e UFPB, que citam diretamente as competências propostas por esse grupo, e como pode ser verificado em publicações de docentes da UFRGS e da UFU. Mesmo sendo esse um dos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a escrita do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não encontramos quaisquer informações relativas às competências a serem desenvolvidas nos egressos nos documentos analisados da Unesp, da UEM e da UnB. Mesmo sendo um requisito do MEC, por meio das DCN, para a elaboração de PPC, a informação de competências a serem apresentadas pelo egresso em tais documentos não resulta em currículos baseados em competências, em geral, baseados em disciplinas/áreas do conhecimento.

O que podemos dizer sobre o perfil corpo docente dos programas

¹⁹⁸ Na UFPel, é ofertado no sexto semestre a disciplina *Prática de Tradução – Texto Criativo*, sendo informado em sua ementa que serão traduzidos diferentes gêneros literários.

¹⁹⁹ Na UFPB, é ofertada como primeira prática de tradução a disciplina intitulada *Estágio Supervisionado I: Introdução à Prática Profissional*, sendo informado em sua ementa que serão realizadas práticas de tradução de textos diversos e documentos pessoais.

de Tradução das IES analisadas?

Como informado no capítulo anterior, infelizmente, não tivemos acesso à composição do corpo docente dos programas de graduação em Tradução das seguintes IES: UFRGS, Unesp, UFPR, UEM, UFOP. Discorreremos sobre os dados informados na plataforma Lattes por cada professor da UnB, da UFJF, da UFPB, da UFU e da UFPEl, e em seguida, apresentaremos um quadro-resumo com os dados apresentados.

Com oito integrantes, o corpo docente do Bacharelado em Letras-Tradução/Inglês da UnB caracteriza-se por ter metade de suas professoras graduadas em Tradução (três pela UnB e uma pela PUC-SP), as demais são formadas em Letras, e uma tem dupla graduação. Com relação aos estudos de pós-graduação, todas têm mestrado e doutorado. Os estudos relativos ao mestrado das professoras não foram realizados em PPGs em Estudos da Tradução, porém seis das oito realizaram pesquisas relacionadas à tradução. Já no que se refere aos estudos doutorais, cinco das oito professoras realizaram pesquisas relacionadas à Tradução e uma à Terminologia. Quatro das professoras realizaram pesquisas de pós-doutorado relacionadas à Tradução entre 2011 e 2017.

No contexto da UFJF, dos sete professores, somente um é graduado em Tradução, sendo que alguns têm dupla graduação. Com relação aos estudos de mestrado e doutorado, nenhum dos docentes realizou seus estudos em PPGs em Estudos da Tradução. Todavia, dois realizaram pesquisas referentes à tradução no mestrado (PPG de Letras – UFJF; PPG de Linguística Aplicada – Unicamp) e dois no doutorado (PPG em Letras - Neolatinas – UFRJ; Letras – Estudos Literários – UFJF).

No Bacharelado em Tradução da UFPB, todos os sete professores são graduados em Letras, e alguns têm dupla graduação. No que se concerne aos seus estudos de mestrado, quatro realizaram pesquisas em PPG em Estudos Linguísticos e três, em Letras, sendo que entre os sete professores do quadro docente, quatro tiveram por tema algum aspecto dos Estudos da Tradução. Já no que se refere aos estudos doutorais, dos sete professores do quadro somente um não tem o título de doutor. Dos seis professores doutores, todos pesquisaram aspectos relacionados aos Estudos da Tradução, três realizaram suas pesquisas em PPGs em Estudos Linguísticos na UFMG, dois em Estudos da Tradução (UFSC) e um em Letras (UFRGS). Dos seis professores com título de doutor, somente um realizou estudos pós-doutorais no ano de 2017.

Dos sete professores do Bacharelado em Tradução da UFU, cinco

são graduados em Letras e dois, em Tradução (USC e Unesp), um professor tem dupla graduação. Em relação ao mestrado, dois dos sete professores não têm o título de mestre, e os demais não realizaram suas pesquisas em PPGs em Estudos da Tradução, mas em Análise Linguística (um), Estudos Linguísticos (dois), Linguística Aplicada (um) e Letras (um). Todos os cinco professores realizaram pesquisas relacionadas a algum aspecto dos Estudos da Tradução. Todos os sete professores têm o título de doutor em áreas diferentes aos Estudos da Tradução, a saber: Língua e Literatura Francesa (um), Estudos Linguísticos (três), Linguística Aplicada (um), Linguística (um) e Letras (um). Todavia, todos realizaram durante o doutorado pesquisas relacionadas a algum aspecto dos Estudos da Tradução.

No corpo docente do Bacharelado em Letras-Tradução Inglês/Português da UFPel, das quatro professoras da área dos Estudos da Tradução, três são graduadas em Letras, e somente uma em Tradução e Interpretação (UFRGS). Com relação às pesquisas do mestrado, uma realizou seus estudos em uma PPG em Estudos da Tradução, as demais realizaram em Linguística e Letras, Educação e Linguística Aplicada; sendo que dos quatro docentes, duas pesquisaram acerca da tradução literária. Já nos estudos de doutoramento, três docentes pesquisaram sobre algum aspecto dos Estudos da Tradução. Porém, somente uma realizou seus estudos em um PPG em Estudos da Tradução, uma em Linguística Aplicada (um) e Linguística e Letras (dois). Das quatro professoras, duas realizaram estudos pós-doutorais.

Pudemos perceber que a pesquisa acerca de aspectos relacionados à tradução é uma constante e que alguns docentes também atuam como tradutores (Quadro 30).

Quadro 30 – Levantamento quantitativo do corpo docente dos programas de graduação em Tradução nas IES públicas brasileiras

IES	Total de professores	Graduação			Mestrado			Doutorado		
		Letras	Tradução	Outros	Estudos da Tradução	Grande área Letras	Outros	Estudos da Tradução	Grande área Letras	Outros
UnB	8	4	4	1	0	7	1	1	5	1
UFJF	7	6	1	2	0	7	0	0	7	0
UFPB	7	7	0	2	0	7	0	2	4	0
UFU	7	5	2	1	0	5	0	0	7	0
UFPel	4	3	1	0	1	2	1	1	3	0

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Por fim, resta nos perguntarmos se os PPCs seguem as premissas relacionadas às DCN, às exigências do MEC.

Segundo a Resolução CNE/CES nº 18 (BRASIL, 2002), cada PPC deve apresentar (1) o perfil dos formandos, (2) as competências gerais e habilidades específicas, (3) conteúdos básicos e específicos, (4) estruturação do curso, (5) formas de avaliação. Como pudemos perceber, alguns PPCs não apresentam todas as informações pedidas (Quadro 31).

Para que cada bacharelado seja cadastrado no Sistema e-MEC é necessário que cada IES forneça mais informações quanto ao curso: (1) objetivos do curso, (2) perfil ou justificativa do curso, (3) atividades do curso (atividades complementares), (4) perfil do egresso, (5) as competências gerais e habilidades específicas, (6) formas de acesso, (7) perfil de formação (concepção curricular), (8) sistema avaliativo, (9) sistema avaliativo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), (10) Trabalho de Conclusão de Curso, (11) Estágio curricular (Quadro 32). É necessário que cada IES disponibilize os diversos detalhes do curso. A IES deverá pormenorizar ao máximo as informações relativas à estrutura curricular de cada curso de graduação, tal como bibliografia básica e complementar de cada disciplina.

Quadro 31 - Informações que devem estar presentes no PPC conforme as DCNs

IES	Competências gerais e habilidades específicas	Perfil dos formandos (egressos)	Conteúdos básicos e profissionalizantes	Estruturação do curso	Avaliação
UFRGS	✓	✓	✓	✓	✓
Unesp	φ	✓	φ	✓	φ
UFPR	✓	✓	✓	✓	φ
UEM	φ	✓	✓	✓	φ
UFOP	✓	✓	✓	✓	✓
UnB	φ	φ	φ	✓	φ
UFJF	✓	✓	✓	✓	✓
UFPB	✓	✓	✓	✓	φ
UFU	✓	✓	✓	✓	✓
UFPeI	✓	✓	✓	✓	✓

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Quadro 32 - Informações que devem estar presentes no PPC conforme o Sistema e-MEC

IES	Objetivos do curso	Perfil / Justificativa do curso	Atividades do curso (Atividades complementares)	Perfil do egresso	Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno	Formas de acesso ao curso	Perfil de formação (Concepção curricular)	Sistema Avaliativo	Sistema avaliativo do TCC	TCC	Estágio Curricular
UFRGS	☐	☐	✓	✓	✓	☐	✓	✓	✓	✓	✓
Unesp	✓	☐	☐	✓	✓	☐	✓	☐	☐	☐	☐
UFPR	☐	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☐	✓	✓	☐
UEM	✓	☐	✓	✓	☐	✓	✓	☐	☐	☐	✓
UFOP	✓	☐	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☐	✓	☐
UnB	☐	☐	☐	☐	☐	☐	✓	☐	☐	✓	☐
UFJF	☐	✓	☐	✓	✓	✓	✓	☐	☐	✓	✓
UFPB	✓	✓	☐	✓	✓	☐	✓	☐	✓	✓	✓
UFU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	☐
UFPEl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

De acordo com os Quadros 31 e 32, grande parte das IES não inserem todas as informações pedidas pelo MEC para a confecção do Projeto de Conclusão de Curso. Isso acontece, possivelmente, pelo desconhecimento de informações geradas pelo próprio Ministério da Educação (MEC), porque nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é pedido que se apresente determinadas informações e no Sistema e-MEC outras. Posto que as IES necessitam preencher o cadastro do Sistema e-MEC seria lógico que tais informações fossem incluídas nos PPCs.

Poucos são os Projetos Pedagógicos de Curso que expõem o(s) objetivo(s) da graduação em questão, porém isso poderia ser justificado pela presença de uma lista de competências no documento, menos ainda são aqueles que discutem seu sistema avaliativo e discutem os possíveis tipos de avaliação aplicadas no decorrer do curso. A falta de clareza dos documentos prejudica a análise, razão pela qual não é possível verificar o quão alinhadas as concepções curriculares estão. Conforme Biggs e Tang (2011), para que haja o alinhamento curricular, para eles, alinhamento construtivo é necessário que sejam informados (1) os resultados de aprendizagem pretendidos; (2) as atividades de ensino-aprendizagem; e (3) as atividades avaliativas e que estes estejam alinhados. A falta de informações pormenorizadas dificulta a análise das concepções curriculares e impossibilita a verificação do alinhamento curricular e sua avaliação.

A maioria dos programas de graduação analisados apresenta, tal como requisitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), informações sobre as competências e as habilidades necessárias aos egressos, sendo que alguns se fundamentam na proposta do grupo PACTE. Nenhuma das propostas segue completamente a lógica da concepção curricular por competência. Mesmo o curso da UFPEl,

organizado por módulos, mas com a maioria das disciplinas ofertadas como obrigatórias, não apresenta uma grade realmente flexível, o que permitiria aos alunos escolherem sua trajetória acadêmica. Em suma, as graduações têm por concepção curricular a organização por disciplinas, mesmo que as DCN informem a necessidade de se organizar a concepção curricular por meio de áreas do conhecimento.

5.3 A TRADUÇÃO LITERÁRIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO EM TRADUÇÃO DAS IES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Buscamos responder a mais uma das perguntas dessa pesquisa: *Qual o lugar da tradução literária nos bacharelados em Tradução nas IES públicas brasileiras?*. A prática de tradução de textos literários tem um lugar de destaque nos programas de graduação em Tradução nas IES públicas brasileiras (Quadro 33) – uma realidade bastante diferente dos programas europeus e canadenses, que têm por foco a tradução de textos pragmáticos.

Quadro 33 - A tradução literária nos bacharelados em Tradução nas IES públicas brasileiras

IES	Literatura Brasileira	Literatura Estrangeira	Teoria Literária	Tradução Literária
UFRGS	✓	✓	✓	Φ
Unesp	Φ	✓	✓	✓
UFPR	✓	✓	✓	✓
UEM	Φ	✓	✓	✓
UFOP	✓	✓	✓	Φ
UnB	✓	✓	Φ	✓
UFJF	✓	✓	✓	✓
UFPB	Φ	Φ	✓	✓
UFU	Φ	✓	✓	✓
UFPeI	Φ	Φ	✓	✓

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

Como pode ser verificado, não são ofertadas disciplinas obrigatórias destinadas à prática de tradução de textos literários na

UFRGS e na UFOP, porém são ofertadas disciplinas referentes à literatura brasileira e estrangeira e à teoria literária. A UFOP oferta uma disciplina eletiva destinada à prática de textos literários.

Sabemos que na Unesp são ofertadas disciplinas de literatura estrangeira e de teoria literária, o que permitiria aos estudantes a aquisição de conhecimento prévio. Entretanto, não tivemos acesso a todas as ementas das disciplinas do bacharelado da Unesp, o que impossibilita a análise detalhada e cuidadosa do programa; tivemos acesso somente à ementa da disciplina *Prática de Tradução 1*, a qual informa em seu texto dar alguma ênfase na prática de tradução de textos literários.

Por fim, os programas da UFPR e da UEM não têm por objetivo principal a formação de tradutores, motivo pelo qual a proposta curricular é extremamente influenciada pelo antigo currículo mínimo de Letras. No caso da UFPR, como destacado anteriormente, o objetivo do curso é a formação de pesquisadores. Mesmo assim, é ofertada uma disciplina intitulada *Crítica e prática de tradução literária*, a qual não tem por objetivo principal a prática de tradução, mas a crítica de textos traduzidos. A UEM, por outro lado, oferta um quinto ano no curso de Letras destinado ao bacharelado em Tradução-Inglês; no entanto, nos quatro primeiros anos o objetivo é a formação de professores de língua inglesa, por isso o objetivo principal do curso não é a formação de tradutores. Destacamos que mesmo com esse cenário, das três disciplinas de prática de tradução ofertadas uma é destinada à prática de tradução de textos literários.

E o que podemos dizer acerca da formação de tradutores literários na UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel?

O Bacharelado em Letras-Tradução da UnB visa formar profissionais generalistas, razão pela qual são ofertadas no total 10 disciplinas de prática de tradução, tanto direta quanto inversa, nas mais diversas áreas. Além disso, das disciplinas destinadas à prática de tradução, somente as de prática de tradução (direta ou inversa) de textos gerais são obrigatórias para a matrícula nas demais disciplinas de prática de tradução. A proposta curricular desse bacharelado demonstra a flexibilidade curricular e articulação entre teoria e prática, exigências das Diretrizes Curriculares. Aos graduandos do Bacharelado em Letras-Tradução da Universidade de Brasília são ofertadas diversas disciplinas obrigatórias, e uma ampla opção de disciplinas optativas e de módulo

livre²⁰⁰, o que permite aos estudantes escolher as disciplinas não obrigatórias que mais lhe agradam, possibilitando um percurso próprio no decorrer do bacharelado.

Conforme a proposta curricular, as disciplinas destinadas à prática de tradução de textos literários deveriam ser realizadas no oitavo semestre da graduação, porém muitas vezes os graduandos optam por cursá-las antes. Essa organização curricular poderia ser explicada pela obrigatoriedade da conclusão de três disciplinas de relativas à literatura – uma brasileira, uma portuguesa e uma inglesa ou norte-americana –, mesmo não sendo pré-requisitos para a matrícula na disciplina de prática de tradução literária. A conclusão dessas disciplinas antes da realização da disciplina de prática permitiria aos discentes o aumento do conhecimento prévio relacionado à literatura, à escrita literária e mesmo de teoria da literatura. As disciplinas de teoria literária e literatura comparada são ofertadas como disciplinas optativas aos graduandos desse curso, e não como obrigatórias. Porém, é possível observar o interesse na tradução de textos literários ao verificar as escolhas dos temas de Projetos de Conclusão de Curso²⁰¹ ou mesmo dos Projetos de Iniciação Científica dos discentes do Bacharelados em Letras-Tradução.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), como informado no decorrer da análise da proposta curricular, são ofertadas somente duas disciplinas destinadas à prática de tradução (direta e inversa), a saber: textos referenciais e literários. Assim, constatamos uma das peculiaridades da proposta curricular do bacharelado da UFJF: o foco nos estudos de textos literários, dado que são ofertadas 540 horas/aula distribuídas em disciplinas relativas ao estudo da literatura – disciplinas de literatura brasileira e estrangeira e teoria literária –, sendo a segunda maior carga horária do programa. Ademais, além das disciplinas relativas ao estudo da literatura, são ofertadas duas disciplinas de prática de tradução (direta e inversa) de textos literários – Tradução 2 e Versão 2.

O Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não oferta disciplinas obrigatórias destinadas ao estudo da literatura brasileira ou estrangeira, mas são ofertadas como optativas. Todavia, são ofertadas as seguintes disciplinas relacionadas aos estudos de textos literários, a saber: (1) Introdução aos Estudos de Tradução

²⁰⁰ Disciplinas de áreas diferentes da do curso em questão. Por exemplo: Economia, Direito, Engenharias, etc.

²⁰¹ UnB. **Monografias de graduação**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/1>. Acesso em: dez. 2017.

Literária, (2) Teoria Literária Aplicada aos Estudos da Tradução, (3) Estágio Supervisionado V: Prática de Tradução em Textos Literários, totalizando 180 horas/aula.

O Bacharelado em Tradução da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com proposta curricular semelhante à da UFPB, oferta quatro disciplinas relacionadas diretamente ao estudo dos textos literários desde o primeiro semestre, totalizando 270 horas/aula: (1) Leituras do Texto Literário, no primeiro semestre, (2) Estudos dos Gêneros Literários, (3) Literaturas de Expressão de Língua Inglesa e (4) Prática de Tradução: Textos Literários, no sexto semestre.

Com relação à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), destacamos que são ofertadas, no Bacharelado em Letras-Tradução, duas disciplinas destinadas aos Estudos Literários durante o módulo Competências Básicas em Letras. Além disso, há a oferta do módulo optativo intitulado Tradução Criativa, no qual o graduando pode cursar as seguintes disciplinas: (1) Escrita Criativa, ofertada no terceiro semestre; (2) Drama, quarto semestre; (3) Tradução de Diálogos, quinto semestre; (4) Legendagem, sexto semestre. Para cursar esse módulo é necessário que o graduando tenha sido aprovado nas disciplinas Estudos Literários II e Leitura e Produção Textual II, ambas ofertadas no segundo semestre. Assim, para que o(a) graduando(a) progrida nesse módulo, é imperativo que esse seja aprovado(a) nas disciplinas na sequência apresentada anteriormente. Desse modo, ao realizar a Prática de Tradução de Texto Criativo, o aluno que optar pelo módulo optativo Tradução Criativa terá, em contrapartida, conhecimentos prévios importantes disponibilizados por tais disciplinas, como, por exemplo, (1) a escrita de narrativas; (2) noções e vocabulários necessários à análise de textos dramático; (3) os diversos níveis de dificuldades relacionados ao processo tradutório de diálogos e seus significados implícitos (culturais, intertextuais e inferenciais); (4) busca de soluções tradutórias tendo por referencial o limite de tempo e espaço do texto traduzido; e (5) a busca de significados implícitos do texto-fonte. Tal percurso nos permite presumir que os tradutores em formação da UFPel que optarem por cursar o módulo optativo de Tradução Criativa terão maior facilidade no decorrer da disciplina de Prática de Tradução Textos Criativos ofertada no sexto semestre, visto que os graduandos terão conhecimentos prévios provenientes tanto de disciplinas obrigatórias quanto optativas.

5.4 SOBRE AS CONCEPÇÕES CURRICULARES DOS BACHARELADOS EM TRADUÇÃO ANALISADOS

Como pudemos observar, as concepções curriculares são concebidas em geral pelo corpo docente de cada IES, que, por vezes, se fundamentam nas DCN para o Curso de Letras. Como consequência, a concepção curricular é pensada conforme o perfil de seus docentes, uma vez que não há uma DCN para o Bacharelado em Tradução e, conseqüentemente, não há estabelecido quais as competências esperadas dos egressos de tal curso.

A maioria dos Bacharelados não apresenta, em sentido amplo, o currículo dos Bacharelados adequadamente, os PPCs não expõem informações cruciais para a compreensão do curso como um todo. Isto é, não é informado o contexto em que o Bacharelado está inserido, os objetivos do curso, o perfil do graduando e/ou do egresso, do corpo docente, as competências – não somente uma lista, mas também o que se entende por competência, seu conceito –, o sistema avaliativo – tanto dos graduandos quanto do curso em si –, a estrutura do curso e a proposta curricular – o que inclui a estrutura curricular, mas também as ementas das disciplinas.

Assim, entendemos que os currículos, em um sentido amplo e não resumidos à estrutura curricular, dos bacharelados analisados não são bem concebidos. Justificamos nossa afirmação por termos nos deparado com PPCs não detalhados, sem informações explícitas, que são ocultas ao público-alvo (discentes e docentes) e à sociedade como um todo, como, por exemplo, as disponibilização das ementas das disciplinas ofertadas, e ainda a justificativa e os objetivos do programa em si. Essas informações não expostas em documentos institucionais próprios são encontradas, por vezes, em textos acadêmicos, o que não é ruim, mas não é suficiente para que os Bacharelados tenham seus papéis bem definidos frente à sociedade.

Além disso, poderíamos crer que aqueles que apresentam uma lista de competências partem delas para a concepção curricular, o que não quer dizer que resultem realmente em currículos por competências (NOVELLI, 2006; KOUWENHOVEN, 2009; LINUESA, 2013). Essa afirmação justifica-se por:

- 1) os PPCs dos bacharelados não informam que a concepção curricular apresentada fundamenta-se na abordagem por competências;

- 2) as IES públicas brasileiras ainda não seguem, não respaldam tal abordagem, uma vez que não passaram por uma reforma institucional quanto à reforma curricular das demais graduações com vistas à aplicação da abordagem por competências e, conseqüentemente, à capacitação dos recursos humanos envolvidos;
- 3) os currículos baseados em competências informam e enfatizam os resultados esperados do processo de aprendizagem, isto é, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. Como pode ser observado, os PPCs analisados informam uma lista de competências ou no máximo das habilidades, não informam as atitudes e nem explicam quais conhecimentos estão envolvidos, o que não pode ser resumido no formato da estrutura curricular (UNESCO, 2016);
- 4) as propostas curriculares não apresentam objetivos de ensino e/ou aprendizagem, comuns tanto à concepção curricular por objetivos quanto por competências;
- 5) as propostas curriculares apresentam em sua maioria pré-requisitos para cada disciplina cursada no decorrer do bacharelado, uma característica da concepção curricular organizado por disciplinas e que torna o currículo menos flexível;
- 6) as propostas curriculares em geral apresentam pouca interdisciplinaridade;
- 7) em geral os currículos baseados em competências são organizados por módulos (KELLY, 2005; NOVELLI, 2006), o que não é o caso da maioria das propostas curriculares apresentadas, que são organizadas por disciplinas.

Assim, entre as concepções curriculares apresentadas a que melhor permite explicar a realidade dos Bacharelados em Tradução no Brasil é a concepção curricular por disciplinas (YOUNG, 2013) e o que justifica nossa escolha por analisar as propostas curriculares conforme as áreas do conhecimento segmentadas em disciplinas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese expôs uma pesquisa documental fundamentada na análise de conteúdo. Apresentou um estudo descritivo e exploratório, não avaliativo, com base na abordagem quanti-qualitativa, tendo por objetivo geral a análise dos programas de graduação que têm por finalidade a formação de tradutores nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras. Para atingir nosso objetivo geral, delimitamos três objetivos específicos: (1) Delinear a história da Formação universitária de Tradutores no Brasil; (2) Analisar a organização curricular de graduações em Tradução ofertadas em Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras; e (3) Traçar o perfil dos bacharelados.

A fim de atingir tais objetivos, apresentamos, no Capítulo 2, nossa Fundamentação Teórica, que se baseia na Teoria Curricular e nos Estudos da Tradução, com destaque para os estudos sobre o currículo. Discutimos acerca dos conceitos de currículo e de competência, bem como das diferentes concepções curriculares em voga. Buscamos debater acerca dos diferentes conhecimentos necessários aos tradutores em formação, à inserção do conceito de competência nos Estudos da Tradução e, por fim, as diferentes perspectivas dos pesquisadores em Tradução sobre os aspectos curriculares dos programas de Tradução no contexto americano (Jean Delisle, Egan Valentine e José Luiz Vila Real Gonçalves) e europeu (Christiane Nord, Amparo Hurtado Albir, Dorothy Kelly, Elisa Calvo Encinas e Donald Kiraly). Procuramos apresentar diferentes perspectivas sobre as concepções curriculares nos programas de tradução que se baseiam em aspectos da Ciência da Educação para fundamentar suas pesquisas.

Em seguida, visamos no Capítulo 3 responder nossa primeira pergunta de pesquisa, “Quais fatores contribuíram para a institucionalização da Tradução em ambiente universitário no Brasil?”. É nesse capítulo que delineamos uma história da Formação de Tradutores em nível universitário no Brasil, nosso primeiro objetivo específico. Para tal, discutimos acerca do contexto da Educação Superior no Brasil e salientamos a importância da Lei de Diretrizes de Bases de 1968 – conhecida também por Reforma Universitária de 1968 – como ponto de partida para a proposta e a criação de bacharelados em Tradução no território brasileiro. Explanamos os diferentes contextos históricos da criação de bacharelados com o propósito da formação de tradutores, com destaque para o período da Ditadura Militar e o final da primeira década de 2000, com a instituição do Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tal como salientado por Valentine (1996), Kelly (2005), Nord (2005a, 2005b, 2008) e Calvo Encinas (2009), procuramos, ainda, apresentar o contexto em que se insere tais cursos, por isso discorremos sobre os diferentes contextos institucionais desses bacharelados, para tal detalhamos o contexto da Educação Superior pública e privada, bem como expomos a distribuição territorial destes. Apresentamos, também nesse capítulo, uma lista com as pesquisas sobre a formação de tradutores em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, refletimos a respeito da profissão de tradutor no Brasil, a qual teve sua regulação em 1988, mas que ainda não é regulamentada, razão pela qual não há um “Conselho Federal” que represente tal profissional.

Conforme Séverine Hubscher-Davidson e Michał Borodo (2012), a regulamentação da profissão de tradutor, bem como a de intérprete, tem influência direta no modo como a tradução é ensinada. Assim, nos chama a atenção o Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor da Unesp, ao afirmar que “atualmente, tradutores profissionais no Brasil *devem ser credenciados* por uma dessas instituições [SINTRA ou ABRATES] e seguir a autorregulamentação por elas propostas no país” (UNESP, 2007, p. 7, grifo nosso). Como sabemos, a profissão de tradutor é reconhecida, mas em razão da falta de regulamentação da dessa atividade laboral não é necessário ser graduado em Tradução para atuação profissional e tampouco existe uma obrigatoriedade de credenciamento desse profissional, quer seja no Sindicato Nacional de Tradutores, quer seja na Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes para a atuação na área. Essas entidades não atuam como “Conselhos Federais”, tais quais a OAB ou o CREA, por exemplo. Assim, a regulamentação da profissão, que é tema de debate desde a década de 1970, poderia gerar consequências diretas tanto aos profissionais atuantes no mercado quanto aos bacharelados em Tradução, visto que seria necessária uma discussão acerca de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), posto que atualmente muitos dos cursos ainda fundamentam-se nas DCNs do Curso de Letras.

Em resumo, nesse capítulo buscamos apresentar uma história da Formação de Tradutores em ambiente universitário brasileiro. Para tal, discorreremos sobre (1) o lugar da Formação de Tradutores nos Estudos da Tradução; (2) a Formação de Tradutores nas IES públicas e privadas; (3) a distribuição territorial dos bacharelados em tradução; (4) a pesquisa sobre a Formação de Tradutores no Brasil; e (5) a profissão de

tradutor no Brasil. Nesse contexto, pudemos observar que desde a década de 1970, com proposta de James Holmes (1994), a Formação de Tradutores é percebida como uma subárea que se relacionava às demais; ramos puros e aplicados se unem para que o ensino e a aprendizagem da tradução sejam uma realidade. Constatamos que, após a Reforma Universitária brasileira de 1968, bacharelados destinados à Formação de Tradutores foram criados, principalmente na região Sudeste, com destaque para as IES privadas. Verificamos que o estado de São Paulo é o que mais oferta bacharelados em Tradução em IES privadas e o de Minas Gerais, em IES públicas.

Ademais, o aumento de professores-pesquisadores com formação na área dos Estudos da Tradução ou com pesquisas na área pode ter ocasionado uma maior discussão sobre a necessidade da criação de novos cursos de graduação em Tradução. Podemos considerar que a criação dos bacharelados pelo REUNI possa ser o resultado da formação dos professores-pesquisadores e de um maior interesse e informação por parte dos estudantes sobre a atuação de tradutores. Acreditamos ainda que a maior conscientização acerca da necessidade de Formação de Tradutores tenha aumentado nos últimos anos, o que resultou em uma maior procura por bacharelados em Tradução no Brasil e no aumento de sua oferta.

A pesquisa sobre a Formação de Tradutores no Brasil tem aumentado consideravelmente na última década no Brasil, como pudemos observar pela quantidade de dissertações e teses defendidas, até o final de 2017 foram defendidas 21 dissertações e 10 teses, isso sem contabilizar aquelas referentes às Línguas de Sinais. Nesse sentido, cada vez mais a discussão sobre a Formação de Tradutores tem estado em destaque, visto que:

- 1) Artigos sobre o tema, de autoria de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, têm sido publicados nos diversos periódicos brasileiros e internacionais, mesmo naquele que não são dedicados aos Estudos da Tradução, como por exemplo:

a. *O ensino de teoria da tradução para graduandos: um campo aberto à pesquisa*²⁰²
de Leila Darin e publicado no periódico

202

Disponível

em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/view/1604>>.

Acesso em: mar. 2018.

Tradução e Comunicação em 2013;

- b. *Ensino Politécnico da Tradução em Macau*²⁰³ de autoria de Maria de Lurdes Escalera publicado no *Cadernos de Tradução em 2013*.

2) Eventos da área têm dedicado parte de sua programação à discussão da Formação de Tradutores (Quadro 34), com destaque para:

- a. Os simpósios ocorridos nos Congressos da ABRAPT que desde a década de 1980 tem discutido a formação de tradutores, como pode ser observado no 3º Encontro Nacional de Tradutores ocorrido em Porto Alegre sob o título “O ensino de tradução”, bem como nas edições de 2013²⁰⁴ realizada na UFSC e de 2016²⁰⁵ realizada na UFU.
- b. Mesa-redonda e comunicações durante Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT), realizado na UFPB.

²⁰³

Disponível

em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p155>>. Acesso em: mar. 2018.

²⁰⁴ COSTA, Walter Carlos et al. **Estudos da Tradução e Diálogo Interdisciplinar: cadernos de resumos: XI Congresso Internacional de Tradutores**. Florianópolis: UFSC, 2013, 783p. Disponível em: <<https://abrapt.files.wordpress.com/2013/11/abrapt-2013-resumos.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

²⁰⁵ SILVA, Igor A. L. da. *et al.* **ENTRAD: caderno de resumos**. Uberlândia: UFU, 2016, 405p. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/d56021_3646c29dffdb4cf19bb3e7a2c3aa1b68.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

Quadro 34 - Eventos com temática dedicada à formação de tradutores realizados recentemente

Ano, Local	Evento	Título	Coordenação
2013, UFSC	XI Congresso Internacional da ABRAPT e V Congresso Internacional de Tradutores	Mesa-redonda: Os professores-tradutores: ensino, pesquisa e criação	Marie-Hélène Catherine Torres (UFSC)
		Simpósio: A formação profissional do tradutor nas universidades: reflexões e experiências	Daniela M. Dubroca Galín da Universidade de Salamanca, Espanha
		Simpósio: Competência e expertise em tradução	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP) e Tânia Liparini Campos (UFPB)
		Simpósio: Educação Intercultural: a competência intercultural na pedagogia de língua estrangeira e da tradução	Helene Stengers (Vrije Universiteit Brussel, Bélgica) e Arvi Sepp (Universiteit Antwerpen, Bélgica)
		Simpósio: Formação de tradutores: abordagens teóricas e práticas	Marileide Esqueda (UFU) e Leila Darin (PUC-SP),
		Simpósio: Formação de tradutores e pesquisadores em Estudos da Tradução	Anabel Galán-Mañas (Universidade Autônoma de Barcelona) e Maria Lúcia Vasconcellos (UFSC),

		Simpósio: Novas perspectivas para o ensino de tradução	Luciane Leipnitz (UFPB) e Cleci Bevilacqua (UFRGS)
2016, UFU	XII Congresso Internacional da ABRAPT e VI Congresso Internacional de Tradutores	Conferência: Traditions and innovation in interpreting research and interpreter training	Daniel Gile (Université Paris III, França)
		Conferência: Abrir as janelas: softwares livres na formação de tradutores	Oscar Diaz Fouces (Universidad de Vigo, Espanha)
		(Web)Conferência: La investigación en didáctica de la traducción	Amparo Hurtado Albir (Universidad Autonoma de Barcelona, Espanha)
		Mesa-redonda: Ensino de tradução	José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP), Roberto Carlos de Assis (UFPB) e Georges Louis Bastin (UdeM, Canadá)
2016, UFPB	IV Encontro Nacional Cultura e Tradução (ENCULT)	Mesa-redonda: Formação de Tradutores e Tradutoras	Tânia Liparini Campos (UFPB) e Luciane Leipnitz (UFPB)

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

- 3) Realização do *I Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução* (SEDIRAD), primeiro evento brasileiro inteiramente dedicado à discussão

sobre a formação de tradutores realizado na Universidade de Brasília (UnB), em dezembro de 2016 sob organização da Profa. Dra. Germana Henriques Pereira (POSTRAD/UnB) e por mim;

4) Publicação de obras relacionadas à formação de tradutores:

- a. MATTOS, Delton de. *A formação do tradutor em nível universitário*. Brasília: Horizonte Editora, 1980.
- b. ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- c. BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; LISBOA, Maria Fernanda Araújo. *Teoria e Prática da Tradução*. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- d. FERREIRA, Alice Maria de Araújo (Org.). *A tradução na sala de aula – ensaios de teoria e prática de tradução*. Brasília: Editora UnB, 2014.

5) Obras relacionadas à pedagogia e da didática da tradução têm sido traduzidas para o português do Brasil:

- a. ROBINSON, Douglas. *Construindo o Tradutor*. Traduzido por: Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2002. Tradução de: *Becoming a Translator: an accelerated course* (1997).
- b. COLINA, Sonia. *Ensino de Tradução: da pesquisa à sala de aula – diretrizes para professores*. Traduzido por: Marileide Esqueda, Paula Godói Arbex, Sandra Farias, Silvana Maria de Jesus, Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2015. Tradução de: *Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers* (2003).
- c. NORD, Christiane. *Análise textual em*

tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Tradução e adaptação coordenada por: Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016. Versão inglesa de Christiane Nord and Penelope Sparrow intitulada *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis* (1991)

- 6) Disciplinas que objetivem discutir a Formação de Tradutores têm sido ofertadas em Programas de Pós-graduação, bem como em graduações (Quadro 35).

Quadro 35 - Disciplinas sobre formação de tradutores nas IES públicas brasileiras

IES	Programa	Disciplina
UFPB	Bacharelado em Tradução	Formação de Tradutores
UnB	POSTRAD	Metodologia do Ensino de Prática de Tradução
UFSC	PGET	Tópicos Especiais - Didática da Tradução
UFSC	PGET	Tópicos Especiais - Avaliação em didática de tradução de natureza cognitivo-constructivista
UFC	POET	Formação de tradutores (Disciplina optativa)
USP	TRADUSP	Aprendizagem da tradução e Competência do Tradutor: Bases, Polêmicas, Pesquisa

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa

No Capítulo 4, buscamos responder nossa segunda pergunta de pesquisa: “Quais as principais especificidades das diferentes propostas curriculares de graduações destinadas à formação de tradutores nas IES públicas brasileiras?”. Para tal, analisamos a concepção curricular dos programas de graduação em Tradução ofertados em Instituições de Educação Superior (IES) públicas brasileiras. Para atingir esse objetivo, discutimos a respeito das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para os cursos de Letras, que substituíram o currículo mínimo em 2002. Os dados apresentados no decorrer desse capítulo são provenientes (1)

documentos oficiais nacionais (leis, resoluções, etc), (2) documentos institucionais (PPCs, ementas e/ou plano de ensino de disciplinas, páginas institucionais e documentos relativos a cada IES); e (3) publicações científicas (livros e artigos publicados em periódicos). Com relação aos documentos, destacamos que o acesso por vezes foi árduo – inconsistente ou incompleto.

Sabendo da importância do contexto para análise de documentos (GEORGE, 2006; SCOTT, 2006) e para a pesquisa no campo educacional (COHEN *et al.*, 2007), contextualizamos cada um dos 10 programas analisados, para tal apresentamos o âmbito em que se insere a IES em questão como um todo e em seguida o programa no contexto institucional. A fim de pormenorizar cada programa, buscamos nos documentos analisados informações obrigatórias a um PPC e outras que acreditamos auxiliar na particularização de cada programa, a saber: (1) Perfil dos alunos, (2) Perfil dos egressos, (3) Competências, (4) Estruturação do curso, (5) Formas de avaliação, (6) Perfil dos docentes e (7) Proposta curricular. Essas informações permitiram, dessa maneira, apresentar as principais características dos Bacharelados em questão e atingir nosso segundo objetivo específico.

A partir do levantamento desses dados apresentados no Capítulo 4, pudemos traçar o perfil dos bacharelados no Capítulo 5. Em outras palavras, buscamos responder nossas últimas perguntas de pesquisa: “Qual a relação dos programas de graduação destinados à formação de tradutores com o curso de Letras?”; “O que se deve esperar dos tradutores formados em ambiente acadêmico no plano da graduação: profissionais generalistas ou especialistas?” e “Qual o lugar da tradução literária nos bacharelados em Tradução nas IES públicas brasileiras?”.

Como observado no contexto canadense por Valentine (1996), pudemos perceber que as propostas curriculares fundamentadas em disciplinas ou no conteúdo são as mais tradicionais e comuns, porém ainda há pouca inserção de interdisciplinaridade em tais bacharelados. Percebe-se ainda a busca por se diminuir a quantidade de disciplinas obrigatórias tendo por intuito a maior flexibilidade curricular, uma das metas da LDB de 1996 e dos documentos dela derivados.

Além disso, mesmo com o delineamento, apresentação e estabelecimento de competências nos PPC de tais bacharelados, a concepção curricular dos cursos não é característica daquela da abordagem por competências e suas derivações. Ademais, para que haja uma reestruturação quanto à abordagem da concepção curricular desses bacharelados torna-se necessário uma completa reestruturação institucional para que todos os agentes envolvidos compreendam a nova

gestão do conhecimento, o que se torna cada dia mais distante em razão dos diversos cortes orçamentários do governo federal.

Destacamos ainda que no Brasil os programas são propostos, por vezes, não por pesquisadores dos Estudos da Tradução, mas por docentes especialistas da área de Letras. Além disso, diferentemente do contexto canadense apresentado por Valentine (1996), os programas de Formação de Tradutores não são elaborados por pesquisadores dos Estudos da Tradução junto a tradutores profissionais, quiçá com especialistas em currículo como salientado por Young (2014).

Como vimos, as propostas curriculares dos bacharelados em Tradução são bastante distintas entre si, com pontos de convergência, o que pode ser justificado por ser uma profissão heterogênea, tanto no que diz respeito à sua formação quanto às diversas possibilidades de especialização (THEODOR, 1986). Constatamos que os bacharelados destinados à Formação de Tradutores nas IES públicas brasileiras visam a formação de generalistas e que as concepções curriculares seguem uma lógica ainda influenciada pelo antigo currículo mínimo do Curso de Letras. Foi possível verificar ainda que boa parte dos bacharelados focam na prática de tradução, e poucos são aqueles com maior oferta de disciplinas obrigatórias teóricas, porém somente uma minoria oferta práticas de tradução inversa.

Confirmamos ainda o foco na oferta de disciplinas relacionadas à língua estrangeira (Língua B) e, em algumas IES, a omissão pelo estudo da língua portuguesa (Língua A). Tal fato poderia ser justificado pela necessidade de aprofundar a competência linguística na língua estrangeira em questão, uma vez que as IES não realizam provas de conhecimentos específicos para língua estrangeira com vistas ao Bacharelado em Tradução. Ainda com relação à competência linguística, a maioria das IES espera que o graduando tenha um profundo saber da língua materna, o Português, porém sabemos que, infelizmente, devido à formação escolar, muitos dos ingressantes do Bacharelado em Tradução, mas também do Curso de Letras, não conhecem profundamente a língua portuguesa, não tem um conhecimento prévio consolidado, o que justifica a necessidade de se ofertar disciplinas destinadas ao seu estudo.

Tal como Echeverri (COSTA; SOUSA, 2015), compreendemos que a competência tradutória, a capacidade do tradutor de mobilizar todos seus conhecimentos de maneira adequada no momento em que estes são requisitados, seria construída no decorrer do Bacharelado em Tradução, indo muito além da competência linguística, o que permite ao tradutor produzir um texto tradutório aceitável, com qualidade, e se

integrar de maneira adequada junto aos seus pares de maneira colaborativa. Os diversos conhecimentos são a base da competência tradutória (VALENTINE, 1996) e a interação entre si, que formam as diversas subcompetências, e a comunidade de tradutores são fundamentais para uma competência tradutória de alto nível (KIRALY *et al.*, 2016).

No que diz respeito à tradução literária nas propostas curriculares desses bacharelados, confirmamos a oferta de disciplinas obrigatórias com foco na tradução literária na maioria das IES; em algumas poucas são as disciplinas obrigatórias anteriores a essa que permitem a aquisição de conhecimento prévio que pode ser útil no decorrer da prática tradutória e na construção da competência tradutória tal como proposto por Kiraly *et al.* (2016). Assim, destacamos que enquanto as concepções curriculares apresentam uma quantidade considerável de disciplinas destinadas ao estudo linguístico (língua estrangeira e de linguística, propriamente), raras são as disciplinas dedicadas aos estudos literários. Em suma, mesmo os Bacharelados em Tradução estando ligados aos Cursos de Letras, poucos são aqueles que seguem as DCNs do Curso de Letras no que diz respeito à concepção curricular fundamentada nos Estudos Linguísticos e nos Estudos Literários.

Tal como Valentine (1996) acreditamos que uma questão crucial para a otimização dos programas é a formação, a competência, dos docentes. Dado aos diversos papéis desempenhados pelos docentes (professor, revisor, avaliador, orientador, etc.), esse pesquisador ressalta que tal qual a análise do perfil dos ingressantes na graduação em Tradução, é também necessário refletir acerca daquele dos formadores. Assim, o docente deveria, conforme Valentine (1996), ter o título de doutor, ter uma subespecialidade, além de experiência prática com tradução de modo a ter contato com o mercado de trabalho. Pudemos verificar que a maioria dos docentes dos programas de graduação em Tradução nas IES públicas brasileiras tem o título de doutor e uma subespecialidade, a qual pode ser verificada, quer seja pelas pesquisas realizadas no mestrado e doutorado, quer seja pelos projetos de pesquisa durante a carreira docente. Poucos são aqueles que dispõem de ampla experiência como tradutor e têm contato com o mercado de trabalho.

Pudemos verificar, portanto, por meio da análise documental, alguns problemas com relação à Formação de Tradutores no Brasil, tal como exposto por Milton (2015, p. 107): (1) o ingresso de discentes com pouco ou mesmo nenhum conhecimento das línguas de trabalho; (2) os bacharelados estão inseridos, em geral, nas faculdades de Letras, consequentemente, a maioria dos professores tem formação na área de

Literatura ou Linguística e poucos são tradutores experientes que atuam no mercado de trabalho, quer seja no ramo literário ou pragmático; (3) a falta de contato entre os bacharelados e a indústria, o mercado de trabalho, na maioria das vezes os estudantes não chegam a realizar estágios em grandes indústrias.

Desse modo, confirmamos que as propostas curriculares das graduações em Tradução em IES públicas brasileiras, ao tentarem se distanciar do Curso de Letras, diminuem a oferta de disciplinas que podem contribuir para o conhecimento prévio dos tradutores aprendizes, razão pela qual é importante a proposta de Curriculares Nacionais destinadas aos bacharelados em Tradução tal como há para diversos cursos (Letras, Direito, Medicina, etc.). Acreditamos que Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) destinadas aos programas de graduações em Tradução podem resultar em um fortalecimento da área dos Estudos da Tradução, bem como da profissão de tradutor no Brasil.

Infelizmente, não pudemos aqui verificar ao alinhamento curricular das propostas curriculares dos programas de graduação que visam formar tradutores. Essa impossibilidade justifica-se pela falta de informações relativas aos métodos de ensino, às tarefas de avaliação e às atividades de aprendizagem na sala de aula, o que poderia ser feito tendo acesso aos planos de ensino dos professores juntamente com uma aplicação de questionários para a verificação das informações.

Acreditamos que a criação de Bacharelados em Tradução pode contribuir para um importante projeto educacional: a internacionalização das IES. Essa contribuição poderia se apresentar como forma de projeto de extensão que atuem graduandos sob supervisão de professores-orientadores tendo por cliente a própria IES, que necessita de traduções das páginas dos diversos programas de graduação e pós-graduação, de artigos, etc.

Por fim, destacamos, tal como Kelly (2005), que as propostas curriculares dos Bacharelados em Tradução devem partir principalmente das necessidades sociais, mas também do mercado de trabalho. Chamamos atenção, tal como essa pesquisadora, que as propostas curriculares não devem se fundamentar principalmente no mercado laboral, uma vez que esse está em constante modificação, o que é atual hoje pode não ser daqui há 10 anos. Em resumo, a tradução é uma necessidade cultural, científica, social e mercadológica, porém é a Universidade que deve pensar como será realizada não somente no que diz respeito à formação de profissionais competentes, mas também de profissionais reflexivos e críticos e de cidadãos preocupados com a

comunidade em que vivem; o mercado de trabalho pode auxiliar a formação de tradutores, mas não deve ser a justificativa principal para se elaborar uma proposta curricular ou reformas subsequentes.

6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como Kim (2013), acreditamos que a meta para a formação de tradutores no século XXI é a busca de uma formação autônoma, criativa e responsável para tradutores e que alguns aspectos quanto à formação de tradutores devem ser aprofundados neste século: (1) o uso de tecnologias em sala de aula; (2) o ensino a distância; (3) a responsabilidade social na formação de tradutores e como abordá-la no decorrer do curso. Porém ainda podemos citar algumas possibilidades para pesquisas relacionadas à formação de tradutores:

- A análise das concepções curriculares dos programas de graduação inseridos em IES privadas.
- A análise dos programas de pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil.
- O interesse de instituições confessionais em formar tradutores no contexto das IES privadas.
- O levantamento e proposta de metodologias de ensino próprias à tradução literária no contexto brasileiro.
- A proposta de uma abordagem de ensino própria ao contexto brasileiro.
- Uma pesquisa aprofundada acerca das influências da formação dos docentes nos programas de graduação em Tradução e de pós-graduação em Estudos da Tradução no Brasil.
- O desenvolvimento de uma proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Bacharelados em Tradução, o que facilitaria a mobilidade acadêmica dos discentes entre IES brasileiras.
- A realização de um estudo comparativo entre os bacharelados brasileiros e dos países integrantes do MERCOSUL, tendo por objetivo um possível estudo junto à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) para uma proposta de acreditação junto aos Ministérios da Educação dos países do bloco por meio do

Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL (Sistema ARCU-SUL)²⁰⁶, o que facilitaria a mobilidade acadêmica dos discentes das graduações em Tradução nas diferentes IES do MERCOSUL.

²⁰⁶ ARCU-SUL. **Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>>. Acesso em: dez. 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-208. Traduzido de: *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*.

ALVES, Daniel; BRAGA, Camila; LIPARINI CAMPOS, Tânia. **Formação de tradutores e tradutoras: sobre o estabelecimento de um programa de extensão em tradução na Universidade Federal da Paraíba**. (no prelo).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YK2V/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf?sequence=1>. Acesso em: dez. 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ASSIS, Roberto Carlos de; LIPARINI CAMPOS, Tânia; LEIPNITZ, Luciane. **A formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um Bacharelado em Tradução**. (no prelo).

AZENHA JUNIOR, João. Da prática para o ensino e deste para a pesquisa. Ou não? Sobre heranças, desafios e perspectivas da tradução alemão/português no Brasil. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 7-23, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/32158/16702>>. Acesso em: dez. 2017.

BAKER, Eva; POPHAM, James. **Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino**. Tradução de Zaida Grinberg Lewin. Porto Alegre:

Globo, 1976. Tradução de: *Expanding Dimensions of Instructional Objectives*.

BALLARD, Michel. Histoire et didactique de la traduction. **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, Montréal, v. 8, n. 1, p. 229-246, 1995. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/037203ar>>. Acesso em: dez. 2017.

BALLARD, Michel. La théorisation comme structuration de l'action du traducteur. **La Linguistique**, Paris, v. 40, n. 1, p. 51-66, 2004. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2004-1-page-51.html#no1>>. Acesso em: dez. 2017.

BARANOW, Ulf Gregor. **Studien zum Deutsch Portugiesischen sprachkontakt in Brasilien**. (Tese). Munique, Alemanha: Ludwig-Maximilians-Universität München, 1972.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. Caminhos e descaminhos dos Estudos da Tradução e Interpretação no Brasil. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 5, n. 9, p. 27-47, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4377>>. Acesso em: dez. 2017.

BARRETO, Talita de Assis. Entrevista Amparo Hurtado Albir. **Revista do Labsem - Ecos De Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 156-168, 2014. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/php/ecos_sumario4.php>. Acesso em: dez. 2017.

BARTRINA, Francesa. Theory and Translator Training. In: TENNENT, Martha (Ed.). **Training for the New Millennium**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 177-189.

BASSNETT, Susan (1980). **Translation Studies**. 3. ed. London/Nova York: Routledge, 2002.

BASTIN, Georges L.; CORMIER, Monique C. **Profession traducteur**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2007.

BELL, R. T. **Translation and Translating**. London: Longman, 1991.
BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014, 159p. Traduzido de *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a Letra ou o Albergue do Longíquo**. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. Tradução de: *La traduction et la lettre ou l'aubergue du lointain*.

BERMAN, Antoine. **A prova do estrangeiro** – cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder Goethe, Schlegel Novalis Humboldt, Schleiermacher Hölderlin. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002. Tradução de: *L'épreuve de l'étranger: culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder Goethe, Schlegel Novalis Humboldt, Schleiermacher Hölderlin*.

BERNARDINI, Silvia. The Theory behind the Practice. Translator Training or Translator Education? In: MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 17-30.

BERNARDO, Jean Paulo. **O professor de língua inglesa**: novos rumos para o curso de licenciatura. Curitiba: Appris Editora, 2016.

BEVILACQUA, Cleci Regina. A formação de tradutores em língua espanhola na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Intersecciones – Revista da APEESP**, n. 1, p. 30-42, 2013. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/30_421.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BEVILACQUA, Cleci. R.; REUILLARD, Patrícia. C. R. A formação em tradução na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, C. **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Tubarão, SC: Copiart, 2013. p. 121-134.

BEVILACQUA, Cleci. R.; REUILLARD, Patrícia. C. R. Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de

bacharelado. **Scriptorium**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 198-206, 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/article/view/25816/15513>>. Acesso em: dez. 2017.

BIGGS, John; COLLIS, Kelvin. **Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy**. New York: Academic Press, 1982.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for Quality Learning at University** – What the Students Does. 3rd ed. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for Quality Learning at University** – What the Students Does. 4nd ed. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.

BITSORIS, Évanghélos. Le projet de Traductologie d'Antoine Berman. *TRANS – Revista de Traductología*, n. 1, p. 47-58, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/issue/view/169>>. Acesso em: dez. 2017.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain**. New York: David McKay Co Inc, 1956.

BOBBITT, John F. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BOBBITT, John. F. **How to make a curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1924.

BONAPARTE, Elizabeth Cunha. I Encontro Nacional de Tradutores: a (re)construção da imagem da profissão do tradutor no Brasil. Rio de Janeiro: *Tradução em Revista*, n. 5, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_trad.php?strSecao=fasciculo&fas=27138&NrSecao=X2> Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943. Estabelece novo Regulamento para o ofício de Tradutor Público e Intérprete Comercial no Território da República. Brasília, **Diário Oficial**, 23 out. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940->

1949/decreto-13609-21-outubro-1943-468062-norma-pe.html>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial**, 23 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 82.990, de 5 de janeiro de 1979. Inclui Categoria Funcional no Grupo-Outras Atividades de Nível Superior, a que se refere a Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial**, 8 jan. 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-82990-5-janeiro-1979-432281-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, **Diário Oficial**, 26 jun. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 776/97, Brasília, 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia,

Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial**, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília, **Diário Oficial**, 9 abr. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>> Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1363, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial**, 29 jan. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília, **Diário Oficial**, 9 abr. 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial**, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial**, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 24/09/2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, **Diário Oficial**, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura.** 2010. Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007. Altera o art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, **Diário Oficial**, 5 out. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003-2014**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.625, de 2016. Altera a Lei nº 8.934, de 18 de novembro de 1994, o Decreto-Lei nº 341, de 17 de março de 1938, o Decreto-Lei nº 486, de 3 de março de 1969, o Decreto nº 1.102, de 21 de novembro de 1903, o Decreto nº 21.981, de 19 de outubro de 1932, e o Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943, e dá outras providências. [Em tramitação no Congresso Nacional]. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2078770>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Portaria nº 606, de 16 de junho de 2017. Brasília, **Diário Oficial**, 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Consulta Pública dos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação**, [s.d.s.L.s.n.e]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/consulta-publica/apresentacao>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Nota Técnica nº 793/2015-CGLNRS/DPR/SERES/MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17472-nt-n793-2015-grade-curricular&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. **Sistema e-MEC - Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial, 2015**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta Pública dos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação**. s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/consulta-publica/apresentacao>>. Acesso em: dez. 2017.

BREZOLIN, Adauri. **A institucionalização dos Estudos da Tradução no Brasil**: o curso de Letras, Tradutores e Intérpretes do Unibero, 2007. Disponível em: <http://letra.letras.ufmg.br/gttrad/os_caminhos_da_ietb.html> Acesso em: dez. 2017.

BUSH, Peter; MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). **Rimbaud's Rainbow – Literary Translation in Higher Education**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.

CALVO ENCINAS, Elisa. **Propuestas curriculares de orientación profesional para licenciados en traducción**. Castellón, Espanha: Universitat Jaume I, Jornades de Foment de la Investigació, 2004. Disponível em: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79110>>. Acesso em: dez. 2017.

CALVO ENCINAS, Elisa. **Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado**. Granada, Espanha: Universidad de Granada, 2009. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://hera.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

CALVO ENCINAS, Elisa. Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. **The Journal of Specialised Translation**, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

CAMINADE, Monique. PYM, Anthony. **Les formations en traduction et interpretation. Essai de recensement mondial**. Paris : Société Française des Traducteurs, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, E. D. A.; OLIVEIRA, R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 71-93.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. p. 13-19.

CANTO, Cleunisse R. Contribuições da abordagem curricular por competências para uma aprendizagem significativa. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 11-23, 2º. Sem. 2008. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewDownloadInterstitial/41/27>>. Acesso em: dez. 2017.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. **Uma proposta de Bacharelado Acadêmico em Estudos da Tradução: o modelo UFPR**. In: XXIII

ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGUÍSTICA, 2008, Goiânia. Página eletrônica do GT de Tradução da Anpoll. UFMG, FALE: GTTRAD, 2008. p. 1-9.

Disponível em: <<http://letra.letras.ufmg.br/gttrad/enanpoll/2008/10%20-%20Uma%20proposta%20de%20Bacharelado%20acad%C3%AAmico%20em%20Estudos%20da%20Tradu%C3%A7ao.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. A institucionalização da tradução na UFPR: 2001-2011, dez anos do Bacharelado Acadêmico em Estudos da Tradução. In: GUERINI, Andréia; TORRES, Marie-Hélène Catherine; COSTA, Walter Carlos (Org.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Tubarão, SC: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013. p. 101-120.

CESAR, Ana Cristina. **Crítica e Tradução**. São Paulo: Ática, 1999.

CHESTERMAN, Andrew. O nome e a natureza dos Estudos do Tradutor. Tradução de Patrícia Rodrigues Costa e Rodrigo D'Avila Braga Silva. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 33 – 42, 2014. Tradução de: The Name and Nature of Translator Studies. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/13003/9152>

Acesso em: dezembro 2017.

CHOUC, Fanny; CALVO, Elisa. Embedding Employability in the Curriculum and Building Bridges between Academia and the Work-Place: A Critical Analysis of Two Approaches. **La Linterna del Traductor**, 2011. Disponível em:

<<http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/employability-curriculum.html>>. Acesso em: dez. 2017.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith (Ed.). **Research Methods in Education**. 6ª. ed. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 2007.

COLINA, Sonia. **Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers**. Boston: The McGraw-Hill Second Language Professional Series, 2003.

COLINA, Sonia. **Ensino de Tradução:** da pesquisa à sala de aula – diretrizes para professores. Tradução de Marileide Esqueda, Paula Godói Arbex, Sandra Farias, Silvana Maria de Jesus, Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2015. Traduzido de *Translation Teaching: from Research to the Classroom – a Handbook for Teacher*.

COLINA, Sonia; VENUTI, Lawrence (Ed.). A Survey of Translation Pedagogies. In: VENUTI, Lawrence. **Teaching Translation – Programs, Courses, Pedagogies**. New York: Routledge, 2017. p. 203-215.

COLLET, Thaís. **O mercado de tradução audiovisual no Brasil:** formação e demanda. (Tese apresentada para obtenção do título de doutora em Estudos da Tradução). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173257>> Acesso em: dez. 2017.

COSTA, Diogo Neves da. **O tradutor profissional e as representações no discurso de sua formação** – Brasil/França. (Tese apresentada para obtenção do título de doutor em Letras Neolatinas). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/site/?page_id=479&lang=pt>. Acesso em: dez. 2017.

COSTA, Maria José R. Damiani. ZIPSER, Meta Elisabeth. POLCHLOPEK, Silvana Ayub. O (re)conhecimento da tradução em sala de aula: sobre uma experiência prática com o tradutor automático online. **Linguagem & Ensino** (online), Pelotas, v. 15, n. 2, p. 365-386, 2012. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/720>>. Acesso em: mar. 2017.

COSTA, Patrícia Rodrigues. **Do ensino de tradução literária**. 2013. 305f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - POSTRAD). Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15077/1/2013_PatriciaRodriguesCosta.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

COSTA, Patrícia Rodrigues; SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Autoavaliação: uma constante nas abordagens cognitiva e metacognitiva no ensino de tradução. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 97-114, 2015a. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/16496/11757>>. Acesso em: dez. 2017.

COSTA, Patrícia Rodrigues; SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Entrevista com Álvaro Echeverri. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 149-162, 2015b. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/16500/11761>>. Acesso em: set. 2017.

DANTAS, M. P.; DOURADO, M. R.; ASSIS, R. C. D. Os Estudos da Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, W. C. (Org.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Tubarão, SC: Copiart, 2013, p. 135-152.

DARIN, Leila Cristina de Mello. Questões polêmicas nos Estudos da Tradução: foco no ensino-aprendizagem. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXXV, p. 110-117, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/lcdmd.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

DEGASPERI, H. Expansão da área de Tradução: um desafio para as novas integrantes. In: GUERINI, A.; TORRES, M.-H. C.; COSTA, C. (Org.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XX**. Tubarão: Ed. Copiart, 2013, p. 153-161.

DELISLE, Jean. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Ottawa, Canadá: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.

DELISLE, Jean (1993). **La traduction raisonnée**: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. 3ª. ed. Ottawa: Les Presses de l'Univeristé d'Ottawa, 2013.

DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith (Org.). **Os tradutores na história**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1998.

DEWEY, John. **Experience & Education**. New York: Simon & Schuster, 1938.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In: _____. Vida e Educação. Tradução de: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930. p. 42-62. Tradução de: *The Child and the Curriculum* (1902).

DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart. A **five-stage model of mental activities involved in directed skill acquisition**. (Supported by the U.S. Air Force, Office of Scientific research (AFSC) under contract F49620-C-0063 with the University of California) Berkeley, 1980. Disponível em: <<http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a084551.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

DRESSEL, Paul Leroy. **College and University Curriculum**. Berkeley, CA/EUA: McCutchan Pub, 1971.

ECHEVERRI, Alvaro. **Métacognition, apprentissage actif et traduction: l'apprenant de traduction, agent de sa propre formation**. 2008. 441f. Tese (Doutorado em Tradução). Universidade de Montreal. Montreal, Canadá, 2008.

ECHEVERRI, Alvaro. About maps, versions and translation of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology. **Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice**, Routledge, Taylor & Francis Group, p. 1-19, 2017a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2017.1290665>>. Acesso em: dez. 2017.

ECHEVERRI, Alvaro. Les discours sur la formation des traducteurs: au-delà des questions linguistiques, ou la quête de la pertinence. In: BELLE, Marie-Alice; ECHEVERRI, Alvaro (Dir.). **Pour une interdisciplinarité réciproque: recherches actuelles en traductologie**. Arras, França: Artois Presses Université, 2017b. p. 155-178.

ESCALEIRA, Maria de Lurdes Nogueira. **Ensino da Tradução em Macau: dos currícula propostos à realidade de mercado**. Macau: Delta edições, 2013.

FIOLA, Marco André. **La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle: le cas du Canada**. Tese (Doutorado em

Tradutologia) Paris: Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 2003. 389p.

FIOLA, Marco André. The Ultimate Goal of University Translation Curricula: Training Specialized Translators or Translation Specialists? In: AHMAD, Khurshid; ROGERS, Margaret (Ed.) **New Directions in LSP Studies**. Surrey, Reino Unido: University of Surrey, 2004. p. 431-436.

Disponível em:
<www.computing.surrey.ac.uk/lsp2003/LSP%20PROCEEDINGS.pdf>.
Acesso em: dez. 2017.

FIOLA, Marco. Should the Market Dictate the Content of Specialized Translation Curricula? **Connexions – International Professional Communication Journal**, v. 1, n. 1, p. 59-63, 2013.

FIOLA, Marco. Pour une notion élargie de la qualité en pédagogie de la traduction. In: LÓPEZ, Ana María Rojo; PLAZA, Nicolás Campos (Ed.). **Interdisciplinarity in Translation Studies: Theoretical Models, Creative Approaches and Applied Models**. Bern, Suíça: Peter Lang, 2016. p. 329-343.

FRANCISCO, Julio César Bittencourt. Do Oriente Médio ao Sul do Brasil: a imigração de sírios e libaneses no Rio Grande do Sul. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, [s.d].

Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/73525>>. Acesso em: set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, Maria Paula. Um balanço dos Estudos da Tradução no Brasil. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 19, p. 135-169, 2007.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6996/6481>>
Acesso em: ago. 2017.

FROTA, P.; BRITTO, H.; MARTINS, D. A. P. Apresentação – Maria Candida Bordenave e a Tradução no Brasil. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 1-6, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20913/20913.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=235&ddd99=viw&ddd98=pb>>. Acesso em: dez. 2017.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 175 – 202.

GEORGE, Alexander L. Quantitative and Qualitative Approaches to Content Analysis. In: SCOTT, John (Ed.). **Documentary Research – Vol. 1**. London: SAGE Publications, 2006. p. 136-160.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLET, Pierre (Dir.). **Construire la formation**. Paris: ESF éditeur, 1991.

GOELLNER, Leticia M.V.S.; COSTA, Patrícia Rodrigues; N'GANA, Yéo; ESCALEIRA, Maria de Lurdes Nogueira. Ensino da Tradução em Macau: dos curricula propostos à realidade de mercado. Macau: Delta Edições, 2013. 401p. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 336-350, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n3p336>>. Acesso em: dez. 2017.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In: CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José (Org.). **Tópicos em teoria da relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142. Disponível em:

<<http://www.pucrs.br/edipucrs/teoriadarelevancia.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

GONÇALVES, José Luiz V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor:** investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GONÇALVES, José Luiz V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos** (UFPB), João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25053>>. Acesso em: dez. 2017.

GONÇALVES, José Luiz V. R.; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de Tradução e a busca da competência tradutória. **Cadernos de Tradução** (UFSC), Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 29 maio 2017.

GONÇALVES, José Luiz V. R.; SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta; Reflexões acerca das práticas de tradução e revisão de textos e de parâmetros para a formação de tradutores e revisores. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 225-234, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4362>>. Acesso em: dez. 2017.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **Diretrizes para os cursos de graduação da Unesp: Letras:** estudos resultantes do processo de articulação e integração dos cursos de Letras da Unesp. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012. Disponível em: <http://unesp.br/Home/prograd/articulacao_letras.pdf> Acesso em: maio 2017.

GONZÁLEZ-DAVIES, Maria. Undergraduate and postgraduate translation degrees. Aims and expectations. In: MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes.**

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 67-81.

GONZÁLEZ-DAVIES, María; KIRALY, Donald. Translation Pedagogy. In: BROWN, Keith (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2nd ed. Amsterdam/Boston: Elsevier, 2005. p. 81-85.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução de Hamilton Francischetti. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 141p.

GOUADEC, Daniel. **Translation as a Profession**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

GUIDÈRE, Mathieu. **Introduction à la Traductologie**. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain. 2^e éd. Bruxelles: Groupe de Boeck, 2011.

HAJE, Lara. Projeto desburocratiza atividades de agentes auxiliares do comércio. **Agência Câmara Notícias**, 4 abr. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/INDUSTRIA-E-COMERCIO/506370-PROJETO-DESBUROCRATIZA-ATIVIDADES-DE-AGENTES-AUXILIARES-DO-COMERCIO.html>> Acesso em: dez. 2017.

HARRIS, Brian. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. **Cahier de Linguistique**, Montréal, n. 2, p. 133-146, 1973. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/cl/1973/v/n2/800013ar.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

HARRIS, Brian. What I really meant by “Translatology”. **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, Laval, Canadá, v. 1, n. 2, p. 91-96, 1988. Disponível em: <<https://www.erudit.org/revue/ttr/1988/v1/n2/037022ar.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

HARRIS, Brian. **Translation and Interpreting Schools**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997.

HATIM, Basil. **Teaching and researching translation**. Essex, Reino Unido: Pearson Education Limited, 2001.

HERVEY, Sándor G. J.; HIGGINS, Ian. **Thinking Translation: A Course in Translation Method – French to English**. London/New York: Routledge, 1992.

HOLANDA, L. M. C. *et. al.* Criação, desenvolvimento e evolução dos conceitos de competência e aprendizagem organizacional. In: **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 5. Resende-RJ. Anais. Resende-RJ: SEGeT, 2008. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/476_artigo_2.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

HOLMES, James S. **The Name and Nature of Translation Studies**. Amsterdam: Translation Studies Section, Department of General Literary Studies, University of Amsterdam, 1975.

HOLMES, James. S. (1988). The Name and the Nature of Translation Studies. In: _____. (Ed.). **Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies**. Países Baixos: Rodopi Bv Editions, 1994. p. 66-80.

HUBSCHER-DAVIDSON, Séverine; BORODO, Michał (Ed.). **Global Trends in Translator and Interpreter Training Mediation and Culture**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2012.

HURTADO ALBIR, Amparo; ALVES, Fábio. Translation as a Cognitive Activity. In: MUNDAY, Jeremy (Ed.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. Londres: Routledge, 2009. p. 54-73.

HURTADO ALBIR, Amparo. **La enseñanza de la traducción**. Castellon: Universitat Jaume I, 1996.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. Compétence en traduction et formation par compétences. Montréal, Canadá: **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo. Entrevista a Amparo Hurtado Albir. **Revista CTPCBA**, Buenos Aires, n. 100, p. 10-11, 2009. Disponível em: <http://www.traductores.org.ar/files/revista_ctpcba/pdf/R9030030918.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence. In: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of Translation Studies** – volume 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 55-59.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción**. Serie Aprender a traducir, Madrid/Castellón: Univ. Jaime I, Edelsa, 2015a.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español. Guía didáctica. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción**. Serie Aprender a traducir, Madrid/Castellón: Univ. Jaime I, Edelsa 2015b.

HURTADO ALBIR, Amparo (Ed.). **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 400p.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Santarém/PA,

v. 1, n. 1, p. 119-128, 2011. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/articicle/view/211/198>> Acesso em: dez. 2017.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Traduzido de: Sandra Dias Louguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010. 111p. Tradução de: *Curriculum et compétences: um cadre opérationnel*.

KEARNS, John. **Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational challenges in academic environments with reference to needs and situation analysis and skills transferability from the contemporary experience of Polish translator training culture**. 2006. 324f. (Tese de doutorado em Applied Language Studies). Dublin, Irlanda: Dublin City University, 2006.

KEARNS, John. Curriculum Ideologies in Translator and Interpreter Training. In: HUBSCHER-DAVIDSON, Séverine; BORODO, Michał. (Ed.). **Global Trends in Translator and Interpreter Training Mediation and Culture**. London; New York: Continuum International Publishing Group, 2012. p. 11-29.

KELLY, Dorothy. Un modelo de competencia traductora: bases para el Diseño Curricular. **Puentes Hacia Nuevas Investigaciones en la Mediación Intercultural 1**, p. 9-20, 2002.

KELLY, Dorothy. **A Handbook for Translator Trainers**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

KELLY, Dorothy. Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. **TTT: Traduction, Terminologie, Redaction**. Laval, Canadá: v. 21, n. 1, p. 99-125, 2008. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029688ar.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

KELLY, Dorothy; MARTIN, Anne. Training and Education. In: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2009, p. 294-300.

KELLY, Dorothy. Curriculum. In: GAMBIEN, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of Translation Studies volume 1**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company 2010, p. 87-93.

KELLY, Dorothy. **A Systematic Approach to Designing Curricula for University Translator Education Programmes**. Hong Kong: Centre for Translation, Hong Kong Baptiste Univeristy. Palestra proferida em: 25 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://hkbutube.lib.hkbu.edu.hk/st/display.php?bibno=st836>>. Acesso em: fev. 2018.

KIM, Mira. Research on Translator and Interpreter Education. In: MILLÁN, Carmen; BARTRINA, Francesca (Ed.). **The Routledge Handbook of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 2013, p. 102-115.

KIRALY, Donald. A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translation Training. In: VANPATAEN, B; LEE, J. (Ed.). **Second Language Acquisition / Foreign Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 1990, p. 207-215. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317080457_A_role_for_communicative_competence_and_the_acquisition-learning_distinction_in_translator_training>. Acesso em: dez. 2017.

KIRALY, Donald. **Pathway to Translation**. Pedagogy and Process. Kent, EUA: The Kent State University Press, 1995.

KIRALY, Donald. **A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice**. Manchester: St. Jerome, 2000.

KIRALY, Donald. Towards a View of Translator Competence as na Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Transaltor Education. In: KIRALY, Donald C.; HANSEN-SCHIRRA, Silvia; MAKSYMSKI, Karin (Ed.). **New Prospects and Perspectives for Education Language Mediator**. Tübingen: Narr Francke Attempo, 2013, p. 197-224.

KIRALY, Donald. Além do socioconstrutivismo: complexidade e formação do tradutor. Tradução de Sílvia Helena Benchimol. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 12-28, 2016a. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/adb615064b32ee671b7b11d965f644c4.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

KIRALY, Donald. De pressupostos sobre o conhecimento e a aprendizagem à práxis na formação do tradutor. Tradução de Patrícia Rodrigues Costa. Revista **Belas Infiéis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 227-249, 2016b. Tradução de: “From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education”. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/19521/13911>>. Acesso em: dez. 2017.

KIRALY, Donald *et al.* **Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education**. Alemanha: Main University Press, 2016.

KIRALY, Donald. Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism. In: COLINA, Sonia; ANGELELLI, Claudia V. (Ed.). **Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 7-30.

KOUWENHOVEN, Wim. Competence-base Curriculum Development in Higher Education: a globalised concept?. In: LAZINICA, Aleksandar; CALAFATE, Carlos (Ed.). **Technology, Education and Development**. 2009. Disponível em: <<https://www.intechopen.com/books/technology-education-and-development/competence-based-curriculum-development-in-higher-education-a-globalised-concept->>>. Acesso em: dez. 2017.

KRAWUTSCHKE, P. **Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy**. Binghamton: American Translators Association Scholarly Monograph Series, 1989.

KRIDEL, Craig. **Encyclopedia of Curriculum Studies**. London: SAGE Publications, Inc., 2010. Volume 1.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAMBERT, José. Prelude: The institutionalization of the discipline. In: MILLÁN, Carmen; BARTRINA, Francesca (Ed.). **The Routledge Handbook of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 2013. p. 7-27.

LAMOUREUX, Andrée. **Recherche et méthodologie em Sciences Humaines**. 2^e éd. Laval, Canadá: Éditions Études Vivantes, 2003.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da Tradução**: do sentido à significância. São Paulo: EDUSP, 1993

LASNIER, François. **Réussir la formation par compétences**. Montréal, Canadá: Guerin, 2000.

LEFEVERE, André. Translation Studies: The goal of the discipline. In: HOLMES, James S.; LAMBERT, José; BROECK, Raymond van den (Ed.). **Literature and Translation**. Louvain: ACCO, 1978. p. 234-235.

LI, Defeng. The Teaching of Commercial Translation in Hong Kong: Problems and Perspectives. **Babel**, v. 45, n. 3, p. 193-204, 1999.

LI, Defeng. Needs Assessment in Translation Teaching: Making Translator Training More Responsive to Social Needs. **Babel**, v. 46, n. 4, p. 289-299, 2000a.

LI, Defeng. Tailoring Translation Programs to Social Needs: A Survey of Professional Translator. **Target**, v. 12, n. 1, p. 127-149, 2000b.

LI, Defeng. Translator Training: What Translation Studies Have to Say. **Meta**, Montréal, v. 47, n. 4, p. 513-531, 2002.

LI, Defeng. Teaching of Specialized Translation Courses in Hong Kong. **Babel**, v. 51, n. 1, p. 62-77, 2005.

LI, Defeng. Translators as Well as Thinkers: Teaching of Journalistic Translation in Hong Kong. **Meta**, Montréal, v. 51, n. 3, p. 611-619. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2006-v51-n3-meta1382/013566ar/>>. Acesso em: dez. 2017.

LI, Defeng. Translation Curriculum and Pedagogy – Views of administrators of Translation Services. **Target**, v. 19, n. 1, p. 105-133, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Pacheco (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 131-166.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247. Traduzido de: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53. Traduzido de: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LÓPEZ, Ana María Rojo; PLAZA, Nicolás Campos. An Introduction to Interdisciplinarity in Translation Research. In: LÓPEZ, Ana María Rojo; PLAZA, Nicolás Campos (Ed.). **Interdisciplinarity in**

Translation Studies: Theoretical Models, Creative Approaches and Applied Models. Bern, Suíça: Peter Lang, 2016. p. 11-19.

LOWE, P. Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating. In: ROSE, M. G. (Ed.). **Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance.** New York: Suny Binghamton Press, 1987. p. 53-61.

LUGRÍS, Alberto Álvarez. O papel da tradutoloxía na formación de tradutores. In: FRÍAS, José Yuste; LUGRÍS, Alberto Álvarez (Ed.). **Estudios sobre traducción:** teoría, didáctica, profesión. Vigo, Espanha: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2005. p. 51-58.

MACKENZIE, Rosemary. The competencies required by the translator's roles as a professional. In: MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004, p. 31-38.

MAGALHÃES, Célia M. Estudos da Tradução: desafios para a formação de pesquisadores e tradutores. **Revista Letras & Letras,** Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 20-32, 2016.

MALMKJÆR, Kirsten. Where are we? (From Holmes's map until now). In: MILLÁN, Carmen; BARTRINA, Francesca (Ed.). **The Routledge Handbook of Translation Studies** Routledge. New York: Routledge, 2012. p. 30-44.

MARTINS, Márcia. A. P. A Institucionalização da Tradução no Brasil: o caso da PUC-Rio. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 171-192, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6997>>. Acesso em: dez. 2017.

MAZZOTTI, Tarso. Ciências da Educação em questão. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, dez. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300008>>. Acesso em: dez. 2017.

McCLELLAND, David Clarence. Testing for Competence rather than for Intelligence. **American Psychologist,** Washington, D.C., n. 28, 1973. Disponível em:

<<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>.
Acesso em: dez. 2017.

MILTON, John. The Birth of Translation Studies on the Periphery: the case of Brazil. In: SOUSA, Germana Henriques Pereira de (Org.). **História da Tradução: ensaios de teoria, crítica e tradução literária**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 93-109.

MOUSTAFA GABR, Fil. Program Evaluation: A Missing Critical Link in Translator Training. **Translation Journal**, v. 5, n. 1, 2001a. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/15training.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

MOUSTAFA GABR, Fil. Toward a Model Approach to Translation Curriculum Development. **Translation Journal**, v. 5, n. 2, 2001b. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/16edu.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

MOUSTAFA GABR, Fil. Quality Assurance in Translator Training. **Translation Journal**, v. 6, n. 3, 2002a. Disponível em: <<http://www.bokorlang.com/journal/21quality.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

MOUSTAFA GABR, Fil. A Skeleton in the Closet - Teaching Translation in Egyptian National Universities. **Translation Journal**, v. 6, n. 3, 2002b. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/19edu.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

MOUSTAFA GABR, Fil. A TQM Approach to Translator Training – Balancing Stakeholders’ Need and Responsibilities. **The Interpreter and Translator Training**, v. 1, n. 1, p. 65-77, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2007.1079875>0?src=recsys>. Acesso em: dez. 2017.

NAGEL, Thomas S.; RICHMAN, Paul T. **Ensino para a Competência: uma estratégia para eliminar fracasso, instrução programada ramificada**. Tradução de Cosete Ramos. Porto Alegre: Globo, 1973. Tradução de: *Competency-based Instruction. A strategy to Eliminate Failure* (1972).

NEUBERT, A. Competence in Language, in Languages and in Translation. In: SCHÄFFNER, Ch.; ADABS, B. (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 3-18.

NORD, Christiane. **Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis**. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 1991.

NORD, Christiane. All New on the European Front?: What the Bologna Process Means for Translator Training in Germany. **Meta**, Montréal, Canadá, v. 50, p. 210-222, 2005a.

NORD, Christiane. Training functional translators. In: TENNENT, Martha. **Training for the New Millenium**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005b. p. 209-223.

NORD, Christiane. **La traduction une activité ciblée: introduction aux approches fonctionnalistes**. Tradução de Beberly Adab. Arras, France: Artois Presses Université, 2008.

NOUSS, Alexis. Présentation. **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, v. 14, n. 2, p. 9-10, 2001. Disponível em: <<https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2001-v14-n2-ttr409/000564ar.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

NOVELLI, Giseli. **Currículo por módulos e educação profissional técnica: crítica da formação para o mercado de trabalho**. (Tese de doutorado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2006, 222p. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10499/1/Tese%20Giseli%20Novelli.pdf>> Acesso em: dez. 2017.

NUNAN, David. **Design Tasks for Communicative Classroom**. Cambridge, Inglaterra: The Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, David. **Task-based Language Teaching**. Cambridge, Inglaterra: The Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Pacheco (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ORNSTEIN, Allan C.; HUNKINS, Francis (Ed.). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues**. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. **Théories et pratiques de la traduction littéraire**. Paris: Armand Collin, 1999.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Pacheco (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 21-44.

PACTE - Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació. Disponível em: <<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, Fabio (Ed.). **Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research**, Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PACTE. First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. **MonTI**, Alicante, Espanha, p. 85-115, 2014. Disponível em: <<http://www.e-revistas.uji.es/index.php/monti/article/view/1702/1485>>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Competence Levels in Translation: Working towards a European Framework**. Barcelona: didTRAD, 2016a. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2016/166681/PACTE_EST2016.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Establishing Competence Levels in Translation**. Barcelona: didTRAD, 2016b. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2016/166683/PACTE_Macao2016.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora.** Barcelona: didTRAD, 2016c. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2016/166679/PACTE_didTRAD_2016.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **The Evolution of the Efficacy of the Translation Process in the Aquisition of Translation Competence. Results of the PACTE Group's Experimental Research.** Barcelona: didTRAD, 2016d. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2016/167687/PACTE_TPRW5_Graz.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Establecimiento de niveles de competencias en traducción: El proyecto NACT.** Barcelona: didTRAD, 2017a. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2017/180913/PACTE_Mendoza_2017.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Establishing Competence Levels in Translation.** Barcelona: didTRAD, 2017b. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2017/183041/PACTE_Bari2017.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PACTE. **Establishing Competence Levels in Translation – NACT: una proposta para el establecimiento de niveles de competencias del traductor.** Barcelona: didTRAD, 2017c. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/presentacions/2017/183045/PACTE_NACT_E_MT.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, *et al.* (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, p. 345-363, 2005. (Advanced Research English Series). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: dez. 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores- educação cultura e desenvolvimento-História da Educação.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/108>>. Acesso em: dez. 2017.

PASCHOAL, Stéfano. Pressupostos para a formação e a atuação do tradutor. **Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras**, Florianópolis, n. 33, p. 215-228, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/8665/8006>>. Acesso em: dez. 2017.

PATTON, Michael. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice**. 4nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, 2014. 832p.

PAZ, José Flávio. **Sociedade e currículo escolar inclusivo: sala de aula, formação profissional e a tecnologia em questão**. São Paulo: agBook, 2011. 67p.

PERRENOUD, Philippe. **Des savoirs aux compétences: de quoi parler-on en parlant de compétences?** Genebra, Suíça, 1995. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html>. Acesso em: dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?** Genebra, Suíça, 2005. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html>. Acesso em: dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. 224p. Traduzido de: *Quand l'école prétend préparer à l'ave – Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*.

PERRENOUD, Pierre. **Dez novas competência para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLCHLOPEK, Silvana Ayub. ZIPSER, Meta Elisabeth. COSTA, Maria José Damiani. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo, v. 24, p. 21-37, 2012. Disponível em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/view/1732>>. Acesso em: mar. 2017.

PUNGARTNIK, Cláudia. **A relação teoria e prática na formação do tradutor em universidades brasileiras**. 2015. (Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguagens e Representações). Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201360030D.pdf>> Acesso em: dez. 2017.

PYM, Anthony. **Method in Translation History**. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing, 1998.

RASCO, Félix Angulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* (Org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 118-232.

ROBINSON, Douglas. **Construindo o tradutor**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: EDUSC, 2002.

ROCHA, Marcos. **O escrito e o praticado no currículo de ciências: um estudo da relação dos professores de Ciências com as Diretrizes Curriculares de Ciências do Estado do Paraná**. 2013. 203f. (Tese de Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013_Marcos%20Rocha.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. Os estudos de Tradução nos programas brasileiros de pós-graduação. In: GUERINI, A.; TORRES, M.H. C.; COSTA, C. (Org.). **Os estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Tubarão, SC: Copiart, 2013. p. 51-69.

RÓNAI, Paulo. **A tradução viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. 6. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1987.

ROSNAY, Joël de. **Le Macroscopie**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Traduzido por: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: _____. *et al.* (Org.). **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 262-280. Traduzido de: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 16-35. Traduzido de: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

SALDANHA, Gabriela; O'BRIEN, Sharon (Ed.). **Research Methodologies in Translation Studies**. Manchester, Reino Unido: St. Jerome, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associado, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. 277p.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUC-PR, 2015. 445p. Traduzido de: *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*.

SCHÄFFNER, Christine; ADAB, Beverly (Ed.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

SCHÄFFNER, Christine. Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In: SCHÄFFNER, Christine; ADAB, Beverly (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 143-156.

SCHÄFFNER, Christine; ADAB, Beverly. Developing Translation Competence: Introduction. In: _____. (Ed.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. vii-xvi.

SCHWIMMER, Marina. **Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement**: déconstruction des traductions à l'œuvre da la revue **Vie Pédagogique**. (Tese de doutorado no Programa de Ciências Humanas Aplicadas). Montréal, Canadá: Université de Montréal, 2013. 204p. Disponível em: <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12294>> Acesso em: dez. 2017.

SCHULZ, Sheila Jeane; BIAVATTI, Vania Tanira (Org.). **Influência do desenho curricular na efetividade de práticas de interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: XXXVII Encontro da ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ2517.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

SCOTT, John (Ed.). **Documentary Research**. London: SAGE Publications, 2006. Vol. 1.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. Os Estudos da Tradução na Universidade de Brasília-UnB. In: CINTRÃO, S. H.; UNTERNBÄUMEN, H. (Org.). **Memória e perspectivas**: 50 anos de

Letras da Universidade de Brasília (1962-2012). Brasília: Petry Gráfica e Editora, 2012. p. 120-127.

SOUZA, José Vieira de. Educação Superior: evolução, organização e cenários. In: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Organização da Educação brasileira**: marcos contemporâneos. Brasília: Editora UnB, 2016. p. 349-388.

SOUSA, Murilo. Comissão aprova concurso obrigatório para tradutor público e intérprete comercial. **Agência Câmara Notícias**, 21 nov. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/INDUSTRIA-E-COMERCIO/519711-COMISSAO-APROVA-CONCURSO-OBRIGATORIO-PARA-TRADUTOR-PUBLICO-E-INTERPRETE-COMERCIAL.htm>> Acesso em: dez. 2017.

STENHOUSE, Lawrence. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, Lawrence. Some Limitations of the Use of Objectives in Curriculum Research and Planning. In: The Changing School Curriculum in Europe. **Paedagogica Europaea**, p. 73-83, 1970/71. Disponível em: <<https://www.uea.ac.uk/education/research/care/resources/archive/lawrence-stenhouse>>. Acesso em: dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, Frederick Wisnlow. **Princípios de Administração Científica**. Tradução de Artlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Tradução de: *Principles of Scientific Management* (1911).

THEODOR, Erwin. **Tradução: ofício e arte**. São Paulo: Cultrix, 1986.
THOUIN, Marcel. **Réaliser une recherche en didactique**. Montréal, Canadá: Éditions MultiMondes, 2014. 295p.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. A virada institucional nos Estudos da Tradução. In: SOUSA, Germana Henriques Pereira de (Org.).

História da Tradução: ensaios de teoria, crítica e tradução literária. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 93-109.

TOURY, Gideon. **Descriptive Translation Studies – and beyond.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>>. Acesso em: dez. 2017.

TYLER, Ralph (1949). **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** Chicago, EUA: University of Chicago Press, 2013. 144p.

ULRYCH, Margherita. Training Translators: programmes, curricula, practices. IN: TENNENT, Martha. **Training for the New Millenium.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 3-33.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular.** Tradução de Rita Brossard; revisão técnica de Guiomar Namó de Mello. Brasília: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil, 2016. 115p. Tradução de: *Glossary of curriculum terminology.* Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso – Bacharelado em Letras – Tradução/Espanhol.** Brasília: Instituto de Letras, [s.d.]. 15p.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Projeto Pedagógico Curso de Letras – Licenciaturas e Bacharelados.** Porto Alegre: 2012. 151p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/letras/arquivos/PropostaCurricular.pdf> Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **COMGRAD** – Comissão de Graduação do Curso de Letras. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/letras/comgrad.html>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Histórico – Instituto de Letras**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/letras/historico.html>>. Acesso em: out. 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **Letras**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). **Projeto Pedagógico do curso de bacharelado em Letras com habilitação de tradutor**. São José do Rio Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/Tradutor/projeto-pedagogico-tradutor.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **Projeto político-pedagógico do curso de letras da UFPR-2007**, 2007a. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/PROJETO-POLITICOversao-finalissima.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **Resolução nº 13/07 – CEPE**, 2007b. Disponível em: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/wp-content/uploads/2015/12/Res.-13-2007-CEPE.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná (UFPR). **Ementas disciplinas da Resolução 13/2007 CEPE**, 2007c. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/disciplinas_novas_curriculo_2007.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá (UEM). **Letras**, [s.d]. Disponível em: <<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/letras-matutino-noturno>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Ouro Preto (UFOP). **Projeto Pedagógico**, 2008a. Disponível em: <<http://ichs.ufop.br/projeto-pedag%C3%B3gico-3>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Ouro Preto (UFOP). **Programa de disciplina**, 2008b. Disponível em: https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKEwiUgovbqZTXAhWBxYMKHfDWCiUQFghLMAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ichs2.ufop.br%2Fcolegiado%2Fimages%2Fstories%2Fprojeto_pedaggico_-_07-05-2008_EMENTAS.doc&usq=AOvVaw3fHPjitEADbWxOKJt1hA6N. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras - Colegiado do Curso de Letras. **Projeto Pedagógico para a Reformulação Curricular do Curso de Letras**: implantação 2008/2, Mariana, março de 2008. Disponível em: <http://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/projeto_pedaggico_-_07-05-2008.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Ouro Preto. **Pró-Reitoria de Graduação**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE de Brasília (UnB). **Relatório apresentado pelo Departamento de Letras e Linguística do Instituto de Expressão e Comunicação da Universidade de Brasília como suporte à solicitação do reconhecimento do curso de Letras – Tradução**. Brasília, 1985.

UNIVERSIDADE de Brasília (UnB). **Autorização para funcionar as habilitações de Tradução no curso de Letras da Universidade de Brasília**. Brasília, 1979.

UNIVERSIDADE de Brasília (UnB). **Projeto Pedagógico Bacharelado em Letras-Tradução Espanhol da Universidade de Brasília**, 2009.

UNIVERSIDADE de Brasília (UnB). **Letras**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.unb2.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Projeto Pedagógico do curso de graduação Bacharelado em Letras-Tradução Inglês, Latim e Francês**, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/11/PPC-Bacharelado-vers%C3%A3o-final-22.10.2013.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Tradução**, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/bacharelado-em-letras/diurno/traducao/>>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal da Paraíba (UFPB). **Resolução nº40**, 2016. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/wp-content/uploads/2017/05/RES-CONSEPE-40-2016-Novo-PPC-Traducao.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Uberlândia (UFU). **Projeto Político Pedagógico do curso de Tradução**, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/traducao/files/projeto_politico_pedagogico_traducao.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Pelotas (UFPel). **Projeto Pedagógico do Curso 3682 Bacharelado em Letras – Tradução Inglês – Português**. Pelotas, 2012.

VALENTINE, Egan. **Traductologie, traduction et formation**: vers une modélisation de la formation en traduction – l'expérience canadienne. Tese (Doutorado em Linguística). Montréal, Canadá: Université de Montréal, 1996.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ESPINDOLA, Elaine; GYSEL, E. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 177-207, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p177>>. Acesso em: abr. 2018.

VENUTI, Lawrence. Introduction – Translation, Interpretation and the Humanities. In: _____. **Teaching Translation** – Programs, Courses, Pedagogies. New York: Routledge, 2017. p. 1-14.

VYGOTSKY, Lev S. Extrats from Thought and Language and Mind in Society. In: STIERER, Barry; MAYBIN, Janet (Ed.). **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 45-58.

WEBER, Robert P. Techniques to Content Analyses. In: SCOTT, John (Ed.). **Documentary Research** – Vol. 1. London: SAGE Publications, 2006.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew (Ed.). **The Map: a Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Manchester, Reino Unido: St. Jerome, 2002.

WYLER, Lia. **Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Jornal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 101-18, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>>. Acesso em: dez. 2017.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>>. Acesso em: dez. 2017.

ZICA, Guilherme. Breve panorama histórico da tradução no Brasil. In: MITALLE, Karina; QUEIROZ, Sonia (Org.). **Editoras mineiras: o lugar da tradução**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. p. 27-40. Disponível em: <http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/EdMineiras_LugarTraducaosite2.pdf>. Acesso em: dez. 2017.

Documentos institucionais utilizados nesta pesquisa:

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1CmAp8-TZ5Zo1338Jm64bD0-X7Edd9q_b?usp=sharing>. Acesso em: fev. 2018.

APÊNDICE

Quadros de análise do conteúdo

Quadro 36 - Informações relacionadas às IES públicas que ofertam bacharelados em Tradução

Instituição	Localidade	Título do curso	Ano de criação	Língua(s)	Acesso ao PPC	Acesso às ementas de todas as disciplinas	Prática de Tradução Literária (Disciplina obrigatória)
UFRGS	Porto Alegre - RS - Sul	Bacharelado em Letras - Habilitação Tradutor	1973	Alemão, Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês	Sim	Sim	Não
Unesp	São José do Rio Preto - SP - Sudeste	Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor	1978	Inglês, Francês	Sim	Não	Sim
UnB	Brasília - DF - Centro-Oeste	Bacharelado em Letras - Tradução	1979	Inglês, Francês, Espanhol	Sim	Sim	Sim
UFOP	Ouro Preto - MG - Sudeste	Letras - Bacharelado em Tradução	1987	Inglês	Sim	Sim	Não
UFJF	Juiz de Fora - MG - Sudeste	Bacharelado em Letras - Tradução	1987	Inglês, Francês, Latim	Sim	Sim	Sim
UFPR	Curitiba - PR - Sul	Letras - Ênfase em Estudos da Tradução	2001	Latim, Grego, Alemão, Espanhol, Inglês e Italiano	Sim	Sim	Sim
UEM	Maringá - PR - Sul	Letras - Habilitação Única: Inglês e Literaturas correspondentes Licenciatura e Bacharelado em Tradução	2007	Inglês	Sim	Sim	Sim
UFPB	João Pessoa - PB - Nordeste	Bacharelado em Tradução	2009	Inglês, Francês, Espanhol, Alemão	Sim	Sim	Sim
UFPEl	Pelotas - RS - Sul	Bacharelado em Letras Tradução	2010	Inglês, Espanhol	Sim	Sim	Sim
UFU	Uberlândia - MG - Sudeste	Bacharelado em Tradução	2010	Inglês	Sim	Sim	Sim

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Quadro 37 - Informações relacionadas às IES privadas que ofertam bacharelados em Tradução

	IES	Ano de criação	Localidade	Título do curso	Língua(s)	Duração
1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	1969	Rio de Janeiro (RJ)	Letras – Tradução (Bacharelado em Português – Inglês – Tradutor)	Inglês	3,5 anos
2	Centro Universitário Anhangueira de São Paulo (antigo UNIBERO)	1972	São Paulo (SP)	Letras – Habilitação em Tradutor Intérprete Português/Inglês	Inglês	4 anos
3	Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC - SP)	1977	São Paulo (SP)	Letras: Língua Inglesa - Bacharelado em Tradução	Inglês	3 anos
4	Universidade de Paulista (UNIP)	1986	Brasília (DF), Goiânia (GO), São Paulo (SP), Campinas (SP), Sorocaba (SP), Ribeirão Preto (SP), Manaus (AM)	Letras – Bacharelado em Tradução	Inglês e Espanhol	4 anos
5	Universidade do Sagrado Coração (USC)	1986	Bauru (SP)	Letras – Tradutor	Inglês	3 anos
6	Universidade Católica de Santos	1989	Santos (SP)	Bacharelado em Tradução e	Inglês	3 anos

	(UNISANTOS)			Interpretação		
7	Universidade de São Judas Tadeu (USJT)	1991	São Paulo (SP)	Letras – Tradutor e Intérprete (Bacharelado)	Inglês	4 anos
8	Universidade Anhanguera UNIDERP	1993	Campo Grande (MS)	Letras – Bacharelado com ênfase em Tradutor/Intérprete em Inglês	Inglês	4 anos
9	Universidade de Franca (UNIFRAN)	1994	Franca (SP)	Letras: Tradutor e Intérprete	Inglês	3 anos
10	Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)	1999	Engenheiro Coelho (SP)	Tradutor & Intérprete	Inglês	4 anos
11	Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	2000	São Paulo (SP)	Letras (Tradução – Inglês/Português)	Inglês	3 anos
12	União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO)	2000	São José do Rio Preto (SP)	Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete em Língua Inglesa	Inglês	4 anos
13	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	2002	São Bernardo do Campo (SP)	Letras Tradutor e Intérprete em Inglês – Bacharelado	Inglês	4 anos
14	Universidade de Nove de Julho (Uninove)	2002	São Paulo (SP), Bauru (SP), Botucatu	Bacharelado em Tradutor e Intérprete	Inglês	3 anos

		(SP), São Manuel (SP), São Roque (SP)				
15	Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA)	2003	Belém (PA)	Letras Bacharelado Tradução e Interpretação em Português / Inglês	Inglês	4 anos
16	Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT)	2003	São Gonçalo (RJ)	Tradução Português/Inglês - Bacharelado	Inglês	3,5 anos
17	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	2010	Piracicaba (SP)	Letras – Inglês (Tradução e Interpretação)	Inglês	3 anos
18	Faculdade Cultura Inglesa	2017	São Paulo (SP)	Bacharelado em Letras - Inglês – Tradução	Inglês	4 anos

Elaboração: Patrícia Rodrigues Costa.

Quadro 38 - Informações sobre o corpo docente dos Bacharelados em Tradução

Informações sobre o corpo docente do bacharelado em Tradução														
Categorias	Formação dos docentes	Quadro docente em números	Graduação				Mestrado				Doutorado			
			O(A) professor(a) se graduou em curso destinado à formação de professores de I.E.	O(A) professor(a) se graduou em curso que não seja da área de Letras ou Tradução.	O(A) professor(a) realizou mestrado em PPG de Letras ou Literários?	O(A) professor(a) realizou mestrado em PPG de Estudos da Tradução?	O(A) professor(a) realizou mestrado em PPG de Letras ou Literários?	O(A) professor(a) realizou mestrado em PPG de Estudos da Tradução?	O(A) professor(a) realizou doutorado em PPG de Letras ou Literários?	O(A) professor(a) realizou doutorado em PPG em Estudos da Tradução?	O(A) professor(a) realizou doutorado em PPG de Letras ou Literários ou Estudos da Tradução?	Sem doutorado		
Crerios	Teve acesso ao quadro de docentes da IES em questo?	Quanto professores do quadro de Tradução por graduao?								Não tem mestrado.				
IES	Elementos do contedo													
UnB	✓	8	4	4	1	7	0	1	0	0	4	1	2	1
UFJF	✓	7	1	6	2	7	0	0	0	7	0	0	0	
UFPE	✓	7	0	7	2	7	0	0	0	4	2	0	1	
UFU	✓	7	2	4	1	5	0	0	2	7	0	0	0	
UFPEl	✓	4	1	3	0	2	1	1	0	3	1	0	0	

Elaborao: Patricia Rodrigues Costa.