



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Fábio Júlio Pereira Briks

**Formação de Tradutores:
uma perspectiva para o ensino de inglês no contexto universitário**

Florianópolis
2024

Fábio Júlio Pereira Briks

**Formação de Tradutores:
uma perspectiva para o ensino de inglês no contexto universitário**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues.

Florianópolis

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Briks, Fábio Júlio Pereira

Formação de Tradutores : uma perspectiva para o ensino de inglês no contexto universitário / Fábio Júlio Pereira Briks ; orientador, Carlos Henrique Rodrigues, 2024.
206 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Formação de tradutores. 3. Competência comunicativo-tradutória. 4. Inglês geral para a prática tradutória. 5. Desenho curricular. I. Rodrigues, Carlos Henrique. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Fábio Júlio Pereira Briks

Formação de tradutores: uma perspectiva para o ensino de inglês no contexto universitário

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 10 de abril de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Anabel Galán-Mañas, Dr.(a)
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Prof.(a) Patrícia Rodrigues Costa, Dr.(a)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.(a) Igor Antônio Lourenço da Silva, Dr.(a)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.(a) Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) Carlos Henrique Rodrigues, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2024.

Aos dedicados professores,
independentemente da área de atuação ou do nível de ensino.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta jornada acadêmica:

A Deus, meu porto seguro nos momentos de ansiedade, angústia e desespero. Sua presença constante foi uma fonte de força e orientação durante toda esta jornada desafiadora.

À CAPES, meu sincero agradecimento pelo incentivo financeiro. Hoje reconheço que, se precisasse conciliar o trabalho durante o período de pesquisa, seria uma tarefa praticamente impossível.

À CAPES-PRINT, agradeço pela enriquecedora oportunidade de conduzir parte da minha pesquisa na Faculdade de Tradução e Interpretação (FTI) da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Essa experiência proporcionou *insights* valiosos que contribuíram significativamente para a abordagem inovadora no ensino de língua inglesa que apresento.

À UFSC e ao seu programa de pós-graduação em ET, expressei minha gratidão pela estrutura acadêmica que moldou meu percurso educacional.

À FTI-UAB, expressei minha profunda gratidão pelo acolhimento, orientação e suporte, que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores da UFSC e da FTI-UAB, meu agradecimento pela contribuição valiosa para a minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, professor Dr. Carlos Henrique Rodrigues, agradeço pelas direções certeiras, leituras críticas e conversas que me guiaram e que foram fundamentais para a conclusão desta tese.

À Prof. Dr. Anabel Galán-Mañas, por aceitar-me como orientando na FTI-UAB e pelo acolhimento caloroso que recebi.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, meu agradecimento pela análise cuidadosa e contribuições significativas que enriqueceram minha tese de doutorado.

À prof. Dra. Edelweiss Gysel, pelas conversas que me guiaram por essa trajetória.

Às colegas Fernanda Christmann e Emily Arcego, minha gratidão pela constante disposição em oferecer suporte nos momentos de necessidade.

A todos os meus professores da Educação Básica, em especial à prof. Luciana Aparecida Benaci Schmitt, minha alfabetizadora, e ao prof. Joel Rosa, que me inspiraram a ser professor.

A todos os meus professores da graduação, meu sincero agradecimento pela dedicação, conhecimento compartilhado e impacto positivo em minha jornada acadêmica.

Aos meus irmãos Francisco de Assis Pereira, Maurício Pereira (*in memoriam*), Amarildo Pereira, Mauro Pereira (*in memoriam*), Márcio Pereira, Mauri Pereira e Pedro João Pereira. Seu encorajamento foi fundamental para me impulsionar no caminho acadêmico.

À minha irmã Márcia Pereira, agradeço por sempre demonstrar interesse pelo meu doutorado e por oferecer palavras de encorajamento que impulsionaram minha determinação. Talvez ela nem saiba disso, mas contribuiu muito para a conclusão deste trabalho.

Ao meu irmão Marcos Pereira, meu pai de coração, agradeço por ser a inspiração que me ensinou a não desistir. Sua orientação e apoio foram fundamentais em minha jornada.

À minha querida mãe, Erondina Pereira (*in memoriam*), rendo minha mais profunda gratidão por ser a base de tudo. Sua influência e amor continuam a ser uma inspiração constante em minha vida, mesmo na sua ausência física.

Ao meu namorado, Welton Sabino, expresso minha profunda gratidão por conviver com meus medos, incertezas, angústias e momentos de estresse. Sua escuta ativa e colocações foram fundamentais, mesmo não sendo da área. Sua presença foi um suporte emocional indispensável ao longo de todo o caminho.

Enfim, a todos vocês, expresso meu sincero agradecimento!

Ensinar é encurtar caminhos (Fábio Júlio Pereira Briks, autor da tese).

RESUMO

Esta tese investiga se os programas de formação de tradutores reconhecem e consideram as particularidades do uso das línguas no contexto da tradução. A pesquisa adotou uma metodologia mista, combinando quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa documental envolvendo projetos políticos pedagógicos, planos de ensino, currículo Lattes dos professores etc. Os resultados indicaram que as disciplinas de língua inglesa das instituições de ensino superior públicas que ofertam o curso de graduação no Brasil não consideram as particularidades do ensino de língua para tradutores. Consequentemente, o estudo propôs um desenho curricular para a disciplina de língua inglesa direcionada a estudantes de tradução no ensino superior brasileiro. Tal currículo visa atender às necessidades específicas desses profissionais em formação, com o objetivo primordial de desenvolver a Competência Comunicativo-Tradutória durante as aulas de inglês. A proposta de desenho curricular ampliou os elementos do currículo integralizador, abordando para o que, para quem, em que contexto, como, quando, por quem e com quais resultados será ensinado. Destacou-se a abordagem centrada nos estudantes, reconhecendo suas necessidades individuais e características como agentes principais do processo educativo. Deste modo, o desenho curricular proposto é localizado dentro da primeira destas duas subáreas: Inglês Geral para Tradução (GET) e Inglês Específico para Tradução (SET). Enquanto a primeira subárea busca desenvolver habilidades integradas de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, a SET foca em conceitos linguísticos e pragmáticos relevantes à prática da tradução em si. A distribuição do currículo ao longo de seis semestres reflete uma abordagem educacional que visa promover o aprendizado gradual ao longo do tempo. Como perfil do professor, argumenta-se em favor de uma abordagem especializada e que inclua didática, conhecimento linguístico e compreensão das teorias e práticas da tradução e, principalmente, que leve em conta as especificidades da educação superior. A abordagem de Formação por Competência foi adotada visando contribuir na preparação dos alunos para atuarem como futuros profissionais na área da tradução. A avaliação é integrada ao processo de ensino-aprendizagem, valorizando habilidades práticas e competências transversais essenciais para a prática profissional de tradução. O que deve ser estudado/desenvolvido é apresentado aos alunos por meio dos planos de ensino, proporcionando uma visão clara dos objetivos e expectativas de cada disciplina ao longo de seis semestres. Essa estrutura padronizada, adaptada às necessidades específicas de cada disciplina, almeja promover uma formação mais adequada aos estudantes de inglês dos cursos de graduação em Tradução das IES.

Palavras-chave: formação de tradutores; competência comunicativo-tradutória; inglês geral para a prática tradutória; desenho curricular; ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation investigates whether translator training programs recognize and consider the particularities of language use in the context of translation. The research adopted a mixed methodology, combining quantitative and qualitative approaches. Data were collected through documentary research involving pedagogical political projects, syllabi, Lattes curricula of professors, and so on. The results indicated that the English language courses in public higher education institutions offering undergraduate degrees in Brazil do not consider the particularities of language teaching for translators. Consequently, the study proposed a curriculum design for the English language course aimed at translation students in Brazilian higher education. This curriculum aims to meet the specific needs of these professionals in training, with the primary objective of developing Communicative-Translation Competence during English classes. The proposed curriculum design expanded the elements of the integrative curriculum, addressing what, for whom, in what context, how, when, by whom, and with what results will be taught. The student-centered approach was highlighted, recognizing their individual needs and characteristics as the main agents of the educational process. Thus, the proposed curriculum design is located within the first of these two subareas: General English for Translation (GET) and Specific English for Translation (SET). While the first subarea seeks to develop integrated skills of reading, writing, speaking, and listening, SET focuses on linguistic and pragmatic concepts relevant to the practice of translation itself. The distribution of the curriculum over six semesters reflects an educational approach that aims to promote gradual learning over time. Regarding the teacher profile, a specialized approach is argued, which includes didactics, linguistic knowledge, and an understanding of translation theories and practices, and, most importantly, considers the specificities of higher education. The Competency-Based Education approach was adopted to contribute to preparing students to work as future professionals in the field of translation. The assessment is integrated into the teaching-learning process, valuing practical skills and transversal competencies essential for the professional practice of translation. What should be studied/developed is presented to the students through syllabi, providing a clear view of the objectives and expectations of each course over six semesters. This standardized structure, adapted to the specific needs of each course, aims to promote more adequate training for English students in undergraduate Translation courses at higher education institutions.

Keywords: translator training; communicative-translation competence; general English for translation practice; curriculum design; higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Competência Comunicativa	40
Figura 2 – Inglês para Fins Específicos	42
Figura 3 – Inglês para Fins Acadêmicos	42
Figura 4 – Inglês para Fins Ocupacionais	43
Figura 5 – Dividindo o Inglês para Fins Ocupacionais.....	44
Figura 6 – Inserção da subárea de Herrero em ESP.....	48
Figura 7 – Os Estudos da Tradução segundo Holmes.....	51
Figura 8 – As Ramificações dos ET.....	51
Figura 9 – O Ramo “Puro”	52
Figura 10 – O Ramo Teórico	52
Figura 11 – Os ET segundo Hurtado Albir	56
Figura 12 – As Subáreas dos Estudos da Tradução	57
Figura 13 – Inglês para Tradutor nos Estudos da Tradução.....	58
Figura 14 – Subáreas do Ensino de Inglês para Tradutor	59
Figura 15 – Realocando a área	60
Figura 16 – A Competência Tradutória segundo o PACTE.....	63
Figura 17 – Tradução	74
Figura 18 – Competência Comunicativo-Tradutória	77
Figura 19 – Localizando a Competência Comunicativo-Tradutória.....	78
Figura 20 – Competência	83
Figura 21 – As Subcompetências	85
Figura 22 – Primeira Etapa	107
Figura 23 – Primeira Ilustração de uma UD	155
Figura 24 – Segunda Ilustração de uma UD	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inglês para Tradutor na Linguística Aplicada	49
Quadro 2 – Definição de Tradução	67
Quadro 3 – A Unidade Didática.....	99
Quadro 4 – Instituições que Ofertam a Graduação em Tradução, a partir de Silva (2017) ...	105
Quadro 5 – Instituições que Ofertam a Graduação em Tradução, a partir de Costa (2018) ..	106
Quadro 6 – Tradução-Letras	108
Quadro 7 – Tradução.....	109
Quadro 8 – Tradutor.....	109
Quadro 9 – Letras e/ou Tradução.....	110
Quadro 10 – Lista Oficial.....	111
Quadro 11 – Nome dos Cursos	117
Quadro 12 – Nome das Disciplinas de Língua Inglesa	119
Quadro 13 – Páginas Eletrônicas	123
Quadro 14 – Palavras-chave das Ementas.....	127
Quadro 15 – Palavras-chave dos Conteúdos Programáticos.....	130
Quadro 16 – Informações sobre o Corpo Docente.....	135
Quadro 17 – Distribuição do Conteúdo	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta da Língua Inglesa	112
Tabela 2 – Distribuição do Curso x Carga Horária da Língua Inglesa	114
Tabela 3 – Carga Horária	115
Tabela 4 – Elementos dos Planos de Ensino	124
Tabela 5 – Graduação dos Professores.....	136
Tabela 6 – Mestrado dos Professores.....	136
Tabela 7 – Doutorado dos Professores.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Elementos dos Planos de Ensino.....	125
Gráfico 2 – Variedade dos Elementos.....	126
Gráfico 3 – Palavras-chave das Ementas	128
Gráfico 4 – Foco dos Conteúdos Programáticos.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Competência Comunicativa
CCT	Competência Comunicativo-Tradutória
CNE	Conselho Nacional da Educação
CT	Competência Tradutória
EAP	Inglês para Fins Acadêmicos
EFL	Inglês como Língua Estrangeira
EOP	Inglês para Fins Ocupacionais
EPP	Inglês para Fins Profissionais
ESP	Inglês para Fins Específicos
ET	Estudos da Tradução
EVP	Inglês para fins Vocacionais
FPC	Formação por Competência
FTI	Faculdade de Tradução e Interpretação
GET	Inglês Geral para Tradução
IES	Instituição de Ensino Superior
IPT	Inglês para a Prática Tradutória
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MA	Método Audiolingual
MC	Método Comunicativo
MD	Método Direto
ML	Método da Leitura
MTG	Método Tradução e Gramática
PACTE	Processo de Aquisição da Competência Tradutora e Avaliação
PGET	Pós-Graduação em Estudos da Tradução
PPP	Projeto Político Pedagógico
SET	Inglês Específico para Tradução
TAC	Tradução Assistida por Computador
TF	Texto-Fonte
TT	Texto Traduzido

UAB	Universidade Autônoma de Barcelona
UD	Unidade Didática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
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
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
1.1	JUSTIFICATIVA.....	22
1.2	HIPÓTESE.....	23
1.3	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	23
1.4	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	24
1.5	ESTRUTURA DA TESE.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	26
2.1	A LÍNGUA INGLESA	26
2.2	O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	30
2.2.1	Inglês como Língua Estrangeira	31
2.2.1.1	<i>Competência Comunicativa</i>	<i>39</i>
2.2.2	Inglês para Fins Específicos	40
2.2.2.1	<i>Inglês para tradutor</i>	<i>44</i>
2.3	O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO	50
2.3.1	Contribuição ao Mapa de Holmes	55
2.3.1.1	<i>Subáreas de Ensino de Inglês nos ET</i>	<i>59</i>
2.3.2	A Competência Tradutória	61
2.3.2.1	<i>A Subcompetência Conhecimentos sobre Tradução</i>	<i>65</i>
2.3.2.2	<i>A Subcompetência Bilíngue.....</i>	<i>76</i>
2.3.3	A Competência Comunicativo-Tradutória	77
2.3.3.1	<i>A disciplina de Inglês para a Prática Tradutória</i>	<i>79</i>
2.4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR	80
2.4.1	As Diretrizes Curriculares Nacionais	82
2.4.1.1	<i>Competência.....</i>	<i>83</i>
2.4.1.2	<i>Competências para o ensino superior.....</i>	<i>85</i>
2.4.1.3	<i>Formação por Competência</i>	<i>87</i>
2.5	EMBASAMENTO PEDAGÓGICO	88
2.5.1	Teorias de aprendizagem.....	88
2.5.2	Teoria de ensino.....	90
2.5.2.1	<i>Desenho curricular</i>	<i>90</i>
2.5.2.1.1	<i>Análise das necessidades de aprendizagem</i>	<i>92</i>
2.5.2.1.2	<i>Objetivos de aprendizagem</i>	<i>93</i>

2.5.2.1.3	Conteúdo	94
2.5.2.1.4	Método	94
2.5.2.1.5	Avaliação.....	99
3	MÉTODO.....	103
3.1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS CURSOS DE TRADUÇÃO	104
3.1.1	Os cursos de tradução	104
<i>3.1.1.1</i>	<i>Prestígio da disciplina de língua inglesa.....</i>	<i>111</i>
3.1.1.1.1	Períodos da língua inglesa.....	112
3.1.1.1.2	Distribuição horária: língua inglesa x total do curso.....	113
3.1.1.1.3	Carga horária: língua inglesa x outras disciplinas.....	114
<i>3.1.1.2</i>	<i>Natureza da disciplina de língua inglesa.....</i>	<i>116</i>
3.1.1.2.1	Nomes dos cursos.....	117
3.1.1.2.2	Nomes das disciplinas de língua inglesa	119
3.1.1.2.3	Planos de ensino	122
3.1.1.2.3.1	Ementas	126
3.1.1.2.3.2	Conteúdos programáticos.....	130
3.1.1.2.4	Perfil dos professores de inglês.....	134
3.2	PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR.....	139
3.2.1	O que será ensinado?	139
<i>3.2.1.1</i>	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>140</i>
<i>3.2.1.2</i>	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>140</i>
<i>3.2.1.3</i>	<i>Seleção de conteúdo.....</i>	<i>143</i>
3.2.2	Para quem será ensinado?	143
3.2.3	Em que contexto será ensinado?	145
3.2.4	Quando será ensinado?	146
<i>3.2.4.1</i>	<i>Distribuição dos objetivos de aprendizagem</i>	<i>147</i>
<i>3.2.4.2</i>	<i>Distribuição do conteúdo.....</i>	<i>149</i>
3.2.5	Por quem será ensinado?.....	151
3.2.6	Como será ensinado?	154
<i>3.2.6.1</i>	<i>Unidade Didática 1</i>	<i>155</i>
<i>3.2.6.2</i>	<i>Unidade Didática 2</i>	<i>162</i>
3.2.7	Com quais resultados?	168
3.2.8	Como será apresentado?.....	170
<i>3.2.8.1</i>	<i>Inglês para a Prática Tradutória I: plano de ensino.....</i>	<i>171</i>

3.2.8.2	<i>Inglês para a Prática Tradutória II: plano de ensino.....</i>	173
3.2.8.3	<i>Inglês para a Prática Tradutória III: plano de ensino</i>	175
3.2.8.4	<i>Inglês para a Prática Tradutória IV: plano de ensino</i>	178
3.2.8.5	<i>Inglês para a Prática Tradutória V: plano de ensino.....</i>	181
3.2.8.6	<i>Inglês para a Prática Tradutória VI: plano de ensino</i>	183
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
4.1	REVISITANDO A PERGUNTA DE PESQUISA	187
4.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE PESQUISAS	190
	REFERÊNCIAS.....	192
	GLOSSÁRIO	206

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A área de ensino é uma constante em minha vida, mais especificamente, desde que conheci a sala de aula. Estar nela é mais do que uma satisfação; é uma conexão profunda com um ambiente que me inspira. Essa ligação se estende à minha afinidade com o mundo das letras, abrangendo tanto a língua inglesa quanto a língua portuguesa, o que enriquece ainda mais a experiência. Essa paixão foi o impulso que me levou a ingressar na faculdade de Letras. Desde então, tenho atuado como professor das duas línguas citadas. Sei que há muitas dificuldades nas duas áreas, principalmente no contexto do ensino.

Em 2015, ingressei no mestrado do programa de Pós-Graduação em ET (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o objetivo de integrar os conhecimentos de língua inglesa e portuguesa construídos ao longo da minha vida acadêmica. Aqui, mesmo não sendo um tradutor profissional, encontrei um espaço onde esses conhecimentos pudessem se alinhar.

Após concluir o mestrado, optei por ingressar no doutorado na mesma pós-graduação. Inicialmente, minha intenção era dar continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado, abordando e preenchendo as lacunas identificadas no estudo anterior. No entanto, à medida que avançava nas disciplinas do doutorado e aprofundava minha leitura sobre o tema de ensino, em especial sobre o ensino da língua inglesa na formação de tradutores, percebi que a concepção original ia além da intenção de abordar tais lacunas. A ideia passava por uma transformação. Nesse processo, compreendi que poderia abordar o tema do ensino com o propósito de aprimorar minha prática como professor de línguas, ao mesmo tempo em que poderia contribuir para o desenvolvimento de outros educadores.

Em 2022, tive a oportunidade de usufruir de uma bolsa de estágio de doutorado sanduíche na renomada Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), na Espanha. Um dos principais objetivos do projeto aprovado era participar das aulas de inglês na Facultad de Traducción e Interpretación (FTI) da referida universidade.

As experiências nas aulas de inglês, denominadas “Idioma B para Traductores e Intérpretes (Inglés)”, proporcionaram uma reflexão sobre a definição e relevância das disciplinas de línguas, em especial da língua inglesa, no ambiente universitário, especialmente para o curso de graduação em Tradução.

As primeiras aulas na FTI-UAB me surpreenderam, principalmente porque apresentavam uma abordagem diferente daquelas que tive durante minha graduação há mais de vinte anos. Fiquei surpreso pelos seguintes aspectos, considerados inovadores por mim: em

primeiro lugar, as aulas eram ministradas em sua maioria por professores nativos, o que parecia criar um ambiente de imersão linguística; em segundo lugar, o foco não estava no estudo tradicional da gramática, mas sim em temas bem pontuais, como o estudo do vocabulário da área jurídica; por último, havia uma ênfase em diferentes dialetos do inglês, como o irlandês, proporcionando uma perspectiva linguística enriquecedora. Essas abordagens despertaram meu interesse e abriram minha mente para novas possibilidades no ensino de inglês.

No entanto, comecei a perceber que, embora fosse um curso de graduação em Tradução, assuntos sobre tradução ou até mesmo a própria tradução não eram abordados nas aulas de inglês. A introdução da palavra “tradução” ocorreu gradualmente ao longo da disciplina, e estava evidente para mim que isso aconteceu devido a minha presença na sala. Isso passou a levantar questionamentos sobre o ensino de inglês nas disciplinas que acompanhei no curso de Tradução da FTI-UAB, o qual teria como foco o ensino de língua para tradução. Por fim, cheguei à conclusão de que, apesar do nome, as aulas não se limitavam apenas ao inglês para tradutores, uma vez que o que estava sendo desenvolvido poderia ser ministrado em outros cursos, como já explicarei melhor mais abaixo. Ao refletir sobre minha experiência e comparar com minha turma de graduação em Letras, surgiram duas questões relevantes.

A primeira questão suscitou a possibilidade de que minha turma de graduação poderia ter abordado temas semelhantes aos explorados na FTI-UAB, especialmente se o objetivo fosse aprimorar o vocabulário na área jurídica, que era o que estava sendo desenvolvido. Isso se justifica pela relevância desse conhecimento, uma vez que, como futuro professor de inglês, aprofundar-se nesse domínio também se mostra pertinente.

Durante minhas conversas com os professores de inglês da FTI-UAB, ao explicar minha pesquisa sobre o ensino de inglês para tradutores, surgiu a segunda questão. Um dos professores me questionou se já havia muitas pesquisas nessa área, ao que respondi negativamente.

Em seguida, perguntei-lhe se sua aula poderia ser classificada como exclusiva para tradutores, e ele prontamente respondeu que sim. Então, novamente indaguei se sua aula poderia ser ministrada em um curso de Direito que ofertasse, porventura, a disciplina de língua inglesa; após ponderar, ele disse que sim. Diante disso, concluí que essas aulas ainda eram mais gerais, sem uma carga exclusiva de ensino de língua para futuros tradutores, e, por esse motivo, demandavam uma atenção especial.

O estágio na FTI-UAB ampliou meus horizontes e despertou em mim o desejo de explorar ainda mais a realidade do ensino de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução do Brasil. Espero que esta pesquisa possa oferecer uma valiosa contribuição para o

aprimoramento do ensino de línguas, notadamente da língua inglesa, no ambiente universitário, com foco especial nos cursos de graduação em Tradução.

1.1 JUSTIFICATIVA

A realização de uma pesquisa referente ao ensino da língua inglesa para tradutores se revela justificável, visto que se propõe a abordar uma questão contemporânea e pertinente no âmbito da tradução, a saber: qual é a natureza de uma aula de inglês exclusiva para tradutor e como ela pode ter um papel significativo na preparação dos tradutores para atuarem profissionalmente?

Com efeito, a língua inglesa é uma das línguas mais utilizadas no mundo, sendo considerada amplamente como a língua de comunicação internacional. Assim sendo, torna-se essencial que os tradutores possuam competência avançada nela, que é uma de suas línguas de trabalho.

Além disso, o ensino da língua inglesa para tradutores também constitui tema de relevância por demandar uma abordagem pedagógica específica e diferenciada. Esse tipo de ensino precisa levar em consideração não apenas gramática, vocabulário e aspectos linguísticos, mas também as complexas questões culturais, contextuais e discursivas envolvidas no contexto da área da tradução.

Por fim, a pesquisa sobre o ensino da língua inglesa para tradutores se apresenta como tema de suma importância na medida em que pode contribuir para o aprimoramento da formação desses profissionais, além de ensejar o desenvolvimento de métodos e técnicas mais eficazes de seu ensino. Isso pode ter um impacto sobre a qualidade das traduções produzidas, bem como sobre a sua atuação crítica e competitividade dos tradutores no âmbito do mercado global.

Diante disso, a realização de estudos relativos ao ensino da língua inglesa para tradutores representa oportunidade de alta valia para a exploração de questões relevantes e atuais no âmbito da tradução, além de possibilitar contribuições para o aprimoramento da formação dos tradutores.

1.2 HIPÓTESE

No Brasil, especula-se que os cursos de graduação em Tradução não dedicam a devida ênfase ao ensino da língua inglesa no contexto da tradução, o que pode resultar em uma formação insuficiente para a atuação profissional dos tradutores, independentemente de sua participação em cursos de Letras ou dos próprios cursos de Tradução.

Com o intuito de preencher essa possível lacuna e direcionar o ensino de inglês especificamente para os cursos de graduação em Tradução, esta pesquisa busca comprovar a seguinte hipótese: considerando-se que não existe uma tradição estabelecida no ensino de línguas direcionado especificamente para tradutores, os cursos de formação de tradutores no Brasil replicam, nas disciplinas de ensino de inglês, destinadas a tradutores, as mesmas abordagens teóricas e metodológicas presentes no ensino de inglês para estudantes de letras e linguística. Isso resulta na negligência das particularidades intrínsecas aos ET no contexto do ensino de línguas para tradutores, aspectos essenciais para uma formação completa e eficaz desses profissionais.

Com essa hipótese, estabeleceu-se um objetivo geral, que se desdobrou em objetivos específicos, os quais são delineados a seguir.

1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral desta tese é elaborar uma proposta de desenho curricular para a disciplina de língua inglesa voltada exclusivamente para estudantes de tradução no ensino superior, visando atender às necessidades específicas desses profissionais em formação. Para alcançar o objetivo principal, esta tese evidencia quatro objetivos específicos:

- i. apontar as instituições de ensino superior (IES) públicas que ofertam o curso de Tradução no Brasil;
- ii. analisar as propostas de ensino da disciplina de inglês nesses cursos;
- iii. sistematizar a(s) proposta(s) atual(is) de ensino de inglês dos cursos em questão;
- iv. discutir as especificidades da disciplina de inglês nos cursos de graduação em Tradução para, então, identificar e estabelecer marcos e categorias orientadoras para a construção de um desenho curricular nesse contexto.

Dessa forma, ao alcançar os objetivos propostos, esta tese poderá assumir um papel relevante no aprimoramento do ensino da língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução, assegurando uma formação que corresponda às necessidades dos futuros tradutores.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa conduzem um estudo acadêmico. Elas são formuladas para direcionar a investigação, delimitar o escopo do trabalho e fornecer uma estrutura clara para a coleta e análise de dados. As perguntas de pesquisa são criadas com base nos objetivos do estudo e ajudam a orientar o pesquisador em sua busca por respostas e conhecimento.

No contexto desta tese, que aborda o ensino da língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução, as perguntas de pesquisa têm o objetivo de explorar diferentes aspectos desse tema e fornecer respostas relevantes para o campo de estudo. Para evidenciar o problema de pesquisa, destaca-se esta pergunta: Como se caracteriza uma aula de inglês especificamente concebida para atender às necessidades dos cursos de graduação em Tradução?

Com o intuito de contribuir para a elucidação dessa indagação, proponho as seguintes subperguntas que se mostram pertinentes na busca por respostas ao cerne da problemática de pesquisa:

- i. Qual é a distribuição atual das IES públicas que oferecem cursos de Tradução no Brasil?
- ii. Como as propostas de ensino da disciplina de inglês são estruturadas nesses cursos?
- iii. Qual é a configuração atual das propostas de ensino de inglês nos cursos de graduação em Tradução, e como essas propostas são sistematizadas?
- iv. Quais são as especificidades da disciplina de inglês nesse contexto, e de que forma essas particularidades podem contribuir para a identificação e estabelecimento de marcos e categorias orientadoras na construção de um desenho curricular?

Enfim, essas perguntas de pesquisa servirão de base para a pesquisa que resultou nesta tese de doutorado, orientando sua investigação, análise de dados e conclusões.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

A organização desta tese de doutorado sobre o ensino da língua inglesa nos ET é estruturada em quatro grandes capítulos, cada um deles subdividido em seções e subseções que detalham os diversos aspectos abordados ao longo do trabalho.

No Capítulo 1, “Considerações Iniciais”, início com uma visão geral que inclui a Justificativa (1.1) do estudo, que explica a relevância e a importância do tema escolhido. Em seguida, apresento a Hipótese (1.2), em que delineio as premissas que guiaram minha pesquisa.

Os Objetivos Geral e Específicos (1.3) são detalhados na sequência, seguidos pelas Perguntas de Pesquisa (1.4) que direcionaram a investigação. Por fim, a Estrutura da Tese (1.5) oferece um resumo do conteúdo dos capítulos subsequentes.

O Capítulo 2, “Referencial Teórico e Metodológico”, está dividido em várias seções que abrangem os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Inicia com uma discussão sobre A Língua Inglesa (2.1) e, em seguida, sobre O Ensino da Língua Inglesa (2.2), com subseções que abordam o Inglês como Língua Estrangeira (2.1.1) e Inglês para Fins Específicos (2.1.2), incluindo Inglês para Tradutor (2.1.2.1). Passo então para o ensino da língua inglesa especificamente nos ET (2.3), explorando a Contribuição ao Mapa de Holmes (2.2.1) e as subáreas relevantes. Também é abordada a Competência Tradutória (2.2.2), detalhando a Subcompetência de Conhecimentos sobre Tradução (2.2.2.1) e a Subcompetência Bilíngue (2.2.2.2), bem como a Competência Comunicativo-Tradutória (2.2.3). Além disso, a seção sobre Educação Superior (2.4) discute as Diretrizes Curriculares Nacionais (2.3.1) e conceitos de Competência (2.3.1.1). Por fim, a subseção sobre Embasamento Pedagógico (2.5) cobre teorias de aprendizagem e ensino, bem como o desenho curricular.

No Capítulo 3, “Método”, foco no ensino de língua inglesa nos cursos de tradução. A seção O Ensino de Língua Inglesa nos Cursos de Tradução (3.1) aborda a natureza e o prestígio da disciplina, distribuindo a carga horária e analisando os planos de ensino e perfis dos professores. A subseção Proposta de Desenho Curricular (3.2) detalha o conteúdo, objetivos, contexto e métodos de ensino, culminando na apresentação de unidades didáticas específicas e seus respectivos planos de ensino.

Finalmente, no Capítulo 4, “Considerações Finais”, revisito as perguntas de pesquisa (4.1) e discuto as limitações do estudo, além de sugestões para futuras pesquisas (4.2). Este capítulo conclui a tese, proporcionando uma reflexão sobre os achados e implicações da pesquisa. A tese é encerrada com a seção de Referências que lista todas as fontes citadas ao longo do trabalho, garantindo a base científica e acadêmica da pesquisa realizada.

Em síntese, esta tese oferece uma análise do ensino da língua inglesa no contexto dos ET, explorando desde os fundamentos teóricos até a aplicação prática por meio de um desenho curricular proposto. Cada capítulo foi estruturado para fornecer uma compreensão do ensino e aprendizagem do inglês voltado para tradutores, destacando a importância da Competência Comunicativo-Tradutória e seu impacto no desenvolvimento profissional dos estudantes. As considerações finais reafirmam os objetivos alcançados e apontam para novos caminhos de investigação que podem ampliar ainda mais o campo de estudos nesta área da educação linguística e tradutória.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este capítulo oferece o referencial teórico voltado ao ensino de inglês para estudantes de tradução. Nele, são explorados os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a presente pesquisa, estruturados em torno de quatro cinco principais: (i) a língua inglesa; (ii) o ensino da língua inglesa; (iii) o ensino da língua inglesa no contexto dos ET e da (iv) educação superior, complementados pelo (v) embasamento pedagógico.

2.1 A LÍNGUA INGLESA

Segundo Crystal (2003), a língua inglesa tem origem germânica, que é associada aos povos que habitavam a atual região da Dinamarca, Alemanha e Holanda; evoluiu a partir do antigo saxão, que, por sua vez, evoluiu do germânico comum, sob influências forte de outras línguas.

De acordo com Baugh e Cable (2013), a invasão dos anglo-saxões na Inglaterra no século V trouxe uma forte influência germânica para a região, o que levou ao surgimento do antigo inglês. Os autores dizem que os anglo-saxões trouxeram para a Inglaterra sua língua, seus costumes, suas crenças e sua cultura. A língua que eles levaram para a Inglaterra era uma variante do germânico ocidental.

A influência germânica na língua inglesa também é destacada por Swadesh (2006), que argumenta que a evolução da língua pode ser rastreada por meio de mudanças no vocabulário, pois a língua inglesa evoluiu a partir do germânico comum, e muitas palavras inglesas têm cognatos em outras línguas germânicas, como o alemão e o holandês. Tal influência não se limita apenas ao vocabulário, mas também à gramática da língua inglesa.

Baldi e Garrett (2014) argumentam que a influência do latim sobre o inglês não se limita apenas ao vocabulário, mas também afetou a fonologia da língua. Por exemplo, a pronúncia do inglês da palavra “century” foi influenciada pelo latim “centum”, enquanto a pronúncia de “national” foi influenciada pelo latim “natio”.

Crystal (2003) destaca que a influência do latim sobre a língua inglesa foi ainda mais forte durante a Idade Média, quando o latim era a língua franca da Europa e era amplamente usado em documentos legais, religiosos e científicos. Como resultado, muitas palavras do latim foram adotadas no inglês durante esse período.

Lass (1994) ressalta que a influência do latim sobre a língua inglesa não foi apenas linguística, mas também cultural. A cultura romana teve uma grande influência sobre a cultura

da Inglaterra, especialmente durante o período romano, quando a Inglaterra estava sob o domínio romano. Essa influência cultural se reflete no uso do latim na terminologia legal, na igreja e na medicina.

Todas as influências destacadas além de outras existentes resultaram em uma língua complexa, especialmente no que diz respeito à estrutura gramatical, vocabulário e sistema sonoro. A estrutura gramatical da língua inglesa é um tema complexo e diverso, que tem sido estudado e descrito por inúmeros linguistas e gramáticos, como Huddleston e Pullum (2002) e Swan (2001, 2005), entre outros. Ela envolve uma série de regras e estruturas que governam o uso da língua. Como uma das línguas mais faladas no mundo, o inglês possui uma gramática rica e variada, que evoluiu ao longo do tempo e continua a mudar e se adaptar às necessidades dos falantes.

A gramática da língua inglesa é baseada em uma série de categorias gramaticais, que têm suas próprias regras e estruturas, e os falantes de inglês precisam aprender a usá-las adequadamente para comunicar suas ideias com clareza e precisão. As categorias gramaticais da língua inglesa são as classes de palavras que são usadas para construir frases e expressar ideias. Essas categorias gramaticais incluem substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, preposições, conjunções e pronomes.

Assim como a estrutura gramatical, o vocabulário da língua inglesa é extremamente vasto e complexo. Segundo o Oxford Advanced Learner's Dictionary (2015), a língua inglesa possui mais de 170.000 palavras em uso atualmente. O Longman Dictionary of Contemporary English (2015) acrescenta que esse número continua a crescer a cada ano, com novas palavras sendo adicionadas constantemente.

Uma das razões para a amplitude do vocabulário da língua inglesa é sua história como uma língua global, falada em todo o mundo por milhões de pessoas como língua materna ou segunda língua. De acordo com o The American Heritage Dictionary of the English Language (2016), o inglês é a língua mais amplamente usada para comunicação internacional em negócios, ciência e cultura popular. O vocabulário da língua inglesa pode ser dividido em várias categorias, como palavras de origem latina, grega, germânica e outras.

As palavras de origem latina e grega são frequentemente encontradas em áreas como ciência, medicina, direito e filosofia. O Webster's New World College Dictionary (2014, p. xvi) explica que "muitas palavras em inglês relacionadas à ciência, filosofia e outras áreas intelectuais foram emprestadas diretamente do latim ou do grego antigo".

Por outro lado, as palavras germânicas são mais comuns em áreas como esportes, comida e dia a dia. O Random House Webster's Unabridged Dictionary (2001) observa que a

maioria das palavras do inglês cotidiano vem das línguas germânicas, como o inglês antigo, o alemão e o nórdico antigo.

A língua inglesa também é rica em vocabulário técnico, com muitas palavras específicas em áreas como tecnologia, computação, finanças, médicas, jurídicas etc. De acordo com o Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2013), o inglês é frequentemente usado como língua franca na indústria da tecnologia e em empresas multinacionais. Além disso, o inglês é conhecido por sua capacidade de formar novas palavras a partir de raízes existentes e pelo uso de prefixos e sufixos para modificar o significado das palavras. De acordo com o Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007), o inglês é capaz de criar novas palavras a partir de componentes existentes com grande facilidade, muitas vezes por meio do uso de prefixos e sufixos.

Assim como o vocabulário é essencial para a comunicação, enfatiza-se a importância do sistema sonoro da língua inglesa, que é notável por sua complexidade, e sua relação com a ortografia (Crystal, 2003).

A pronúncia é um aspecto fundamental da língua falada que influencia a identidade do falante, o registro social, o humor e a intenção, conforme destaca Roach (2009). Desenvolver a pronúncia adequada é essencial para uma comunicação eficaz na língua inglesa, como enfatizado por Gimson (2008). Embora a pronúncia possa variar de acordo com o sotaque e o contexto, é importante que os falantes se esforcem para produzir os sons da língua inglesa de forma clara. Isso é particularmente importante em um contexto global, onde o inglês é amplamente utilizado como língua franca, como aponta Kenworthy (1987), ressaltando a importância da pronúncia adequada do inglês para uma comunicação com falantes nativos e não nativos de inglês.

A relação da pronúncia com a ortografia também merece destaque. Crystal (2003), esclarece que a ortografia da língua inglesa é altamente irregular e não reflete necessariamente a pronúncia da palavra. Portanto, ele enfatiza que os falantes devem prestar atenção à pronúncia dos sons da língua inglesa, independentemente da sua ortografia. Esta também é conhecida por ser bastante complexa. Segundo Crystal (2003), a ortografia do inglês é complicada, com um número incomumente grande de inconsistências e exceções. Há diversas regras e exceções que tornam a escrita em inglês um desafio para estudantes não nativos.

Uma das áreas que causa mais dificuldade é a pronúncia das palavras em relação à sua escrita. Como apontado por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), a pronúncia da língua inglesa é altamente variável, e muitas vezes não há correspondência entre a escrita e a

pronúncia. Isso ocorre porque a ortografia da língua inglesa foi padronizada em um período em que a pronúncia era diferente da atual.

Além disso, Huddleston e Pullum (2002) ressaltam que a ortografia em inglês pode fornecer pistas sobre a pronúncia de uma palavra. Por exemplo, as letras “ph” geralmente representam o som /f/ em inglês, como em “phone” e “photograph”. No entanto, é importante lembrar que há muitas exceções à ortografia em inglês e que a pronúncia nem sempre é óbvia. Como aponta Swan e Smith (2001), a ortografia do inglês é complicada por causa das muitas influências históricas e culturais que moldaram a língua. Portanto, é necessário muito estudo e prática para dominar a ortografia e a pronúncia em inglês.

É importante estar ciente de que a pronúncia em inglês pode variar de acordo com o contexto, o sotaque regional (Gilbert, 2012) e a entonação (Wells, 1982). Os sotaques da língua inglesa são variados e refletem a diversidade cultural e geográfica dos seus falantes. De acordo com Wells (1982), os sotaques da língua inglesa vão além das fronteiras das Ilhas Britânicas, se estendendo por todo o mundo onde a língua é falada. Ainda segundo o autor, existem diferenças significativas entre os sotaques de diferentes regiões, que vão desde a pronúncia de vogais e consoantes até o ritmo e entonação.

Roach (2009) destaca que a diferença na pronúncia entre os sotaques da língua inglesa é influenciada por diversos fatores, como a idade, gênero, classe social e grau de instrução dos falantes. O autor também aponta que a pronúncia da língua inglesa é altamente variável, sendo que muitas palavras podem ser pronunciadas de diferentes maneiras em diferentes sotaques.

Kortmann e Schneider (2004) argumentam que a variação nos sotaques da língua inglesa é tão grande que é possível identificar variedades regionais, sociais e estilísticas da língua. Essas variações podem ser encontradas em diferentes níveis linguísticos, como o léxico, a gramática e a pronúncia.

Trudgill (1983) destaca que os sotaques da língua inglesa são influenciados pelas características sociais e geográficas dos falantes. Por exemplo, o sotaque de uma pessoa pode revelar sua origem geográfica, nível educacional, *status* social e até mesmo sua profissão.

Lippi-Green (1997), por sua vez, dizem que os sotaques da língua inglesa podem ser vistos como indicadores de identidade cultural e social. A autora destaca que, nos Estados Unidos, os sotaques de diferentes regiões são frequentemente associados a estereótipos culturais, o que pode levar à discriminação linguística.

No que diz respeito à entonação, Wells (2006) argumenta que ela é um aspecto fundamental do sistema sonoro da língua inglesa, pois ajuda a transmitir o significado das

palavras e das frases. Ele afirma que a entonação pode mudar o significado de uma frase inteira e, portanto, é um aspecto crítico da comunicação eficaz.

Segundo Crystal (2003), a entonação na língua inglesa é um dos elementos mais importantes da prosódia, desempenhando um papel fundamental na estruturação da frase e na comunicação do significado. Além disso, Halliday (1967) destaca que a entonação reflete o papel que o falante atribui às palavras na frase e pode indicar, por exemplo, a ênfase em uma palavra ou a diferenciação entre perguntas e afirmações. A entonação também pode transmitir emoção e atitude, como observado por Brazil (1997), que afirma que a entonação é o principal meio pelo qual o falante pode adicionar atitude ou emoção à fala. Roach (2009), a seu turno, destaca que a entonação pode indicar o humor do falante, como em frases irônicas ou sarcásticas.

Além disso, a entonação na língua inglesa pode variar significativamente de acordo com o contexto e a região geográfica, como apontado por Wells (2006). Wells (2006) também enfatiza a importância da entonação na distinção entre diferentes palavras, como em pares mínimos como “record” e “re-cord” (gravar e registro, respectivamente).

Em termos mais técnicos, a entonação na língua inglesa pode ser dividida em unidades chamadas “tons” ou “tonemas”, como explicado por Gussenhoven (2004), que define os tons como diferentes padrões melódicos que identificam as unidades prosódicas da expressão da fala. Por sua vez, Cruttenden (1997) destaca que a entonação pode ser estudada por meio da variação da altura da voz ao longo de uma frase.

Ao explorar esses temas (influência de outras línguas, vocabulário, estrutura gramatical, sistema sonoro etc.), torna-se evidente que possuir proficiência em uma língua é uma tarefa complexa. Mais complexo ainda pode ser o seu uso no contexto educacional e no profissional; por esse motivo, é considerada uma competência a ser desenvolvida.

2.2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O ensino da língua inglesa abrange diversas abordagens, incluindo o ensino como língua estrangeira (EFL¹) e o ensino para fins específicos (ESP²). Cada uma delas tem suas particularidades e objetivos específicos, que atendem às diferentes necessidades dos alunos.

¹ Em inglês, English as a Foreign Language.

² Em inglês, English for Specific Purposes.

2.2.1 Inglês como Língua Estrangeira

No contexto de EFL, o inglês é ensinado em países onde não é a língua nativa. O objetivo principal é proporcionar aos alunos a capacidade de se comunicar em inglês em contextos gerais, culturais e sociais. Segundo Brown (2014, p. 13), o ensino de inglês como LE foca no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – em um ambiente onde o inglês não é amplamente falado. Essa abordagem muitas vezes utiliza métodos para garantir que os alunos possam interagir.

A área de EFL tem como objetivo principal fornecer aos estudantes as habilidades necessárias para se comunicarem efetivamente em inglês, apesar de não ser uma língua amplamente utilizada em seu ambiente diário. Markovic e Stanisic (1996) destacam que o ensino de EFL busca desenvolver as habilidades gerais dos alunos nessa língua. Similarmente, Coskun (2013) afirma que os programas de EFL priorizam as habilidades de leitura, audição, fala e escrita, buscando promover interação comunicativa no contexto cotidiano. Além disso, o EFL também proporciona aos estudantes uma compreensão mais profunda da cultura e das tradições associadas à língua inglesa, promovendo uma perspectiva mais ampla de mundo. Sendo assim, quando se fala em EFL, destacam-se suas características e métodos de ensino.

Uma das características do EFL, segundo Celce-Murcia *et al.* (1996), é focar-se no desenvolvimento de habilidades para a vida real, incluindo habilidades sociais, acadêmicas e profissionais. De acordo com Scrivener (2011), o ensino de EFL enfatiza o ensino da gramática, vocabulário, pronúncia e habilidades de comunicação, com ênfase em situações cotidianas. Brown (2014) também observa que o ensino de inglês geral deve ser voltado para o desenvolvimento da proficiência comunicativa do aluno, enfatizando a habilidade de se comunicar de forma eficaz e clara.

Islam (2011) destaca que o EFL é especialmente relevante para os contextos em que os alunos não possuem uma motivação clara para aprender inglês. Isso inclui os níveis escolares e universitários, em que a aprendizagem da língua é muitas vezes voltada para a preparação de exames. Nesses casos, as metas profissionais dos alunos podem não estar bem definidas.

Vilaça (2008, p. 73) declara que “qualquer pessoa que faça um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras perceberá facilmente que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão”. Tais métodos são delineados por teorias provindas de diversas áreas, como Sociologia, Psicologia e Linguística. Tais disciplinas, segundo Vilaça (2008), sob suas perspectivas, faziam com que os métodos em vigor, em determinados períodos, fossem examinados e criticados. Maciel (2004, p. 03) ressalta que

os fundamentos para o ensino de línguas estrangeiras foram desenvolvidos na primeira parte do século XX, quando teóricos, especificamente linguistas aplicados, pensaram, em princípios e procedimentos para o ensino/aprendizagem baseados em critérios ditos, então, como científicos. Há uma procura pela objetividade das ciências exatas, cria-se uma nova área de pesquisa, procura-se eficiência, busca-se o Método.

Há diversos métodos³ de ensino de inglês que foram desenvolvidos ao longo do tempo, cada um com suas características específicas. Alguns dos métodos mais conhecidos incluem o Método Tradução e Gramática (MTG), o Método Direto (MD), Método da Leitura (ML), Método Audiolingual (MA) e, finalmente, o Método Comunicativo (MC)⁴.

O MTG, considerado o primeiro método conhecido para o ensino de uma LE é caracterizado por pertencer a uma época anterior à objetividade no ensino de LE, quando não havia uma preocupação em tornar a prática do ensino uma ciência (Maciel, 2004). Este método envolve a tradução de textos da LE para a língua materna do aprendiz, com o objetivo de comparar os sistemas de regras entre as duas línguas. Essa comparação é realizada por meio do estudo das regras gramaticais, da leitura de textos provenientes de diversas áreas, especialmente da literatura, escritos em línguas clássicas ou línguas mortas⁵, e da produção escrita (Leffa, 1988; Morosov; Martinez, 2008), com o auxílio de um dicionário. O propósito principal era instigar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da LE. Acredita-se que ao alcançar esse objetivo, o aluno acabaria adquirindo um conhecimento mais profundo de sua própria língua, bem como desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

No contexto da abordagem predominante nas atividades acadêmicas, a centralidade recai sobre o material didático, conferindo à proficiência gramatical e à terminologia um papel preponderante para tanto docentes quanto discentes, como enfatizado por Leffa (1988). O discente dedicava-se ao estudo metuculoso da gramática da língua em questão, imergindo-se na leitura dos textos por meio do amparo de um compêndio lexicográfico e gramatical. Conseqüentemente, o ato da tradução dos referidos textos se afigurava como o ápice desse processo. Nota-se, pois, uma notável escassez de espaço reservado à entonação e à pronúncia, uma vez que as línguas em foco são extintas e, ademais, devido à primazia conferida à escrita,

³ Apesar de os termos “método” e “abordagem” poderem ter interpretações distintas, pela ausência da necessidade de uma diferenciação específica, optei por empregar unicamente o termo “método” para denotar “como” ensinar inglês.

⁴ Na área de EFL, há uma variação intercambiável no emprego dos termos “método” e “abordagem”. Diante disso, optou-se pelo uso do primeiro termo.

⁵ “Língua morta” é o termo utilizado para as línguas que não têm mais seus falantes nativos, mas ainda possuem a gramática e o vocabulário conhecidos, pois podem ser encontrados em documentos escritos.

desde as atividades até o desfecho no escrutínio dos clássicos autores linguísticos (Fernandes, 2010).

As principais técnicas utilizadas na tradução e no estudo da gramática são: tradução de passagens literárias de LE para a L1; exercícios de compreensão de texto; atividades de vocabulário com uso de sinônimos, antônimos e identificação de cognatos; exercícios de gramática apresentados de forma dedutiva; exercícios de lacunas em sentenças isoladas; listas de vocabulário para memorização de palavras; exercícios para formação de sentenças com palavras recém-aprendidas; atividades de produção escrita através de um tópico apresentado pelo professor (Morosov; Martinez, 2008, p. 25).

O professor é percebido como o detentor do conhecimento, o que lhe confere o poder de arbitrar sobre a exatidão ou imprecisão da tradução elaborada pelo discente. A proposta pedagógica desse professor objetiva, portanto, nivelar o sentido textual a ser alcançado por todos os estudantes. Tal intento se viabiliza mediante a abordagem mecânica da leitura e produção escrita, caracterizada pela mera codificação e decodificação da LE, desprovida da intenção de construção de significados. Nesse contexto, a língua é concebida como um código translúcido e neutro, conforme delineado por Morosov e Martinez (2008).

Com o advento da Revolução Industrial e o período da Reforma, emergiu de forma ainda mais premente a necessidade de comunicação entre as nações. No Brasil, o ensejo para a incorporação do ensino das línguas estrangeiras modernas, também denominadas línguas vivas, em seus currículos educacionais ocorreu com a chegada da família real portuguesa em 1808 (Leffa, 1996). O MTG, que por muito tempo ocupou uma posição de destaque como principal veículo para o ensino de línguas estrangeiras modernas, passou a ser objeto de questionamento devido a uma crescente insatisfação com os resultados alcançados no ensino de LE (Morosov; Martinez, 2008).

Fernandes (2010) expõe que, ao longo do século XIX, o MTG passou a ser objeto de críticas por parte daqueles que sustentavam que a aquisição da LE não decorre de um processo estritamente racional, mas sim intuitivo, inerente à aptidão natural das pessoas. A insatisfação em relação ao MTG não é surpreendente, uma vez que outras línguas começaram a ser estudadas e a comunicação oral tornou-se essencial no aprendizado de LE. Nesse contexto, fica evidente que o domínio efetivo de tais línguas ultrapassa a mera compreensão de aspectos gramaticais e vocabulário, como prevalecia na ênfase do método tradicional. Consequentemente, entra em cena o MD.

O MD, também conhecido como método natural ou de conversação (Schäffner, 2000), foi o primeiro a ter uma teoria pautada em bases científicas. Sua principal intenção era encontrar uma possibilidade que enfatizasse a linguagem oral (Morosov; Martinez, 2008).

Embora o MD já viesse sendo praticado desde o século XVI, foi apenas com Berlitz (1852-1921) que se organizou como método. Iniciou-se com escolas que tinham o objetivo de atender ao grande número de imigrantes que chegavam da Europa para os Estados Unidos, com necessidades urgentes de aprender a falar e entender o que ouviam. Todavia, o MD tornou-se popular somente na primeira metade do século XX (Schäffner, 2000).

A premissa sustentada pelo MD é a de que a aprendizagem de uma determinada LE deve acontecer pelo uso dela mesma. O MD tem como base a aprendizagem natural da L1 feita por uma criança. Em outras palavras, o princípio fundamental do método é de que a LE se aprende por ela mesma e, assim, a língua materna (LM) nunca deve ser usada em sala de aula.

O emprego de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura constitui o ponto de partida para a realização de exercícios orais ou escritos (Morosov; Martinez, 2008). O MD, conforme descrito por Maciel (2004), fundamenta-se no ensino do vocabulário e frases do cotidiano, abordagem gramatical indutiva e desenvolvimento das habilidades de fala e compreensão oral. Desse modo, desde o início do curso, as aulas são ministradas exclusivamente na LE, baseando-se em situações contextualizadas na vida real. O conteúdo é introduzido pelo professor por meio de objetos, facilitando a associação direta do significado na LE pelo aluno. A interação verbal é estimulada tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos, que também se comunicam entre si. Embora o enfoque das atividades recaia na linguagem oral, a linguagem escrita também pode ser explorada desde o início do curso. Pela primeira vez, há a integração das quatro habilidades no ensino de línguas (Morosov; Martinez, 2008).

Nos Estados Unidos, embora muitas escolas gostassem da ideia de trabalhar com o MD para o ensino de LE, houve dificuldade em encontrar professores nativos, uma vez que o uso da LM em sala de aula era proibido (Morosov; Martinez, 2009). Consequentemente, o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas não era mais o desenvolvimento da oralidade (Leffa, 1988).

Quanto ao Brasil, consoante Leffa (1999), parece que o MD não chegou à sala de aula por questões semelhantes às dos americanos: professores não fluentes na habilidade oral. Em razão disso, embora parcialmente, a tradução como técnica didática volta a ser usada explicitamente. Ela passa a ser vista, assim como o estudo do vocabulário, como essencial pelo ML.

O ML provém do resultado de uma pesquisa que autoridades americanas iniciaram buscando sustentar uma discussão sobre a finalidade do ensino de LE nas escolas regulares no final do século XIX. A conclusão alcançada foi a de que a aprendizagem da LE no ensino regular deveria ter um caráter mais prático. Para isso, foi proposto o ML: uma combinação do MGT e do MD (Leffa, 1988; Morosov; Martinez, 2009).

Do MGT, conforme Romanelli (2009), acolhia-se novamente a tradução como técnica didática – mesmo não possuindo nenhuma teoria de referência – para o ensino da gramática. Esta, consoante Leffa (1988), restringia-se aos aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns cujos exercícios mais usados eram os de transformação de frases, uma vez que a língua se tornou, sobretudo, um instrumento indispensável para a leitura de obras estrangeiras tanto científicas quanto literárias.

Por outro lado, diferentemente do MD, o ML caracterizava-se por um percurso fortemente indutivo e deixava o estudante autônomo de modo que induzisse regras do que lia. O professor era somente um guia, a língua deveria ser um instrumento autêntico de comunicação e a cultura da LE não era relevante. Assim, os modelos operativos principais eram aulas e técnicas didáticas como a leitura e a tradução de textos impressos (Romanelli, 2009).

Do MD, adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à LE. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não precisavam envolver conhecimento de oralidade (Leffa, 1988).

O ML tinha como objetivo o desenvolvimento da habilidade de leitura. Para alcançar esse propósito, esforços eram direcionados para criar condições que facilitassem a prática da leitura tanto dentro quanto fora da sala de aula. Reconhecendo a importância do aperfeiçoamento do vocabulário, a meta era ampliá-lo rapidamente. As primeiras lições foram cuidadosamente estruturadas, controlando uma média de seis palavras novas por página, embasadas em estatísticas de frequência (Leffa, 1988).

Embora o reconhecimento dos sons da língua fosse uma preocupação, a ênfase na pronúncia era mínima. Por isso, exercícios escritos, principalmente questionários provindos de textos, eram os que prevaleciam. O ML sofreu muitas críticas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma só habilidade para fins específicos:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é

adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (Leffa, 1988, p. 10).

Em resposta às críticas ao ML por parte dos próprios americanos, surge o MA. O MA e o MD são bastante semelhantes, destacando-se ambos pela ênfase na oralidade. De fato, alguns especialistas afirmam que características do MD foram emprestadas e aplicadas no MA. A principal diferença entre eles reside no foco. “Enquanto o MD enfatiza a aprendizagem do vocabulário, o MA concentra-se no treinamento dos aprendizes para o uso das estruturas gramaticais” (Morosov; Martinez, 2008, p. 31).

O MA surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano enfrentou a necessidade premente de encontrar falantes fluentes em diversas línguas estrangeiras, o que não se mostrou uma tarefa simples. Diante desse desafio, foram empreendidos esforços significativos para enfrentar essa lacuna: linguistas e informantes nativos foram contratados, o número de alunos nas salas de aula de línguas estrangeiras foi reduzido e a quantidade de horas de estudo foi aumentada para até 9 horas diárias. O sucesso obtido pelo MA foi tão expressivo que universidades e, posteriormente, escolas secundárias passaram a se interessar pela abordagem e buscaram incorporá-la às suas práticas educacionais (Leffa, 1988).

Morosov e Martinez (2008) dizem que o MA traz uma forte base teórica da linguística estruturalista – que, conforme Romanelli (2009), abandona os aspectos culturais e comunicativos pois aborda a cultura pouco relevante e a língua apenas como um conjunto de regras – assegurada na psicologia behaviorista.

O comportamentalismo, enquanto teoria geral de aprendizagem, fundamenta-se na explicação e defesa da aprendizagem por meio de imitação e repetição. De acordo com Almeida (2011), essa abordagem estabeleceu uma união com o uso oral da LE – tanto é que as principais técnicas de ensino do MA são os *drills* (exercícios de repetição) e os *roleplays* (dramatização e/ou imitação). Nessa perspectiva, a crença era de que, ao alcançar um nível gramaticalmente “correto” na produção oral, o aluno estaria estimulado a realizar com sucesso futuras produções (Morosov; Martinez, 2008).

Leffa (1988) define algumas premissas que sustentaram o método. Primeiramente, *língua é fala, não escrita*. Dessa forma, o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever. Isso é baseado no que acontece na aprendizagem da LM e com os povos em geral, que só aprendem a escrever depois de terem aprendido a falar.

Em segundo lugar, *língua é um conjunto de hábitos*: ou seja, é adquirida por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. As certas deveriam ser imediatamente amparadas pelo professor; as erradas, evitadas, uma vez que, consoante Maciel (2004), o erro é um reforço negativo. Para isso ensinava-se passo a passo, com a aprendizagem progressiva das estruturas, que deveriam ser praticadas até a automatização, através de exercícios de repetição.

Ensinar a língua, não sobre a língua é outra premissa. Assim, aprendia-se uma língua pela prática, não através de explicações e, por isso, ensinava-se a gramática através da analogia indutiva. Perguntas por parte dos alunos eram desestimuladas. Além disso, considera-se língua apenas o que os falantes nativos dizem. Portanto, o que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão.

Outro princípio é que *as línguas são diferentes*. Assim, o MA defendia uma versão forte da análise contrastiva que, consoante Maciel (2004), contribuía para o ensino de LE, já que, ao comparar as estruturas das duas línguas era possível prever os erros que poderiam surgir, como também, estabelecer estratégias para fazer frente a isto, preparando materiais de ensino apropriados.

Com o passar do tempo, muitos dos princípios estabelecidos pelo MA tornaram-se objeto de questionamentos e críticas, em virtude das contradições apresentadas. Leffa (1988) relata que essas objeções abrangem tanto aspectos teóricos quanto práticos. Do ponto de vista teórico, Almeida (2011) argumenta que o MA foi questionado e criticado devido à sua excessiva dependência de *drills* e *roleplays* como principais técnicas didáticas, uma vez que a aprendizagem não pode ser reduzida apenas à repetição e imitação.

Além disso, Leffa (1988) observa que o embasamento linguístico (de Bloomfield) e psicológico (de Skinner) do MA também foram alvo de questionamentos. As teorias behavioristas de aprendizagem foram confrontadas pela psicologia cognitiva, que propõe uma perspectiva mais centrada nos processos mentais. Nesse contexto, Maciel (2004) destaca que críticas ao MA surgiram de novos paradigmas, como os de Chomsky, que enfatiza a importância dos aspectos inatos da mente humana e de como ela processa a experiência por meio da linguagem.

Desafiando a teoria behaviorista, Chomsky afirmou, na época, que a aquisição de uma língua não pode ocorrer através da formação de hábitos, uma vez que as pessoas conseguem entender sentenças que desconheciam. Aprendizagem seria, portanto, resultado da formação de regras, em vez de provocada pela formação de hábitos. Para esse linguista, uma falante de qualquer língua ativa mecanismos em seu aparato cognitivo e potencializa os processos de pensamento inatos, que resultam simultaneamente na aquisição de uma regra gramatical e na percepção que essa aquisição está ocorrendo (Morosov; Martinez, 2008, p. 33).

Na prática, também havia problemas sérios. Os alunos que aprenderam pelo MA pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula ao se defrontarem com falantes nativos, em situações reais de comunicação – problema este também encontrado pelos métodos anteriores. Além disso, a ênfase na forma, prejudicando o significado, fazia os alunos repetirem (repetições estas tão cansativas para alunos e professores) frases que não entendiam (Leffa, 1988).

Pode-se afirmar que o ensino de LE atravessava uma de suas crises mais sérias, pois, com a rejeição do MA, surgiram outros alternativos, muitas vezes associados a nomes específicos. Leffa (1988) diz que esses novos métodos, como as Comunidades de Aprendizagem de Curran, o Método Silencioso de Gattegno, a Sugestologia de Lozanov, a Resposta Física Total de Asher, a Abordagem Natural de Krashen e os Programas Funcionais de Wilkins, muitas vezes eram envoltos em uma aura de misticismo e propunham abordagens pouco convencionais.

Por exemplo, as Comunidades de Aprendizagem de Curran focalizavam os aprendizes e utilizavam técnicas de terapia de grupo (Morosov; Martinez, 2008, p. 35). Essa diversidade de métodos e abordagens refletia a busca por soluções alternativas e inovadoras para o ensino de LE, mas também gerava um cenário de incerteza e desafios para os profissionais da área.

Com a evolução do conceito de língua, o MC surge com o objetivo de contribuir com o ensino de LE. Anteriormente, tanto os linguistas gerativo-transformacionais da escola de Chomsky quanto os estruturalistas de Bloomfield concentravam-se no estudo do código da língua, analisando-a de forma ascendente até o nível da frase. Contudo, na AC, a língua é abordada como um conjunto de eventos comunicativos, ou seja, como um meio de interação e troca de informações entre indivíduos (Morosov; Martinez, 2008). Essa perspectiva mais contextualizada e centrada na comunicação marca uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender LE.

O MC tem como base teórica algumas ideias que trouxeram à tona uma discussão até então pouco explorada: a Competência Comunicativa não é simplesmente derivada da Competência Linguística, exigindo o desenvolvimento de estratégias e habilidades comunicativas por meio do uso real da língua. Nesse contexto, o MC se diferencia da abordagem proposta por Chomsky, que concebe a Competência Comunicativa como algo inerente a um indivíduo pertencente a uma comunidade linguística homogênea, sem ser afetado por fatores momentâneos como distração, desinteresse e problemas de memória (Maciel, 2004).

Assim, o MC enfatiza a importância de abordar a língua como um meio efetivo de comunicação no contexto da vida real, refletindo uma perspectiva mais pragmática e funcional

no ensino de LE. Nesse sentido, o domínio de uma língua envolve a capacidade de compreender, falar, ler e escrever sentenças e também o conhecimento de como utilizá-las de maneira efetiva para a comunicação. Nessa perspectiva, o foco da discussão recai sobre o potencial funcional e comunicativo da linguagem (Morosov; Martinez, 2008).

É assim que o MC ocupou cada vez mais espaço, mudando a dinâmica existente nas salas de aula. Neste contexto, exige-se que o professor encoraje situações de comunicação real, enfatizando o princípio de que o material utilizado deva ser autêntico, para que as situações de comunicação possam se aproximar de uma situação real ao máximo possível (Morosov; Martinez, 2008). Portanto, o MC está direcionado para o uso da linguagem em diversas situações discursivas, o que leva a uma menor ênfase exaustiva no domínio do vocabulário e na correção gramatical. Acredita-se que apenas esses elementos isoladamente não garantem a habilidade de utilizar a linguagem oral de forma comunicativa. Em vez disso, o objetivo é capacitar os alunos a se comunicarem em contextos reais, desenvolvendo, assim, a sua Competência Comunicativa.

2.2.1.1 Competência Comunicativa

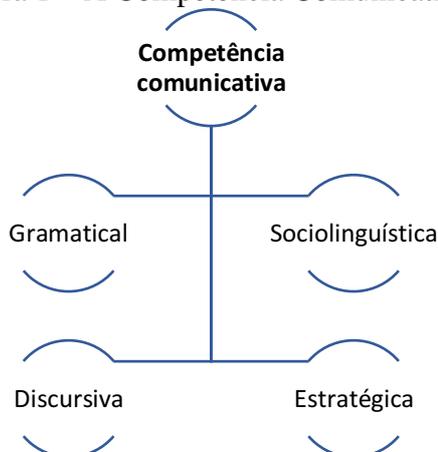
Saber uma língua engloba muito mais dominar os conhecimentos abordados na subseção anterior. Por esse motivo, neste caso, a língua é vista como uma competência, denominada Competência Comunicativa (CC). Sendo assim, CC engloba a capacidade de usá-la em contextos sociais específicos. Canale (1983) define a CC como os sistemas subjacentes de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação. Ela engloba as seguintes subcompetências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A subcompetência gramatical refere-se ao conhecimento das regras gramaticais da língua, incluindo sintaxe, morfologia e semântica. Ela está relacionada à capacidade de utilizar as estruturas linguísticas adequadamente durante a comunicação.

A subcompetência sociolinguística envolve o entendimento das nuances sociais e culturais da linguagem. Ela considera a adequação da linguagem ao contexto social, compreendendo variações linguísticas, formalidades e aspectos culturais que influenciam a comunicação.

A subcompetência discursiva, por sua vez, diz respeito à habilidade de organizar e estruturar informações de maneira coerente e coesa ao longo de um discurso. Ela é essencial para transmitir ideias de forma clara e compreensível, considerando a estrutura textual e a sequência lógica das informações.

Figura 1 – A Competência Comunicativa



Fonte: o próprio autor, a partir de Canale (1983)

Por fim, a subcompetência estratégica refere-se à capacidade de utilizar estratégias para superar obstáculos na comunicação, como o uso de sinônimos quando uma palavra específica não é conhecida, a capacidade de contornar mal-entendidos e adaptar a comunicação de acordo com a situação.

A CC, portanto, integra diversas habilidades e conhecimentos para a comunicação. Ao compreender e aplicar as subcompetências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, os indivíduos dominam a língua em sua estrutura e também são capazes de adaptá-la aos contextos sociais e culturais, organizar suas ideias de maneira lógica e coesa e superar eventuais barreiras comunicativas. Essa visão holística da CC, conforme delineada por Canale (1983), destaca a importância de uma abordagem integrada na aprendizagem e ensino de línguas, enfatizando que a comunicação é resultado da interação dinâmica entre diferentes tipos de conhecimento e habilidades.

2.2.2 Inglês para Fins Específicos

O ESP é uma abordagem direcionada ao ensino de inglês com um propósito específico, como negócios, medicina, engenharia, entre outros. Robinson (1997) define ESP como uma abordagem centrada nas necessidades específicas dos aprendizes, que utiliza metodologia e atividades adequadas àquelas necessidades. O ensino de ESP requer uma análise detalhada das necessidades dos alunos e uma adaptação dos materiais didáticos para refletir contextos profissionais e técnicos específicos.

De acordo com Herrero (2013), o ESP é uma especialidade de ensino de inglês que começou a ser desenvolvida na década de 1970, utilizando-se de uma metodologia própria baseada numa abordagem pragmática, com um modelo linguístico (estrutura gramatical, frasal ou vocabulário) interdisciplinar. O principal objetivo do ESP é preparar os alunos nas línguas de especialidade dos diferentes ramos do conhecimento (direito, medicina, tecnologia etc.). Para implementar a disciplina de ESP, é essencial projetar e classificar o curso adequadamente. Herrero (2013) sugere que, ao elaborar um curso de ESP, é importante considerar cinco perguntas-chave e relacionar três elementos principais.

Primeiramente, ao projetar um curso de ESP, é importante destacar cinco perguntas-chave: (i) o que o aluno precisa aprender; (ii) quem estará envolvido no processo de aprendizagem; (iii) onde o aprendizado deve ocorrer; (iv) quando o aprendizado deve ocorrer; e (v) como o aprendizado será alcançado. Essas perguntas ajudam a garantir que o ESP atenda às necessidades dos alunos e seja eficaz na promoção da aprendizagem.

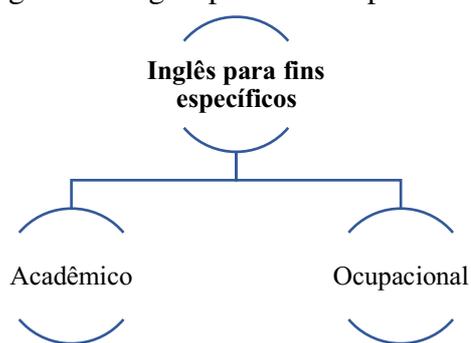
A segunda consideração, ao projetar um curso de ESP, é relacionar estes três elementos: descrição da língua, teorias de aprendizagem e análise das necessidades dos alunos. A descrição da língua ajuda a selecionar e aprofundar o sistema linguístico que será ensinado. As teorias de aprendizagem fornecem uma base metodológica para a elaboração do curso. Por fim, a análise das necessidades dos alunos fornece informações sobre suas necessidades profissionais e de aprendizagem, permitindo que o curso seja adaptado de forma mais eficaz.

Quanto à classificação do ESP, há várias, e, mesmo assim, elas apresentam alto grau de concordância. Essa área subdivide-se em dois ramos: inglês para fins acadêmicos (EAP⁶) e inglês para fins ocupacionais (EOP⁷).

⁶ Em inglês, English for Academic Purposes.

⁷ Em inglês, English for Occupational Purposes.

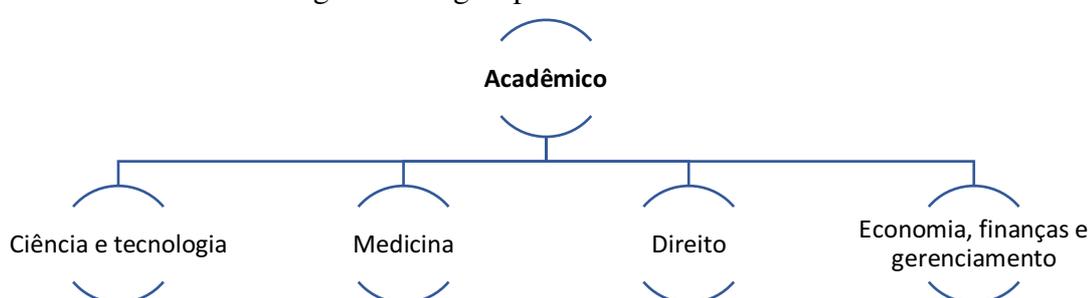
Figura 2 – Inglês para Fins Específicos



Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013)

O EAP corresponde a uma formação direcionada à prática e à teoria. Herrero (2013) explica que a direção tomada pelo EAP implica uma reflexão por parte dos alunos sobre o que, como e o que fazem. Este ramo subdivide-se a quatro outros: Inglês acadêmico para a área de ciência e tecnologia, Inglês acadêmico para a área de Medicina, Inglês acadêmico para a área de direito e, por último, inglês acadêmico para a área de economia, finanças e gerenciamento.

Figura 3 – Inglês para Fins Acadêmicos



Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013)

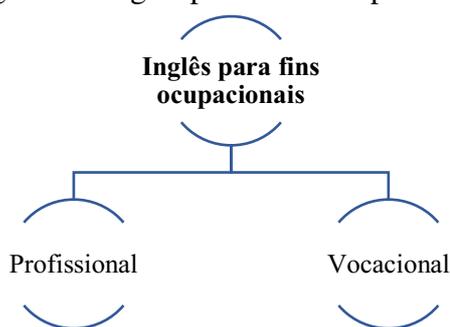
Segundo Herrero (2013), essas quatro diversificações devem assumir uma importância considerável nas aulas de LE para tradutores devido ao grande volume de tradução que exigem.

O EOP, a seu turno, destina-se a atender às necessidades específicas dos alunos em contextos profissionais e vocacionais. Ele subdivide-se em duas subáreas: o inglês para fins profissionais (EPP⁸) e inglês para fins vocacionais (EVP⁹).

⁸ Em inglês, English for Professional Purposes.

⁹ Em inglês, English for Vocational Purposes.

Figura 4 – Inglês para Fins Ocupacionais

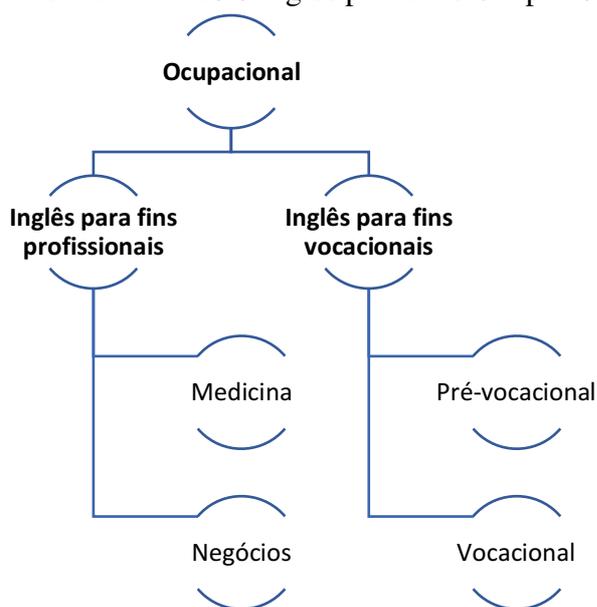


Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013)

O EPP busca atender às necessidades específicas de indivíduos que buscam aprimorar suas habilidades linguísticas em um contexto profissional, visando desenvolver a proficiência comunicativa dos alunos, focalizando áreas específicas relacionadas às demandas de suas carreiras. No âmbito do EPP, os aprendizes têm a oportunidade de aprimorar seu vocabulário técnico, adquirir habilidades de comunicação específicas para suas áreas de atuação e desenvolver competências linguísticas que são diretamente aplicáveis a contextos profissionais. Dessa forma, o EPP busca proporcionar uma preparação linguística especializada, capacitando os alunos a se comunicarem de maneira eficaz e precisa em situações relacionadas a suas profissões, promovendo assim um desenvolvimento linguístico alinhado às demandas do mundo profissional contemporâneo.

O EPP subdivide-se em inglês direcionado à área de medicina e negócios; o segundo subdivide-se para nas subáreas de inglês pré-vocacional e inglês vocacional. Enquanto aquela visa preparar os aprendizes para as demandas e desafios associados a futuras atividades profissionais ou carreiras específicas, esta visa equipar os aprendizes com habilidades linguísticas e comunicativas específicas para o exercício de atividades profissionais em setores diversos. Ambas as subáreas (profissional e vocacional), diferentemente do EAP, contemplam uma componente prática, mas não teórica.

Figura 5 – Dividindo o Inglês para Fins Ocupacionais



Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013)

Para resumir, o ESP é uma abordagem de ensino de inglês que atende às necessidades específicas dos aprendizes em contextos acadêmicos e profissionais. Por meio da adaptação de materiais e metodologias adequadas, o ESP prepara os alunos para utilizar o inglês de em suas áreas de especialização, seja em negócios, medicina, engenharia ou outras disciplinas. Com uma classificação abrangente que inclui o EAP e o EOP, o ESP oferece uma formação linguística direcionada e prática, essencial para o sucesso profissional e acadêmico dos aprendizes, que é o caso do ensino de inglês para tradutores em formação.

2.2.2.1 Inglês para tradutor

Embora seja a língua inglesa a mais amplamente utilizada mundialmente, as discussões sobre o seu ensino no campo dos ET são um fenômeno recente e inovador. Durante a elaboração desta tese, identifiquei dois trabalhos significativos voltados ao ensino de inglês para tradutores, que merecem destaque. O primeiro é uma dissertação de mestrado; o segundo é uma tese de doutorado.

O primeiro trabalho que evidencia o ensino de inglês para tradutor é dissertação de mestrado defendida por Fábio Júlio Pereira Briks em 2018, também autor desta tese. Ela é intitulada “O ensino de inglês para tradutores em formação: proposta de plano de ensino e amostra de material didático”. Em seu trabalho, Briks (2018) identifica as especificidades e descreve os objetivos de ensino da subcompetência bilíngue, mais precisamente da disciplina

de língua inglesa no âmbito dos cursos de graduação em Tradução. O estudo tem como objetivo principal (i) examinar e discutir a literatura específica para o ensino de inglês no contexto de formação de tradutores, com vistas a identificar a especificidade de tal ensino e estabelecer um diálogo com a proposta do grupo PACTE¹⁰ (Processo de Aquisição da Competência Tradutora e Avaliação¹¹) a partir de seu modelo de CT e (ii) apresentar uma proposta de plano de ensino e amostra de material didático para ensinar inglês a estudantes graduação de tradução com base nessas reflexões e nos resultados obtidos anteriormente.

Para o primeiro objetivo deste estudo, Briks (2018) destaca o ensino de inglês para tradutores dentro do ensino de ESP. Neste contexto, o autor sublinha a relevância da FPC fundamentada em Tarefas de Tradução, uma abordagem proposta por Hurtado Albir (1999) e González Davies (2004).

A FPC fundamentada em Tarefas de Tradução se destaca por seu enfoque heurístico, centrado no estudante, e pelos princípios que promovem um desenvolvimento adequado do processo tradutório, reconhecendo a tradução não apenas como um produto final, mas também como um processo contínuo.

Portanto, a tradução é concebida como um processo cognitivo, uma atividade textual e um ato comunicativo, três perspectivas intrinsecamente ligadas que são essenciais para uma compreensão abrangente da complexidade da tradução. É por essa razão que, para se realizar uma tradução, é necessário o desenvolvimento da competência, denominada CT.

Segundo Hurtado Albir (2005), a CT não é inata. Isso significa que nem todo mundo – incluindo os bilíngues – a possui. Ela é composta de cinco subcompetências: subcompetência estratégica, subcompetência bilíngue, subcompetência extralinguística, subcompetência conhecimentos sobre tradução e subcompetência instrumental; e também de componentes psicofisiológicos.

Para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue, Hurtado Albir (1999) apresenta objetivos a serem alcançados nas aulas de inglês para tradutor. De modo geral, esses objetivos dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, como leitura, escrita, fala e compreensão auditiva.

¹⁰ O PACTE é um grupo de pesquisa com sede na Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Esse grupo é renomado por suas investigações sobre a aquisição da competência tradutória. Ele se dedica a estudar como os tradutores adquirem essa competência e como ela pode ser avaliada. Seu trabalho inclui a análise de processos cognitivos envolvidos na tradução, o desenvolvimento de modelos teóricos de competência tradutória e a criação de ferramentas para avaliar essas competências em tradutores em formação. Suas pesquisas têm influenciado significativamente o campo da educação em tradução, fornecendo insights valiosos sobre o ensino e a prática da tradução.

¹¹ Em espanhol, Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación.

Em sua pesquisa, Briks (2018) enfoca a habilidade de leitura, propondo um plano de ensino e amostra de material didático a partir do primeiro objetivo de aprendizagem apresentado por Hurtado Albir (1999): adquirir estratégias de leitura. Briks (2018) salienta que seu trabalho é uma primeira tentativa de proposta de plano de ensino e de material didático para alunos de tradução, supondo-se uma situação de primeiro contato com questões contrastivas entre o par linguístico de trabalho e, sobretudo, com estratégias para aprendizado de leitura.

O segundo trabalho é a tese de doutorado de Herrero (2013). Ela é de extrema importância para a área de didática língua inglesa direcionada a estudantes de tradução, uma vez que o autor aborda duas considerações para esse campo. A primeira delas se refere à localização da disciplina de língua inglesa, isto é, onde o ensino da língua melhor se encaixa como, por exemplo, na área de ESP, mas não de EFL; a segunda consideração diz respeito ao método adequado para o ensino da língua inglesa para tradutores.

A primeira consideração diz respeito à localização da disciplina de língua inglesa para tradutor. Herrero (2013) discute que o ensino de inglês para tradutor não pode ser abordado pela área de EFL. Para o autor, o ensino de inglês para tradutor está mais propenso a se encaixar em outra subárea da linguística, o ESP.

No entanto, a classificação atual não consegue abranger todas as diversas áreas que envolvem a tradução. Com base nisso, Herrero (2013) propõe a ampliação dessa classificação. Ele toma, como ponto de partida, a classificação dos campos de Ciência e Tecnologia, proposta pela Comissão Internacional de Ciência e Tecnologia e a Nomenclatura Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): lógica, matemática, astronomia e astrofísica, física, química, ciências da terra, ciências da terra e do espaço, ciências agrárias, ciências médicas, ciências tecnológicas, antropologia, demografia, ciências econômicas, geografia, história, ciências jurídicas e direito, linguística, pedagogia, ciências políticas, psicologia, ciências das artes e das letras, sociologia, ética e, finalmente, filosofia.

Herrero (2013) admite que é uma classificação ampla e, portanto, um tanto difícil de incluir em programas de inglês para tradutores devido à limitação do número de créditos dedicados à LE e à falta de recursos didáticos que incluam, pelo menos, parte desses conteúdos. Para o autor, é impraticável catalogar a classificação da UNESCO como um conjunto de subramos somados aos quatro já propostos em EAP por serem excessivamente amplos e apresentarem disciplinas que poderiam ser incluídas dentro de um mesmo grupo, a saber, filosofia e ética, física e química etc. Outro problema destacado pelo autor é o agrupamento de conteúdos lexicais por áreas de especialização.

Dentro do ensino de ESP, os conteúdos são geralmente seccionados de acordo com diferentes áreas temáticas. Dessa forma, é possível limitar o vocabulário, de modo que o processo de aquisição ocorra pela repetição dos elementos lexicais nas diferentes atividades pedagógicas que são realizadas. No caso do inglês para tradutores, Herrero (2013) não aconselha um agrupamento exclusivo do léxico por áreas temáticas, pois descartaria a possibilidade de trabalhar com textos híbridos ou de abordar o texto como uma entidade global e, portanto, não interessam apenas os elementos lexicais específicos do campo de especialidade de que trata, mas também cada um dos elementos que contém.

Embora Herrero (2013) tenha sugerido inicialmente que o ensino de inglês para tradutor poderia ser mais eficaz com o uso do ESP, posteriormente, ele muda de posição e afirma que o ESP sozinho não é suficiente para atender adequadamente às necessidades desses profissionais. O ESP não contempla todas as habilidades necessárias para o desenvolvimento da CT nos alunos. Como solução, o autor propõe a inclusão de um novo sub-ramo na área de EAP, denominado Inglês para Fins Tradutológicos, ou, simplesmente, Tradutologia. Tal ramo tem como objetivo desenvolver as habilidades linguísticas específicas dos tradutores, para que estes possam produzir traduções em diferentes contextos.

Para a inclusão do novo sub-ramo, Herrero (2013) esclarece que as especialidades temáticas passam por dois filtros: o primeiro filtro é denominado EAP, que estabelece necessidades linguísticas com base na futura profissão dos alunos; o segundo filtro, que foi denominado pelo autor como Inglês para Fins de Tradução (tradutologia), determina um método próprio para o seu ensino, nomeado Método Tradutológico-Comunicativo.

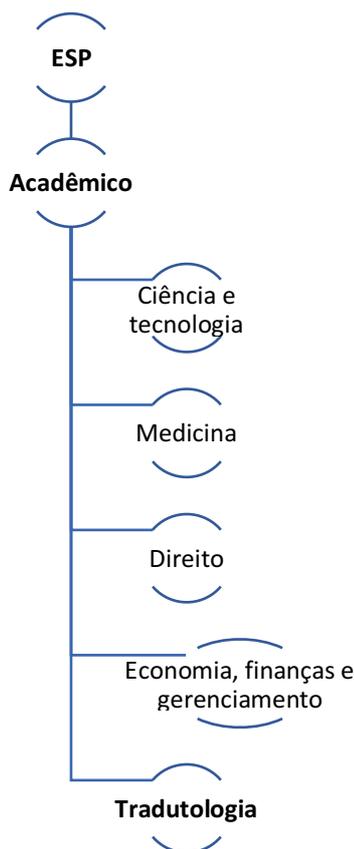
O Método Tradutológico-Comunicativo tem como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão auditiva em inglês, para que possam se tornar intérpretes profissionais. Herrero (2013) argumenta que a compreensão oral é uma habilidade fundamental para a interpretação, e que o desenvolvimento dessa habilidade deve ser um componente importante do currículo de formação de intérpretes.

O método proposto pelo autor é baseado em três elementos principais: (i) a utilização de materiais autênticos, como gravações de discursos e palestras em inglês; (ii) o treinamento sistemático na identificação e análise de características linguísticas e paralinguísticas do discurso; e (iii) a prática constante em situações simuladas de interpretação.

A utilização de materiais autênticos é importante porque expõe os alunos a uma variedade de sotaques, velocidades e estilos de fala em inglês, preparando-os para uma ampla gama de situações da interpretação. O treinamento sistemático na identificação e análise de características linguísticas e paralinguísticas do discurso, por sua vez, ajuda os alunos a

entenderem melhor o que estão ouvindo, identificarem as palavras-chave e o tom do discurso e, assim, melhorarem sua capacidade de interpretar. Por fim, a prática constante em situações simuladas de interpretação permite que os alunos apliquem as habilidades que aprenderam e desenvolvam sua confiança e fluência como intérpretes.

Figura 6 – Inserção da subárea de Herrero em ESP



Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013); meu destaque.

A tese de doutorado de Herrero (2013) desafia as concepções tradicionais sobre o ensino de LE para tradutores, argumentando contra a aplicabilidade direta do EFL e propondo uma abordagem mais específica e adaptada às necessidades dos futuros tradutores. No entanto, algumas considerações devem ser feitas:

1. O método proposto por Herrero (2013) concentra-se na habilidade de compreensão auditiva em inglês para a formação de intérpretes, em vez de desenvolver habilidades linguísticas gerais dos estudantes de tradução. Essa ênfase particular levanta questões sobre a clareza de seus objetivos de pesquisa, sugerindo uma possível confusão entre os campos da tradução e da interpretação.

2. A nomenclatura “Método Tradutológico-Comunicativo”, proposta por Herrero, pode gerar confusão, pois sugere um enfoque no ensino da língua para tradutores, quando, na verdade, aborda o ensino para intérpretes. Renomeá-lo como “Método Interpretativo-Comunicativo” seria mais apropriado.
3. Ambos os trabalhos de Herrero (2013) e Briks (2018) situam o ensino de inglês para tradutores no âmbito da Linguística Aplicada (LA), especificamente no ESP. Herrero (2013) até mesmo amplia esse escopo ao abordar um subcampo dentro dessa área, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Inglês para Tradutor na Linguística Aplicada

LINGUÍSTICA APLICADA				
EFL	ESP			
	Acadêmico	Profissional	Pré-vocacional	Vocacional
	Ciência e tecnologia, medicina, direito, economia, finanças e gerenciamento e Tradutologia	Medicina, negócios		

Fonte: o próprio autor, a partir de Herrero (2013)

Conforme visto, Herrero (2013) identificou uma limitação no ESP, particularmente na subárea de EAP, em sua capacidade de abranger o amplo espectro de vocabulário necessário para a formação de futuros tradutores. Essa observação suscita importantes reflexões sobre o enfoque (medicina, direito, economia etc.) das aulas de inglês e a posição dessa disciplina dentro da , questionando a exclusividade das aulas de inglês para tradutores, uma vez que tais conteúdos poderiam ser integrados em suas próprias aulas, ou seja, em aulas de inglês nos cursos de medicina, direito, economia, por exemplo. Essa abordagem pode comprometer a especialização do ensino para tradutor, entrando em conflito com teorias de aprendizagem estabelecidas.

4. Ao priorizar principalmente a expansão do vocabulário nas áreas de ciências, medicina, direito, entre outras, Herrero (2018) negligencia o desenvolvimento das habilidades discursivas dos estudantes de tradução. Isso implica que, embora os alunos possam adquirir uma extensa gama de termos e expressões em inglês, eles podem não encontrar oportunidades para aplicar esses termos em contextos comunicativos complexos. Isso, por sua vez, pode limitar o desenvolvimento de habilidades essenciais como coesão,

coerência, organização de ideias e argumentação. Além disso, pode privá-los da capacidade de discutir temas relacionados à sua área de atuação. Como resultado, o ensino de inglês para tradutores se torna restrito, focado apenas no desenvolvimento de vocabulário específico, em vez de capacitar os alunos a compreender e produzir textos (orais ou escritos) em inglês de maneira fluente e coesa, uma habilidade essencial para os profissionais da tradução.

Em suma, tanto a dissertação de mestrado de Briks (2018) quanto a tese de doutorado de Herrero (2013) oferecem *insights* valiosos sobre o ensino de inglês para tradutores, destacando a importância de abordagens específicas e inovadoras para atender às necessidades singulares desses profissionais em formação. Enquanto Briks (2018) enfatiza a relevância do ensino contextualizado no ESP, focando no desenvolvimento contínuo das habilidades linguísticas dos alunos, Herrero (2013) desafia concepções tradicionais, propondo uma abordagem mais adaptada e específica para as exigências da tradução. No entanto, considerações críticas emergem em relação à ênfase excessiva no vocabulário em detrimento das habilidades discursivas e à necessidade de alinhar os métodos propostos com as expectativas dos cursos de graduação em Tradução. Assim, a integração dessas perspectivas pode conduzir a uma abordagem mais abrangente para o ensino de inglês para tradutores, equipando os alunos com as habilidades comunicativas necessárias para o sucesso em suas futuras carreiras.

Para alcançar esse objetivo nesta tese, o ensino de inglês para tradutores deve considerar o contexto específico dos Estudos de Tradução e, então, dentro desse campo, desenvolver de forma integral a língua inglesa.

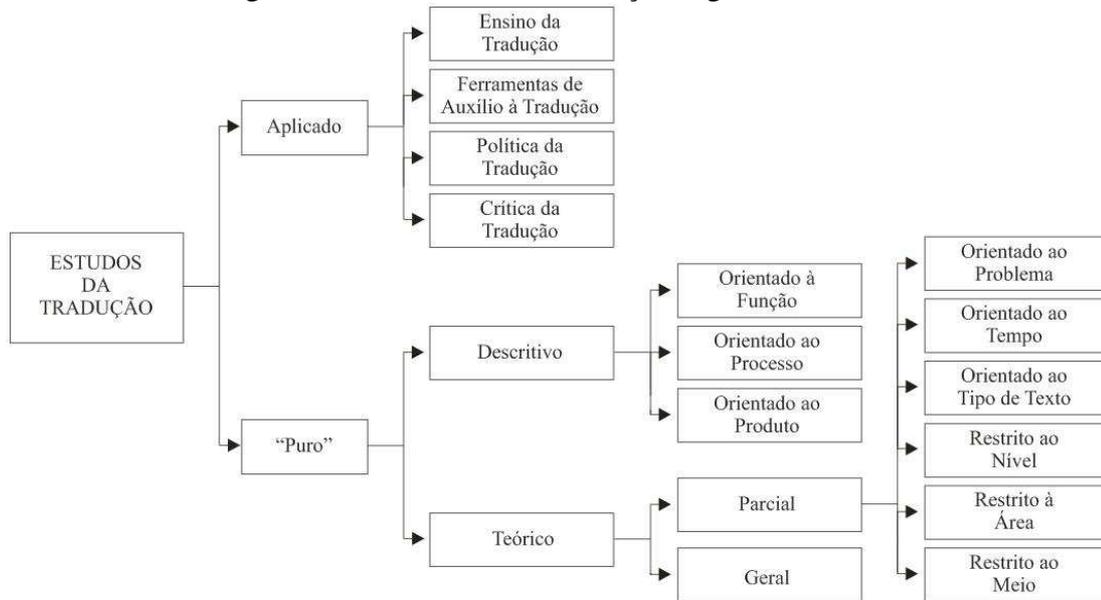
2.3 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

A disciplina acadêmica dos ET foi formalmente estabelecida com a publicação de “The Name and the Nature of Translation Studies”, cujo propósito é estender-se desde a consolidação do nome “ET” até “um consenso sobre os contornos do campo, conjunto de problemas, a disciplina em si” (Holmes, 1972, p. 73). Em seu trabalho, Holmes (1972) evidencia dois pontos principais: uma reflexão inicial e o mapeamento da área.

Em sua reflexão inicial, Holmes (1972) delimita o novo campo disciplinar focando-se nas necessidades ligadas estritamente às pesquisas em torno da tradução. Portanto, busca emancipar a tradução como um fenômeno puramente linguístico, promovendo uma reflexão fundamentada nas disciplinas que incluem filosofia clássica, literatura comparada, psicologia,

antropologia, sociologia, etnolinguística, sociolinguística, entre outras. Essas áreas demonstram interesses notáveis no estudo da tradução e nos processos interlinguísticos, conforme indicado por Arrojo (1998). Começa-se, portanto, a abordar assuntos desde aqueles sobre invisibilidade do tradutor até aqueles que dizem respeito à sua formação.

Figura 7 – Os Estudos da Tradução segundo Holmes

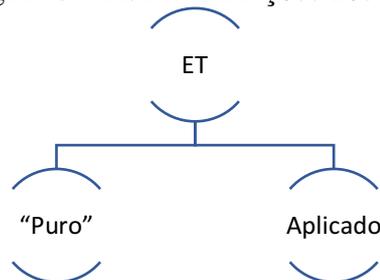


Fonte: Pagano e Vasconcellos (2003, p. 14)

Além dessa reflexão inicial, o trabalho de Holmes (1972) apresenta um mapeamento composto por áreas e suas subáreas, que define os campos de investigação dos ET. Esse mapeamento oferece uma estrutura para a pesquisa acadêmica na área, permitindo uma melhor compreensão e desenvolvimento de seus conceitos e teorias. Acima, a Figura 10 apresenta o mapeamento da nova disciplina em questão.

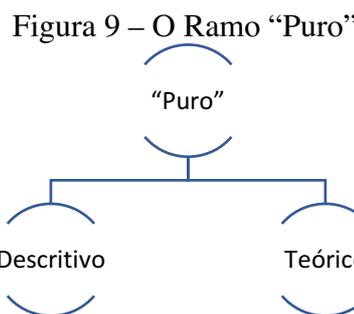
Os ET, de acordo com Holmes (1972), podem ser divididos em dois grandes ramos: “puro” e aplicado.

Figura 8 – As Ramificações dos ET



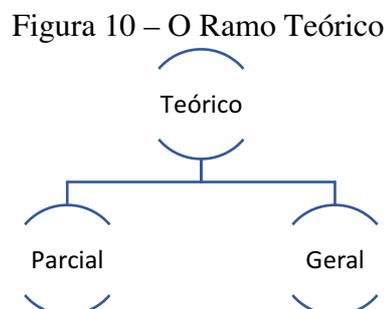
Fonte: o próprio autor, com base em Hurtado Albir (2005)

O ramo “puro” se concentra no estudo teórico e conceitual da tradução, buscando compreender os processos mentais e cognitivos envolvidos na tarefa de tradução, bem como as relações entre as línguas envolvidas e a cultura de origem e destino. Nesse ramo, as pesquisas são voltadas para o desenvolvimento de teorias da tradução e para o aprimoramento das técnicas de análise de textos. Dentro do ramo “puro”, Holmes (1972) identificou duas subáreas principais: a teórica e a descritiva.



Fonte: o próprio autor, com base em Hurtado Albir (2005)

A subárea teórica se concentra no estudo das teorias da tradução, buscando compreender os processos mentais e cognitivos envolvidos na tarefa de tradução. Nesse sentido, a subárea teórica se preocupa com o desenvolvimento de modelos e teorias explicativas que possam ajudar a compreender a natureza e a complexidade do ato tradutório. A subárea teórica investiga questões como quais os princípios gerais que regem a tradução, qual o papel da cultura na tradução, como a tradução é influenciada pelo contexto em que é realizada etc. Dentro do ramo teórico dos ET, Holmes (1972) identificou duas subáreas principais: a subárea parcial e a subárea geral.



Fonte: o próprio autor, com base em Hurtado Albir (2005)

A subárea parcial se concentra no estudo de aspectos específicos da tradução, como a tradução de termos técnicos, a tradução de expressões idiomáticas, a tradução de literatura, entre outros. Nesse sentido, a subárea parcial busca compreender as particularidades e os

desafios envolvidos na tradução de diferentes tipos de texto e de diferentes áreas do conhecimento. A subárea em questão ramifica-se em seis outras: orientado ao problema, orientado ao tempo, orientado ao tipo de texto, restrito ao nível, restrito à área e restrito ao meio.

- Orientado ao problema: concentra-se no estudo de questões específicas que podem surgir durante o processo de tradução. Por exemplo, como lidar com termos ambíguos, como traduzir neologismos ou gírias, como resolver inconsistências terminológicas, entre outras.
- Orientado ao tempo: preocupa-se em investigar as mudanças históricas e culturais que afetam a prática da tradução ao longo do tempo. Por exemplo, como a evolução das tecnologias de comunicação e informação afetou a prática da tradução ou como mudanças políticas e sociais impactaram o mercado da tradução.
- Orientado ao tipo de texto: dedica-se ao estudo das particularidades dos diferentes tipos de texto que são objeto de tradução, como textos literários, textos técnicos, textos jurídicos, entre outros. Nesse sentido, busca-se entender como as características de cada tipo de texto influenciam a prática da tradução.
- Restrito ao nível: concentra-se no estudo das particularidades da tradução em diferentes níveis de linguagem, como o nível lexical, o nível sintático, o nível discursivo, entre outros. Por exemplo, como traduzir adequadamente as nuances de significado de uma expressão idiomática ou como reproduzir a estrutura sintática de um texto na língua de chegada.
- Restrito à área: essa subárea se dedica ao estudo das particularidades da tradução em diferentes áreas do conhecimento, como medicina, engenharia, direito, entre outras. Nesse sentido, busca-se entender as especificidades terminológicas, os estilos de escrita e as convenções discursivas de cada área.
- Restrito ao meio: concentra-se no estudo das particularidades da tradução em diferentes meios de comunicação, como livros, jornais, revistas, filmes, entre outros. Por exemplo, como a tradução de um livro difere da tradução de um roteiro de filme, em termos de estrutura, estilo e convenções discursivas.

A subárea geral, a seu turno, dedica-se ao estudo dos princípios gerais que regem a tradução, buscando compreender a natureza e a complexidade do ato tradutório de forma mais ampla. Nesse sentido, a subárea geral se preocupa em investigar as características universais da tradução, independentemente do tipo de texto ou da área do conhecimento em questão.

A segunda grande área do ramo “puro” é a descritiva. Ela se dedica à descrição e análise de textos traduzidos, buscando identificar as características específicas dos textos

traduzidos em comparação com os textos originais. Nesse sentido, a subárea descritiva se preocupa em analisar as diferenças entre os textos de partida e chegada, considerando aspectos como o registro linguístico, o estilo, a estrutura, a coerência e a coesão. A subárea descritiva busca responder a questões relacionadas às principais características dos textos traduzidos em relação aos textos originais, a como a tradução influencia a compreensão e interpretação dos textos etc. O ramo descritivo dos ET, segundo o mapeamento proposto por Holmes (1972), é dividido em três subáreas parciais: orientado à função, orientado ao processo e orientado ao produto, explicados a seguir:

- Orientado à função: analisar o papel social e comunicativo da tradução. Isso envolve estudar a relação entre a tradução e as funções que ela desempenha dentro do contexto em que é produzida e recebida, bem como a relação entre a tradução e os seus usuários finais. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: qual é a função de uma tradução em determinado contexto? Como as funções de uma tradução se relacionam com as expectativas dos seus usuários finais?
- Orientado ao processo: estuda os processos cognitivos e técnicos envolvidos na prática da tradução. Isso envolve a análise dos processos mentais que o tradutor utiliza durante a tradução, bem como os recursos técnicos e tecnológicos que ele utiliza. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: como o tradutor toma decisões durante a tradução? Quais são as técnicas e estratégias que ele utiliza para solucionar problemas específicos?
- Orientado ao produto: analisa o produto final da tradução. Isso envolve a avaliação da qualidade da tradução, bem como a identificação das suas características formais e estilísticas. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: como avaliar a qualidade de uma tradução? Quais são as características formais e estilísticas que distinguem uma tradução de qualidade de uma tradução ruim?

A outra primeira grande área dos ET é a aplicada. Esta preocupa-se com a aplicação das teorias da tradução na prática, buscando soluções para problemas práticos de tradução em diversos contextos, tais como na tradução de textos literários, técnicos, jurídicos e científicos, entre outros. Nesse ramo, a pesquisa é voltada para o desenvolvimento de técnicas e estratégias de tradução que possam ser aplicadas em diferentes situações. O ramo aplicado dos ET, segundo o mapeamento proposto por Holmes (1972), é dividido em quatro subáreas: ensino da tradução, ferramentas de auxílio à tradução, política da tradução e crítica da tradução, explicados a seguir:

- Ensino da tradução: desenvolve metodologias e abordagens para o ensino da prática da tradução. Isso envolve a identificação de objetivos específicos para o ensino da

tradução, a elaboração de programas de ensino e o desenvolvimento de materiais didáticos adequados. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: como ensinar a prática da tradução? Quais são as melhores abordagens e metodologias para o ensino da tradução em diferentes contextos de aprendizagem?

- Ferramentas de auxílio à tradução: desenvolve ferramentas tecnológicas e recursos linguísticos para auxiliar o tradutor em sua prática. Isso envolve o desenvolvimento de softwares, glossários, memórias de tradução, entre outros recursos que possam facilitar o trabalho do tradutor. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: quais são as ferramentas de auxílio à tradução disponíveis no mercado? Como elas podem ser utilizadas para melhorar a prática da tradução?
- Política da tradução: refere-se às políticas e estratégias que governam a tradução em um determinado contexto, seja ele social, político, cultural ou econômico. Isso inclui as escolhas que são feitas em relação à seleção de textos a serem traduzidos, à forma como a tradução é realizada, aos objetivos e metas da tradução, bem como à distribuição e promoção do produto final.
- Crítica da tradução: dedica-se à avaliação crítica dos produtos finais da prática da tradução. Isso envolve a análise das traduções sob diferentes perspectivas, como a perspectiva linguística, cultural, literária, entre outras. Alguns exemplos de questões abordadas nessa subárea incluem: como avaliar a qualidade de uma tradução? Quais são os critérios que devem ser considerados na avaliação de uma tradução?

2.3.1 Contribuição ao Mapa de Holmes

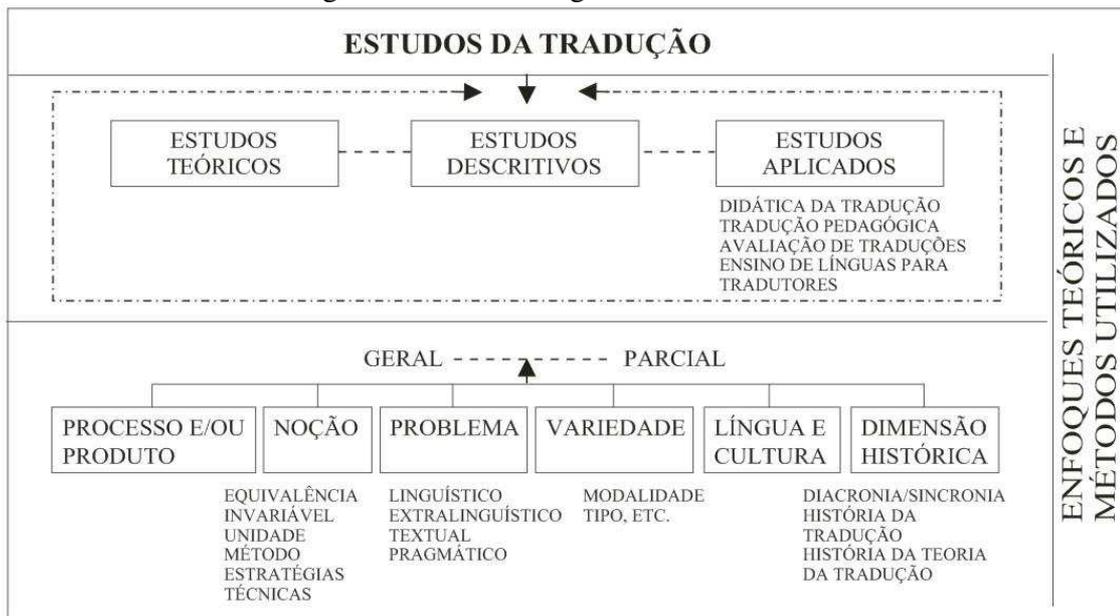
Hurtado Albir (1999, p. 11) afirma que “a classificação proposta por Holmes segue vigente para cobrir a totalidade da reflexão efetuada em torno da tradução, sobretudo por causa de seu caráter integrador de toda a disciplina”. A autora revisita o trabalho de Holmes (1972) observando: (i) a rigidez no que tange a separação entre os estudos descritivos e teóricos; e (ii) a junção de elementos que são objetos de estudo (a tradução como produto, como processo, as variedades de tradução) e enfoques teóricos com os que podem se analisar tais objetos de estudos (centrados na função, em um determinado nível). Conseqüentemente, Hurtado Albir (1999), apresenta um novo esquema para o mapeamento de Holmes (1972), conforme a Figura 15.

Em seu trabalho, Hurtado Albir (1999) evidencia a interligação entre todas as três áreas, o que faz com que possam ser mais parciais ou mais gerais, dependendo do caso em que

se esteja trabalhando. Em outras palavras, podem ser considerados os seguintes objetos de estudo: processo e/ou produto; noção; problema; variedade; língua e cultura; e dimensão histórica.

Em relação ao primeiro objeto, temos o processo e/ou produto. Neste âmbito, enfoca-se tudo aquilo que esteja ligado ao percurso – ou se falando do cognitivo ou de tudo que esteja relacionado à burocracia – o que se faz para chegar ao produto final, isto é, ao texto traduzido.

Figura 11 – Os ET segundo Hurtado Albir



Fonte: Hurtado Albir (1999)

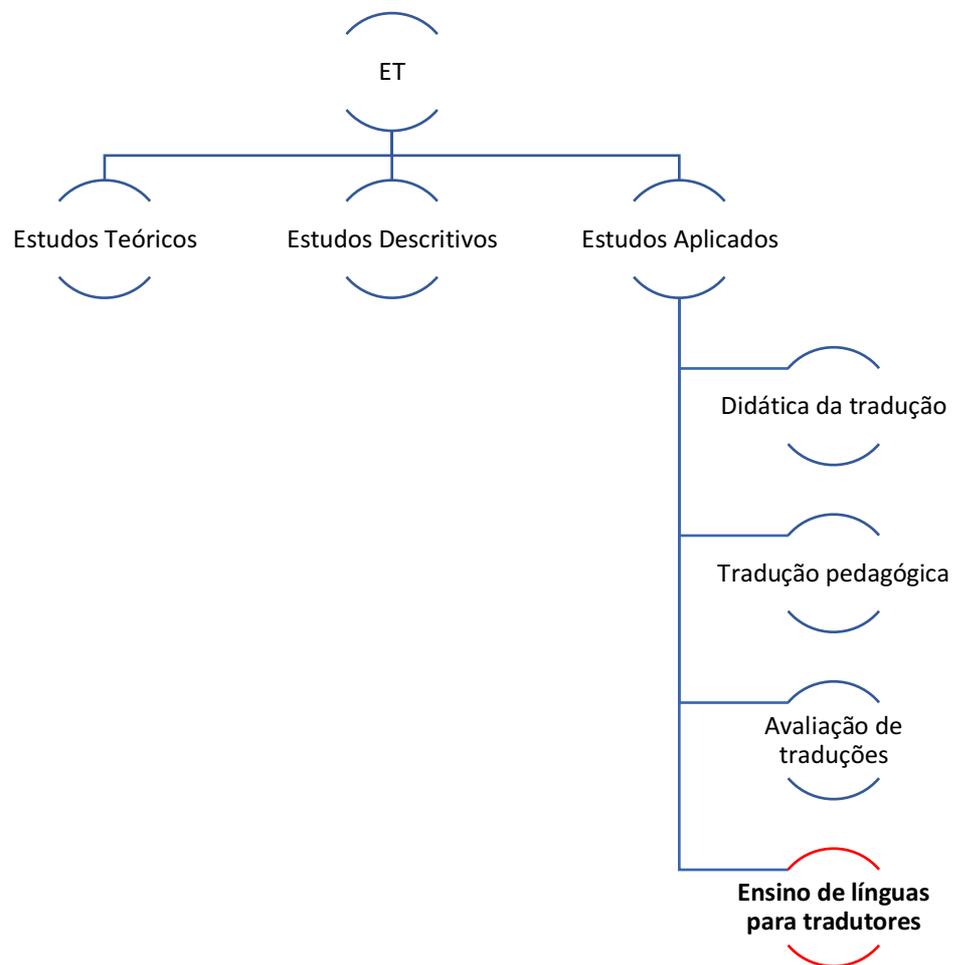
Quanto ao segundo objeto, a noção diz respeito à equivalência invariável, à unidade, ao método, à estratégia e à técnica. Consoante o problema, que é o terceiro objeto de estudo apresentado por Hurtado Albir (1999), evidencia-se tudo aquilo que possa estar ligado com os seguintes assuntos: linguístico (tradução de siglas, de nomes próprios etc.); extralinguístico (culturas referentes etc.); textual (conectores, tipologias etc.); e pragmático (funções da tradução etc.).

O quarto objeto de estudo refere-se à variedade de tradução. Tal objeto lida com a interpretação consecutiva, a tradução técnica, a tradução poética, a tradução profissional ou a pedagógica etc. A quinta sessão enfoca as línguas e culturas implicadas na análise. A sexta trata da dimensão histórica, que pode ser um estudo diacrônico ou sincrônico sobre a história da tradução ou dos ET.

Mesmo interligados, os estudos descritivos são colocados ao centro, pois são a base da disciplina. São eles que proporcionam dados tanto para os estudos empíricos e teóricos quanto para aquele onde esta pesquisa está inserida: os estudos aplicados.

Além da interligação flexível de todas as subáreas dos ET, em sua contribuição ao Mapa de Holmes, Hurtado Albir (1999) propõe que os estudos aplicados devam abranger quatro áreas: (i) didática da tradução; (ii) tradução pedagógica; (iii) avaliação/crítica de traduções; e (iv) ensino de línguas para tradutores e intérpretes.

Figura 12 – As Subáreas dos Estudos da Tradução

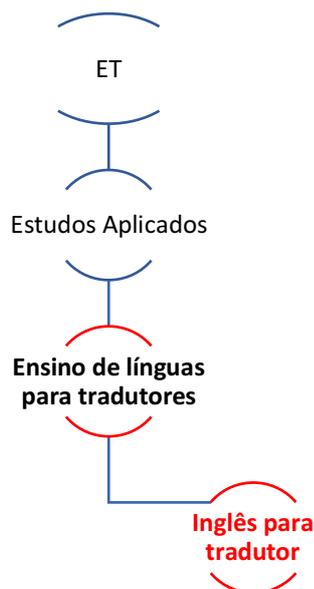


Fonte: o próprio autor, com base em Hurtado Albir (2005)

- Didática da tradução: concentra-se na elaboração de programas e metodologias de ensino de tradução, incluindo a seleção de materiais didáticos, recursos tecnológicos e abordagens de ensino que visam melhorar a formação de tradutores.

- Tradução pedagógica: dedica-se ao ensino de tradução como uma disciplina acadêmica ou como uma ferramenta de ensino, abrangendo a teoria e a prática da tradução, além da reflexão crítica sobre as escolhas feitas pelo tradutor.
- Avaliação de traduções: preocupa-se com a avaliação de traduções produzidas por alunos ou profissionais, incluindo a definição de critérios de avaliação, a elaboração de instrumentos de avaliação e a avaliação de traduções com base em critérios de qualidade.
- Ensino de línguas para tradutores: concentra-se no ensino de línguas para tradutores, incluindo a seleção de conteúdos relevantes para a prática da tradução e a adaptação de métodos e estratégias de ensino de línguas para atender às necessidades específicas dos tradutores.

Figura 13 – Inglês para Tradutor nos Estudos da Tradução



Fonte: o próprio autor

Ao integrar o ensino da língua inglesa no âmbito dos ET, a tese busca fortalecer as habilidades linguísticas dos tradutores, proporcionando sua compreensão no contexto da tradução. Essa abordagem reconhece a importância de considerar a tradução como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo assim a formação dos tradutores no domínio específico da língua inglesa.

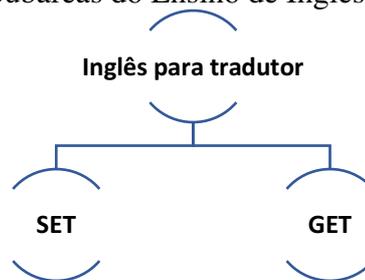
2.3.1.1 Subáreas de Ensino de Inglês nos ET

Ao incorporar o ensino de inglês para tradutores nos ET, torna-se imperativo abordar uma consideração fundamental. Ainda que eu compartilhe da perspectiva de Herrero (2013), de que o ensino de inglês para tradutores tende a se alinhar mais ao ESP do que ao EFL, torna-se evidente para mim que esse enquadramento no ESP não confere especificidade às aulas de inglês destinadas aos cursos de graduação em Tradução.

No entanto, é relevante destacar que o trabalho de Herrero (2013) favorece o campo com *insights* valiosos, contribuições significativas, além de validar as proposições destinadas às aulas de inglês em áreas especializadas, como direito e medicina. Ao apresentar a subárea da Tradutologia especialmente no domínio do EAP, ele inclui outras áreas, desde lógica, matemática, astronomia e astrofísica até ciências médicas, ciências tecnológicas, ciências políticas, e, finalmente, filosofia, conforme explorado na seção 4.1.1.1. Além disso, com base em suas observações, Herrero (2013) propõe um método de ensino de inglês, nomeado Método Tradutológico-Comunicativo.

Assim, com o intuito de valorizar o trabalho do autor e agregar minha contribuição, proponho a subdivisão do ensino de inglês para tradutores em duas subáreas: Inglês Geral para Tradução (GET¹²) e Inglês Específico para Tradução (SET¹³).

Figura 14 – Subáreas do Ensino de Inglês para Tradutor



Fonte: o próprio autor

A primeira subárea é a SET. Nela, fica incluída a proposta de Herrero (2013). O foco do SET é dedicado a pontos que aprimoram as habilidades específicas necessárias para a tradução em si. São abordados conceitos linguísticos e pragmáticos relevantes à prática da tradução, oferecendo uma base para os tradutores desenvolverem uma competência especializada na manipulação de textos em inglês.

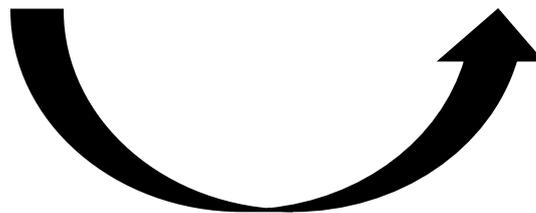
¹² Em inglês, General English for Translation.

¹³ Em inglês, Specific English for Translation.

A integração de conceitos da LA, com ênfase no ESP, proporciona aos alunos uma perspectiva mais profunda sobre a língua para realizar a tradução. Isso inclui o estudo de vocabulário técnico, expressões idiomáticas, estruturas linguísticas específicas de determinadas áreas temáticas e a consideração de aspectos culturais presentes nos textos a serem traduzidos. Sendo assim, as aulas de SET podem ser ministradas em outros cursos, como no Direito, Medicina etc.¹⁴.

Figura 15 – Realocando a área

LINGUÍSTICA APLICADA					ESTUDOS DA TRADUÇÃO	
EFL	INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS				ENSINO DE INGLÊS	
	Acadêmico	Profissional	Pré-vocacional	Vocacional	SET	GET
	Ciência e tecnologia, medicina, direito, economia, finanças e gerenciamento e Tradutologia	Medicina, negócios				Competência Comunicativo-Tradutória * Subcompetência bilíngue * Subcompetência extralinguística * Subcompetência instrumental * Subcompetência estratégica *Conhecimentos sobre tradução



Fonte: o próprio autor

A segunda subárea do ensino de inglês para tradutores é a GET, e é nela que insiro minha proposta. A GET visa proporcionar uma abordagem integrada e abrangente no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Este enfoque busca simultaneamente abordar tanto os aspectos teóricos quanto os práticos relacionados aos elementos constituintes da CT.

¹⁴ As aulas de inglês na FTI-UAB, por exemplo, poderiam ser inseridas no âmbito do SET.

Dentro desse escopo, os alunos se envolvem nas quatro habilidades, realizando atividades que exploram as subcompetências linguísticas, extralinguísticas, instrumentais, estratégicas, conhecimentos sobre tradução e componentes psicofisiológicos associados ao contexto da tradução. Essa abordagem abrangente permite que os alunos não apenas compreendam os conceitos teóricos fundamentais, mas também os apliquem de maneira prática em situações específicas de tradução.

Por meio de atividades de leitura crítica, os alunos aprimoram sua capacidade de analisar textos de origem e compreendem as nuances linguísticas e culturais presentes. A produção escrita é desenvolvida por meio da prática de tradução e da criação de textos relacionados à área de tradução. A expressão oral é refinada em contextos específicos de tradução, e a compreensão auditiva é aprimorada através da exposição a material autêntico. Nessa perspectiva, as aulas de inglês para tradutor são direcionadas exclusivamente para os cursos de graduação em Tradução, cujo foco é o desenvolvimento do CT.

2.3.2 A Competência Tradutória

A CT é um objeto de estudo complexo e sua definição constitui um desafio. Esse fato se justifica, sobretudo, pela vasta gama de habilidades, conhecimentos e atitudes que a atividade tradutória demanda. O *corpus* investigativo acerca da CT é vasto e abrange uma série de perspectivas e contribuições. Nesse contexto, é possível mencionar importantes pesquisadores que contribuíram significativamente para o estudo da CT, tais como Shreve (2010), Pym (2003; 2004 ;2016), Kelly (2005), Gouadec (2003), grupo PACTE (2003, 2005, 2008), Hurtado Albir (2005) entre outros.

Shreve (2010) vê a CT a partir da perspectiva de estudos *expertos*¹⁵. Ele considera a CT como a habilidade de um indivíduo usar recursos cognitivos relevantes à tradução para realizar uma tarefa tradutória. Pym (2003) critica os modelos componenciais defendendo um conceito minimalista baseado na produção e eliminação de alternativas.

Kelly (2005), por sua vez, define CT como um grupo de conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões que um tradutor dispõe para desenvolver a atividade profissional. Ele

¹⁵ Silva et. al usam “estudos expertos” para se referir aos estudos sobre expertise. Nesse sentido, o termo “experto” é utilizado no sentido de conhecimento especializado, conforme literatura da área. Ver, por exemplo, o artigo de Silva et. al. Conhecimento experto em tradução: uma abordagem processual e discursiva de tarefas tradutórias realizadas por pesquisadores expertos. Revista ABRALIN, v. 7, n. 1, p. 279-306, jan./jun. 2008.

identifica duas habilidades: (i) a de gerar mais de um texto-alvo viável; e (ii) a de selecionar somente um texto-alvo viável dessa série, rapidamente e com confiança justificada.

Na perspectiva comportamental, Gouadec (2003) trabalha com os fatores relacionados ao trabalho de tradutores/intérpretes e as tarefas realizadas no local de trabalho. O grupo PACTE (2003, 2008, 2005) também compreende a CT como um conhecimento *experto*, que é definido como um sistema subjacente de conhecimento declarativo e predominantemente processual para realizar a tradução¹⁶.

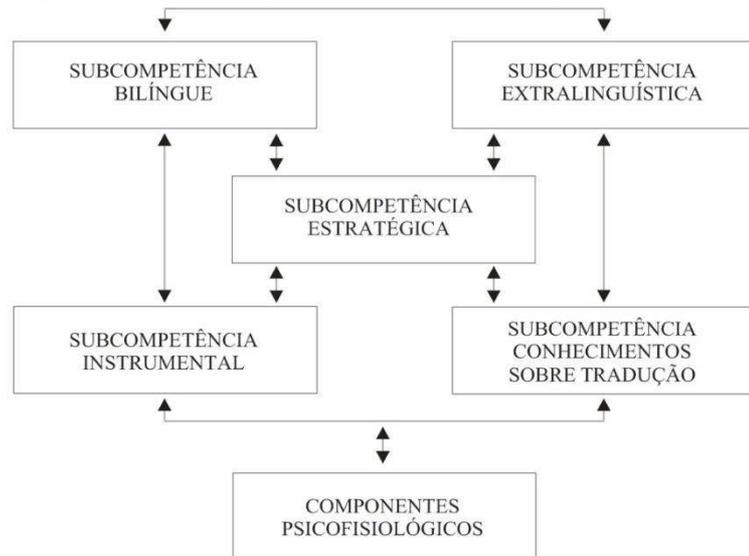
Hurtado Albir (2005) observa uma lacuna significativa na maioria das propostas existentes relacionadas à CT, ressaltando a ausência de uma base empírica sólida para a compreensão de seu funcionamento. Ela aponta que essa área de pesquisa ainda se encontra em uma fase inicial de desenvolvimento, predominantemente devido aos desafios metodológicos que enfrenta. No entanto, é digno de nota o trabalho de Hurtado Albir (1999) e do grupo PACTE, que se destacam como notáveis contribuições a esse campo, oferecendo abordagens inovadoras e valiosas no contexto da pesquisa em tradução. Eles utilizam modelos e estudos empíricos para afirmar que a CT é um sistema composto por conhecimentos operacionais e declarativos essenciais, que devem ser desenvolvidos. Sendo assim, a CT é definida como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir, composto por elementos bem definidos, como a subcompetência extralinguística, subcompetência estratégica, subcompetência conhecimento sobre tradução, subcompetência instrumental, subcompetência bilíngue e componentes psicofisiológicos (Hurtado Albir, 2005).

O componente psicofisiológico, segundo o grupo PACTE (2003), é fundamental na realização de tarefas de tradução. Ele abrange uma complexa interligação entre os processos cognitivos e as respostas fisiológicas que ocorrem no cérebro e no corpo do tradutor durante o ato de traduzir. Portanto, esse elemento, como seu nome indica, se refere a dois aspectos principais: os aspectos psicológicos e os fisiológicos.

¹⁶ A discussão em torno do conceito de competência em tradução, particularmente no contexto do grupo PACTE, evoluiu ao longo dos anos, resultando em uma distinção mais clara entre competência e expertise. No início, havia uma mistura na compreensão desses termos, tratando a competência como se fosse sinônimo de expertise. No entanto, com o tempo, o grupo PACTE revisou sua abordagem, reconhecendo que competência e expertise são conceitos distintos. Como resultado, o grupo PACTE (2009; 2015) evoluiu em sua concepção da CT. Eles passaram a considerar a CT como um conhecimento *experto*, definido como um sistema subjacente de conhecimento declarativo e predominantemente processual específico para realizar a tradução. Isso representa uma mudança significativa na compreensão do conceito, agora distinguindo claramente entre competência, que envolve um conjunto amplo de habilidades e conhecimentos em tradução, e expertise, que se refere a um desempenho de altíssimo nível em um conjunto específico de tarefas de tradução. Essa revisão conceitual permite uma compreensão mais precisa das habilidades e conhecimentos necessários para a tradução, reconhecendo que a competência é uma base sobre a qual a expertise pode ser construída ao longo do tempo. Essa distinção contribui para uma discussão mais aprofundada sobre o desenvolvimento da competência e como tradutores podem atingir níveis mais elevados de expertise em áreas específicas da tradução.

No que diz respeito aos aspectos psicológicos, Shreve (2010) explica que eles são necessários para que o tradutor possa lidar com o volume de informação que precisa ser processado. Esse volume de informação pode gerar uma carga cognitiva significativa, que pode afetar a *performance* do tradutor.

Figura 16 – A Competência Tradutória segundo o PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28). Traduzido pelo autor da tese.

Alves (2005) também destaca a importância do aspecto psicológico no processo de tradução, afirmando que a tradução é uma atividade complexa que envolve processos cognitivos como atenção, memória de trabalho e tomada de decisões. Esses processos cognitivos também dizem respeito à capacidade de concentração, à resistência à fadiga mental e ao controle emocional. Todos esses processos podem influenciar a *performance* dos tradutores e, conseqüentemente, a qualidade da tradução. Portanto, é importante considerar, por exemplo, a carga mental em relação aos diferentes estágios do processo de tradução, como a leitura do texto fonte, a compreensão do conteúdo, a produção do texto alvo e a revisão.

Em relação aos aspectos fisiológicos, é por meio deles que se pode compreender como o corpo humano se comporta durante o processo de tradução. A tradução é uma tarefa cognitivamente exigente, que pode levar a respostas fisiológicas, como aumento da pressão arterial e do ritmo cardíaco, bem como mudanças na atividade elétrica cerebral. A resposta do organismo à tarefa de tradução pode variar de acordo com a dificuldade e o tipo de texto a ser traduzido, além do nível de proficiência do tradutor.

Jääskeläinen (2011) destaca que a atividade de tradução envolve não apenas processos cognitivos, mas também processos motores, sensoriais e emocionais. Segundo a pesquisadora,

a fisiologia desempenha um papel importante na habilidade do tradutor em manter a atenção e o foco na tarefa, além de permitir que o tradutor coordene a leitura, a compreensão e a produção de texto.

Deckert (2017) observa que a atividade de tradução pode ser considerada uma tarefa de processamento cognitivo múltiplo, que exige que o tradutor utilize diversas áreas do cérebro ao mesmo tempo. Segundo esse autor, a resposta fisiológica do organismo à tarefa de tradução pode refletir o grau de esforço cognitivo exigido pela tarefa.

Outra subcompetência é a estratégica. Ela envolve a habilidade do tradutor de identificar e resolver problemas durante o processo de tradução. Ela é definida como a habilidade de aplicar métodos de resolução de problemas para superar os desafios encontrados durante o processo de tradução (Shreve, 2010). Esses procedimentos podem incluir a seleção cuidadosa de palavras e estruturas, a busca de informações adicionais e a reorganização do texto para torná-lo mais compreensível.

Shreve (2010) também destaca a importância da subcompetência estratégica na tradução, afirmando que a aptidão de um tradutor para lidar com as dificuldades e complexidades do processo de tradução depende da sua habilidade em aplicar estratégias eficazes. Ele observa que os tradutores experientes geralmente desenvolvem um conjunto de estratégias que lhes permitem lidar com diferentes tipos de problemas de tradução.

A subcompetência instrumental, por sua vez, refere-se à capacidade de o tradutor utilizar ferramentas e recursos tecnológicos (digitais ou não) para auxiliá-lo na realização da tradução. De acordo com Shreve (2010) essa subcompetência está relacionada à habilidade do tradutor em lidar com as ferramentas de tradução assistida por computador (TAC), bem como em avaliar a qualidade das traduções produzidas por essas ferramentas. A utilização de recursos tecnológicos pode ser muito útil para o tradutor, especialmente no que diz respeito à otimização do tempo e à precisão do trabalho.

Nesse sentido, a subcompetência instrumental está intrinsecamente ligada à formação e capacitação do tradutor. As aulas de tradução devem incluir o ensino e a prática no uso de ferramentas de TAC, visando o desenvolvimento da subcompetência instrumental. Além disso, é importante que os tradutores se mantenham atualizados em relação às novas tecnologias e ferramentas de tradução que surgem no mercado, a fim de garantir um trabalho de qualidade.

Outra subcompetência que complementa a CT é a extralinguística. Ela envolve conhecimentos, habilidades e atitudes que vão além do domínio dos aspectos linguísticos da tradução. De acordo com Kiraly (2000), a subcompetência extralinguística é fundamental para o desenvolvimento da CT e deve ser trabalhada de forma integrada com a subcompetência

Linguística. Segundo o autor, a subcompetência extralinguística é composta por elementos como o conhecimento do tema da tradução, a capacidade de pesquisar e acessar informações relevantes, a compreensão das diferenças culturais e a habilidade de trabalhar em equipe. O autor destaca que a subcompetência extralinguística é importante porque permite que o tradutor leve em conta fatores como a finalidade da tradução, o público-alvo e o contexto em que a tradução será utilizada.

Pym (2014) destaca que a subcompetência extralinguística é especialmente importante em um contexto em que a tecnologia tem um papel cada vez mais central na prática da tradução. Segundo o autor, a tecnologia pode ajudar a facilitar o acesso a informações relevantes, mas também pode criar novos desafios para o tradutor, que precisa estar preparado para lidar com questões como a qualidade das informações encontradas na *internet* e a forma como a tecnologia afeta a relação entre tradutores e clientes.

Risku (2014) argumenta que a subcompetência extralinguística é uma habilidade que se desenvolve ao longo do tempo, à medida que o tradutor adquire experiência e conhecimento em sua área de atuação. Segundo o autor, a subcompetência extralinguística envolve a capacidade de lidar com a complexidade e a incerteza da prática da tradução, o que requer alto grau de flexibilidade e adaptabilidade.

Schäffner e Adab (2000) explicam que a subcompetência extralinguística está diretamente relacionada à capacidade do tradutor de compreender e lidar com questões culturais e ideológicas na tradução. Segundo as autoras, a subcompetência extralinguística envolve não apenas o conhecimento das diferenças culturais, mas também a capacidade de reconhecer e questionar as próprias crenças e valores na prática da tradução.

As duas últimas subcompetências a serem abordadas são a bilíngue e a sobre conhecimentos sobre tradução. Será dada uma atenção especial a elas especialmente porque, concordando com Kelly (2005), ainda há uma confusão no que diz respeito ao ensino de línguas e de tradução.

2.3.2.1 A Subcompetência Conhecimentos sobre Tradução

Os conhecimentos sobre tradução compreendem as teorias, práticas e desafios envolvidos nessa atividade e também deve ser abordada nas aulas de inglês para tradutor. Segundo Pym (2014), o conhecimento de tradução diz respeito a um conjunto de habilidades, conhecimentos e valores que os tradutores adquirem por meio da formação, do trabalho e da experiência em tradução.

Esse conhecimento sobre tradução inclui não apenas as habilidades linguísticas, mas também a capacidade de compreender os diferentes contextos em que a tradução pode ser aplicada. Conforme afirma Baker (1992), a tradução é uma atividade complexa que envolve muito mais do que a simples substituição de palavras em uma língua por palavras em outra. Isso significa que, além de ter conhecimento sobre as línguas envolvidas, o tradutor precisa conhecer as culturas, os costumes e todas as nuances¹⁷ que podem estar envolvidas no processo tradutório.

Sendo assim, a tradução, como prática que visa possibilitar a comunicação interlingual, possui uma longa e rica história. Entretanto, apesar de sua relevância e ampla utilização ao longo dos séculos, o seu ensino formal começou a receber especial atenção somente a partir dos conflitos mundiais da primeira metade do século XX, quando a necessidade de tradutores e intérpretes capacitados se mostrou relevante para as questões bélicas e diplomáticas em pauta (Fernandes, 2010). Diante disso, houve uma crescente produção acadêmica relativa ao ensino da tradução (Gonçalves; Machado, 2006). Dentre essas produções, destaca-se o trabalho de Kelly (2005), que se consolida como uma referência importante para o ensino da tradução, fornecendo aos leitores *insights* e orientações valiosas para a formação de tradutores e professores de tradução.

Kelly (2005) oferece uma abordagem abrangente ao tema da formação de tradutores, discutindo a evolução do ensino de tradução e oferecendo uma análise crítica da literatura relevante sobre o assunto. A autora seleciona algumas escolas que ela considera representativas do processo de ensino-aprendizagem de tradução a partir da reflexão da definição que o conceito de tradução carrega em determinado contexto. Seu livro inicia com o que se pode chamar de abordagem tradicional ao ensino de tradução, que é seguida pelas primeiras propostas de ensino por objetivos de aprendizagem.

Kelly (2005) ressalta a existência de diversas abordagens para o ensino da tradução, cada uma com suas próprias peculiaridades e ênfases. Cada abordagem oferece uma perspectiva única sobre o ensino da tradução, ao apresentar suas teorias e métodos distintos nesse campo.

Dentre as principais abordagens mencionadas pela autora estão a Abordagem Tradicional, a Abordagem Funcionalista de Nord, a Abordagem Processual de Gile, a

¹⁷ Uma dessas nuances diz respeito à invisibilidade do tradutor. Para Venuti (1995), a invisibilidade do tradutor é um problema que deve ser levado em conta ao se falar em conhecimento sobre tradução. Segundo ele, o papel do tradutor é frequentemente subestimado ou ignorado, e sua presença é muitas vezes apagada pelos textos que produz. Assim, o conhecimento sobre tradução pode incluir também a reflexão sobre a posição do tradutor e sobre como sua atuação pode ser valorizada e reconhecida.

Abordagem Cognitiva de Kiraly, a Abordagem Situacional de Vienne e Gouadec, a Abordagem por Tarefas de Tradução de Hurtado Albir e González Davies, a de Robinson e, finalmente, a abordagem Socioconstrutivista de Kiraly.

Quadro 2 – Definição de Tradução

ABORDAGENS / PROPOSTAS	DEFINIÇÃO DE TRADUÇÃO	TEORIA / METODOLOGIA DO ENSINO DE TRADUÇÃO
Didática tradicional	Passar o significado de uma LE para a LM (literalidade)	O aluno busca a resposta mais próxima da do professor; leia e traduza; ausência de critérios avaliativos e de escolhas textuais; literalidade.
Nord	Ato de comunicação profissional.	Competência linguística, cultural e tradutória (transferência); ensino centrado no aluno; realismo profissional; considera a meta funcional; modelo curricular completo (desenho curricular, atividades e avaliação).
Vienne e Gouadec	Acontece a partir de situações reais.	Análise situacional do texto a ser traduzido; situações reais de necessidade tradutória; checklist das situações de análise; formação de tradutores capazes de análise situacional.
Gile	Tomar decisões para solucionar problemas.	Ensinar a traduzir é mostrar como traduzir; uso de estratégias; compreensão dos princípios de fidelidade; atenção a um aspecto do processo; ênfase nos estágios de tradução; ensaio e erro; excelente para os estágios iniciais.
Kiraly	Fruto de uma apurada descrição teórica e prática de tradução.	Desenvolvimento da consciência do papel do tradutor profissional; ensino de estratégias conscientes como métodos para resolução de problemas; desenvolvimento de processos intuitivos controlados.
Robinson	Tradução: atividade inteligente que envolve processos conscientes e inconscientes complexos	Formação integradora: profissional, teórica, pessoal, cognitiva, semiótica, social, cultural e linguística; tradutor é um eterno aprendiz; equilíbrio entre a teoria e prática.
Kiraly	<i>Self-concept</i> e socialização gradual do aluno na comunidade profissional partindo da colaboração entre professor e aluno.	Empoderamento: conhecimento experto e responsabilidade no processo de tradução; projetos reais de tradução; inserção do aluno na comunidade de tradutores profissionais; aluno tem poder no processo de aprendizagem.
Hurtado Albir; González Davis	Tradução: operação textual, ato de comunicação e atividade cognitiva.	Construção do conhecimento: autodidata ou guiada pelo professor; desenho curricular baseado em resultados de aprendizagem; Unidade Didática: conjunto de tarefas para se chegar a um objetivo maior; tarefa: núcleo organizador do processo de aprendizagem. Formação por Competência.

Elaboração: o próprio autor, com base em Kelly (2005)

A abordagem tradicional foi usada por um longo período na história da formação¹⁸ de tradutores e ainda seus resquícios podem ser encontrados na sala de aula contemporânea. Essa proposta de ensino tem suas características próprias refletindo no que diz respeito à atuação dos professores e na metodologia empregada por eles. As características, a metodologia e o papel dos professores sofrem implicações diretas devido à forma de como a tradução é concebida.

Na abordagem tradicional do ensino de tradução, a prática de ensino estava diretamente relacionada com a didática tradicional de LE. Na verdade, confundiam-se o ensino de línguas e o de tradução (Kelly, 2005). O foco de ensino estava no produto final, ou seja, no texto traduzido. Segundo Hurtado Albir (1999), há várias características dessa proposta; dentre elas, destaca a ausência de planejamento de objetivos pedagógicos e de instrumentos, a não ser a produção de uma tradução a ser corrigida pelo professor – que anotava as soluções “corretas” e únicas.

As características próprias do ensino tradicional da tradução são perceptíveis na metodologia utilizada. Ela se baseia em atividades direcionadas ao “leia e traduza”, cujo foco é a literalidade. Pode-se dizer que o objetivo principal do aluno era alcançar a resposta mais próxima à dada pelo professor, que poderia ser avaliada até pelo número de palavras existentes entre o texto original¹⁹ e a tradução. Enfim, é assumido que os alunos aprendem tradução simplesmente traduzindo (Kelly, 2005). Portanto, as particularidades da metodologia utilizada na proposta tradicional são estas, segundo Briks (2018):

1. prática de traduções anotadas ou comentadas;
2. comentários sobre problemas do tipo linguístico apenas (lexicais e gramaticais);
3. material didático construído a partir de lista de vocabulário fora de contexto;
4. o uso de textos literários e jornalísticos aleatórios para traduzir sem critérios de seleção.

Outro elemento a ser destacado pela proposta tradicional do ensino de tradução diz respeito ao papel que o professor tem em sala de aula. Nesta abordagem, o professor é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por ser figura central, o professor é visto como a única fonte de informação e, portanto, o único responsável em fazer com que o aluno aprenda (Briks, 2012).

Segundo Hurtado Albir (1995, 1999), pode-se afirmar que a tendência tradicional não é nada pedagógica, pois esse tipo de ensino é frustrante ao aluno. Dentre tantos argumentos, evidencia-se que não apresenta critérios às escolhas textuais, às avaliações aplicadas aos alunos e, principalmente, não se levava em conta as reais necessidades de um tradutor em formação.

¹⁸ Esta pesquisa não tem como objetivo diferenciar “formação” e “treinamento” de tradutores.

¹⁹ Utilizou-se “texto original”, pois, na perspectiva da didática tradicional, é esse o termo empregado.

Pode-se afirmar que tudo isso, no âmbito da didática tradicional, pode ser reflexo daquilo que abrange o conceito de tradução.

Na perspectiva tradicional do ensino, a tradução é concebida dentro do domínio da Linguística, que, aspirando à sua legitimação como uma ciência, trata a linguagem de forma objetiva e estrutural. Isso pode refletir no modo de o significado ser visto como estanque e único, com caráter apenas informativo (Briks, 2012). Os aspectos relacionados à linguagem, por serem uniformes e regulares, não dependem de quem fala (Dias; Gomes, 2008) e, assim, não se considera a subjetividade. A língua, portanto, é assumida como um sistema estável, um código de transmissão de mensagens; o conceito de tradução perpassa os mesmos caminhos.

Na concepção da linguística tradicional, *traduzir* corresponderia a recuperar, a resgatar o sentido de um texto original para apresentá-lo em outra língua. E a ênfase recairia na literalidade. Para alguns, a literalidade ideal constituir-se-ia na aproximação da forma entre texto original e texto traduzido, na identificação do termo correto. Para outros, ela recairia na mensagem, no mesmo conteúdo, ainda que fosse necessário dizê-lo, na língua de chegada, de outra forma. (Bergmann; Lisboa, 2008, p. 38, destaque dos autores).

A tradução, sob a influência das gramáticas estruturalista, gerativista e funcional, dá atenção à análise contrastiva/comparativista e à equivalência entre línguas diferentes. Ao ser definida em termos de relações de equivalência entre línguas diferentes no contexto estruturalista (Kenny, 1998; Oliveira, 2007; Toro, 2007) – cujas abordagens mais significativas podem ser aquelas relacionadas à exatidão, precisão e literalidade –, uma tradução pode ser avaliada e tachada como certa, errada, boa ou ruim. O significado, por ser estável, pode ser compartilhado e transferido efetiva e precisamente de uma língua para outra (Nida, 1914).

Com uma mudança de paradigmas de cunho científico, o essencialismo positivista começa a ser questionado e acaba por abandonar a ideia de verdade única. O que começa a vigorar é uma perspectiva contextualizada e histórica, que compreende que a língua não é estável e passa a ser abordada como um ato de comunicação, isto é, faz parte essencial do processo comunicativo. Indubitavelmente, essa outra concepção de língua reflete em uma nova forma de abordar a tradução. A tradução, consoante Venuti (2012), passa a ser vista como aquela que possibilita a transmissão de uma mensagem estrangeira com as suas “implicaturas” – estas dizem respeito desde as técnicas, condições sociais, até a subjetividade do tradutor – explorando as máximas da comunidade alvo linguística.

Consequentemente, a subjetividade também entra em foco, já que agora se considera a interação entre sujeito, texto e contexto para a atribuição do significado. House (2009), por exemplo, propõe um modelo para avaliar traduções baseado em delimitar a função pragmática

e obter o significado do contexto; é a partir de seu trabalho que passam a existir os primeiros rumores de uma classificação inovadora de tipos textuais, baseada no tipo de tradução e não no tipo de texto-fonte. A autora fala de tradução “aberta” e tradução “encoberta”. Esses termos passaram a ser mais conhecidos popularmente como “estrangeirização” e “domesticação” (Toro, 2007).

Apesar de adotar uma concepção de significado unívoco, Nida (1964) examina a tradução no contexto de duas abordagens distintas, uma centrada no autor (equivalência formal) e outra no leitor (equivalência dinâmica/funcional). No primeiro caso, o foco recai sobre a mensagem, abrangendo tanto a forma quanto o conteúdo. Já no segundo caso, prioriza-se a funcionalidade como o principal determinante dos critérios de tradução, levando em consideração elementos como forma, gênero textual, tipo e função textuais. Adicionalmente, são considerados os métodos de tradução específicos correspondentes a cada contexto, conforme destacado por Toro (2007).

O conceito de tipo textual transcende os limites dos contextos linguístico e cultural, conforme observado por Reiss (2000). A função social refere-se ao propósito subjacente do ato de tradução. Os métodos de tradução podem ser categorizados em diferentes tipos, tais como informativos, expressivos, operativos e audiomídiais.

Os textos informativos se concentram no conteúdo, retratando objetos e eventos por meio de uma linguagem lógica, enquanto os expressivos enfatizam a forma e refletem a postura do emissor por meio de uma expressão estética. Os textos operativos buscam engajar o destinatário em um diálogo persuasivo com o objetivo de influenciá-lo. Já os textos audiomídiais são aqueles que necessitam se adaptar a uma mídia não linguística para comunicar sua mensagem, seja na língua de origem ou na língua alvo (Reiss, 2000).

Por outro lado, dentro dessa perspectiva funcionalista, Briks (2012) diz que alguns autores não focalizam apenas no tipo de texto, mas sim nos diferentes papéis desempenhados pelos participantes no processo de comunicação, como (i) o usuário, aquele que necessita da tradução; (ii) o intermediário, responsável por contatar o tradutor; (iii) o autor do texto-fonte (TF), que está dentro da empresa e redige o TF, não necessariamente sendo o tradutor; (iv) o tradutor, que produz o texto traduzido (TT); e, por fim, (v) o receptor do TT, ou seja, o destinatário final do texto (Toro, 2007). De acordo com Briks (2012), recentemente, além de enfatizar a função, há um crescente interesse na relação entre o TF e o TT.

Nessa concepção, Briks (2012) explica que a tradução tem outra noção básica além da funcionalidade: a fidelidade. Enquanto aquela diz respeito a um grupo de abordagens que lida com a tradução de modo funcional e comunicativo, esta faz referência ao destinatário e ao

*skopos*²⁰. Nesse modelo funcionalista, Nord (2015) baseia o ensino da tradução. O funcionalismo entende a tradução como uma forma de comunicação ativa, onde o texto não é mais visto como uma entidade isolada, mas sim como um meio de expressar intenções e propósitos entre o autor e o leitor final.

A abordagem funcionalista de Nord (2015) é centrada no aprendiz e tem como base a profissão de tradutor, ou seja, está preocupada com a inserção do tradutor no mercado de trabalho. Nessa proposta, há o uso de perguntas para facilitar tarefas de tradução que simulam a prática profissional, isto é, toda atividade de tradução deve estar envolvida por uma proposta realista significativa.

Nord (2015) defende a natureza gradual da aquisição da CT e a necessidade de uma intervenção substancial do professor, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem, para garantir que essas atividades sejam não apenas realistas, mas também possíveis de serem realizadas. Como resultado disso, espera-se que tais atividades possam ser motivadoras aos aprendizes.

Vienne (1994) propõe uma metodologia que é a análise situacional da tradução, em que o professor assume o papel de responder às questões levantadas pelo estudante. Em outras palavras, a abordagem situacional diz respeito às atividades de sala de aula que devem consistir em atividades de tradução de fato realizadas profissionalmente pelo professor, de forma que possam simular mais realisticamente o papel do iniciador. Apesar disso, Vienne (1994) desaconselha simular atividades profissionais não autênticas, pois tornaria muito difícil realizar uma análise realista da situação e responder às questões que possam surgir. Ao contrário de Vienne (1994), na proposta de Gouadec (2003), incorporam-se trabalhos de tradução para clientes reais nos cursos de tradução.

A década de 1990 testemunha uma série de estudos históricos que exploram o poder de formação de identidade da tradução, as formas em que ela cria representações de textos estrangeiros que respondam às inteligibilidades e interesses da cultura traduzida. Neste período, os ET alcançam uma certa autoridade institucional, manifestada por uma proliferação mundial de programas de formação de tradutores e por muitas publicações acadêmicas. Neste período, destacam-se o trabalho de Gile (2009) e Kiraly (1995) no que diz respeito ao ensino de tradução.

Gile (2009) também entende traduzir como atos de comunicação profissional. O trabalho do pesquisador é interessante pois combina as considerações em tradução e interpretação, sublinhando similaridades entre as duas; lida com a questão da qualidade partindo

²⁰ Termo técnico usado para falar tanto do objetivo quanto da ação de traduzir (Toro, 2007).

de um ponto de vista profissional; oferece uma revisão de literatura crítica no treinamento de tradutores e intérpretes daquele tempo. Além disso, ele propõe uma série de modelos e conceitos básicos. Alguns deles: comunicação; qualidade; fidelidade (à mensagem); compreensão e aquisição do conhecimento (pesquisa documental); os modelos são os modelos sequenciais da tradução; o modelo do esforço; o modelo gravitacional (os dois últimos para a interpretação). Alguns deles ainda são aplicados às atividades de sala de aula, hoje em dia, e alguns exercícios interessantes e inovadores são propostos.

Gile (2009) coloca foco não no produto final, mas no processo tradutório. Em vez de simplesmente dar aos estudantes textos para serem traduzidos, comentar as traduções dizendo o que está “certo” e o que está “errado” na versão produzida na língua-alvo, e contar com que a acumulação dessa experiência e dessas instruções para fazer os estudantes avançarem na aprendizagem. O teórico diz que a abordagem orientada ao processo é especialmente apropriada para os estágios iniciais da aprendizagem; para os mais avançados, há mais necessidade de ênfase no produto. Esse pensamento é diferente de muitos autores, pois estes, geralmente, utilizam uma única metodologia do início ao fim sem levar em consideração o progresso dos alunos.

Kiraly (1995) sublinha uma pedagogia da tradução descritiva, uma pedagogia baseada na descrição teórica da prática da tradução. Seu trabalho garante uma elaboração sistemática das questões. Um dos elementos interessantes da proposta de Kiraly (1995) é a centralidade no modelo do que ele chama de “auto-conceito”²¹ do tradutor; o desenvolvimento dessa consciência de seus papéis torna-se uma chama para o objetivo do treinamento. Similarmente, ele oferece as seguintes considerações com o objetivo de melhorar os programas de treinamento: o ensino deveria enfatizar a aquisição das associações interlinguais, interculturais e intertextuais; a análise do erro deveria ser um recurso de ensino significante; baseado na análise do erro, professores podem prover prática guiada para melhorar a aquisição de habilidades intuitivas e, então, lecionar estratégias conscientes como métodos para a resolução de problemas e a produção de alternativas tradutórias; um objetivo principal deveria ser um incentivo para um autoconceito de um tradutor e um monitoramento funcional; assim que os alunos avançam, as habilidades deveriam ser adquiridas com menos repetições e com mais qualidade nos níveis além da mera correção sintática e semântica; o treinamento deveria ser organizada em volta de um aparato teórico que permita a identificação de recursos cognitivos

²¹ Em inglês, self-concept.

que os estudantes de tradução deveria adquirir que as ferramentas pedagógicas para ensino e avaliação da aquisição daquelas habilidades e conhecimento.

Descansando em uma síntese de vários discursos teóricos e políticos incluindo o marxismo, o feminismo, o pós-estruturalismo e a teoria pós-colonial – e, por causa do surgimento de outras áreas interdisciplinares dos estudos culturais, começa a haver a influência nos campos como o da teoria crítica e literária, da cinematografia e da antropologia. Isso faz com que a tradução seja capaz de construir identidades diversamente determinadas pela etnia e raça, gênero e sexualidade, classe e nação. Como consequência, há o surgimento de um funcionalismo renovado para a teoria da tradução, uma preocupação com os seus efeitos sociais e suas consequências éticas e políticas. A pesquisa culturalmente orientada tende a ser filosoficamente cética e politicamente engajada. Por isso, questiona a afirmação de objetividade científica sobre as formas de descrição e classificação.

O questionamento sobre a objetividade científica reflete na forma de se ver a tradução não mais como uma ação mecânica em que uma palavra de uma LE é comunicada para uma determinada língua-alvo, e passa a ser entendida como parte de um contexto social em que a ideologia está presente e a produção de textos e as manipulações possíveis são amplamente determinadas pelas relações de poder (Steiner, 2005; Toro, 2007). Fazem parte dessa perspectiva as decisões e soluções de tradução que são encontradas nas culturas dominantes; as inter-relações entre tradução e cultura, de modo que a cultura impacta e restringe a tradução; a valorização da estrangeirização – já que ela permite a penetração de novas ideias e formas e de desafiar os critérios estabelecidos (Steiner, 2005; Venuti, 1995); o movimento canibalístico brasileiro, cuja ideia resulta da proposição de que as influências estrangeiras devem ser absorvidas, mas transformadas junto com o conhecimento local (Arrojo, 1995).

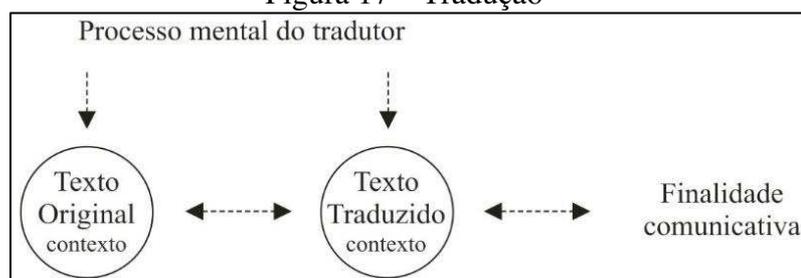
Kiraly (2000), em seu segundo trabalho sobre formação de tradutores, critica sua primeira abordagem cognitiva e adota o sócio-construtivismo como base para propor uma abordagem colaborativa da formação de tradutores. Para ele, a aprendizagem é atingida de modo mais eficiente por meio de interações significativas com colegas e outros membros da comunidade a qual os estudantes pretendem se incorporar. Mais do que tentar desenvolver de forma atomística habilidades e conhecimentos relacionados com a tradução, com exercícios prévios à prática da tradução, seria mais construtivo iniciar cada evento pedagógico com um projeto fortemente realista e, se possível, genuíno.

Para Robinson (1997), deve haver um equilíbrio entre a análise consciente e a descoberta subliminar. Isso quer dizer que deve existir um compromisso entre aprendizagem acadêmica (consciente, analítica, racional, lógica e sistemática) e aprendizagem acelerada,

baseada na experiência do mundo-real (holística, subliminar). Para o autor, o tradutor é visto como alguém que aprende durante toda a vida.

Na perspectiva mais contemporânea, o processo de tradução é entrelaçado com o contexto social e moldado pela influência da ideologia, conforme discutido por Toro (2007). Essa abordagem tem impulsionado o desenvolvimento de métodos que concebem a tradução como uma prática coletiva e criativa. Nesse contexto, a tradução é uma atividade experimental, buscando não apenas o resultado (o texto traduzido), mas também a exploração das qualidades expressivas da língua, como forma, ritmo, som e estilo. Além disso, uma perspectiva adicional, proposta por Hurtado Albir (2001), concebe a tradução em três dimensões interconectadas, nomeada como proposta integradora: como um ato de comunicação, uma operação textual e uma atividade cognitiva.

Figura 17 – Tradução



Fonte: Hurtado Albir (2001, p. 24), traduzido pelo autor da tese.

A tradução como atividade cognitiva constitui um dos pilares da prática tradutória, uma vez que está relacionada ao complexo processo mental. Essa dimensão cognitiva desempenha um papel central no trabalho do tradutor, influenciando o resultado de sua empreitada (Briks, 2018).

No início do processo de tradução, a atividade cognitiva é a primeira a entrar em ação. É nesse estágio que o tradutor inicia seu trabalho, e suas decisões iniciais são impulsionadas por uma série de processos mentais complexos. Esses processos incluem a compreensão do texto-fonte, a análise das nuances linguísticas e culturais presentes, e a formulação de estratégias de transferência para a língua de chegada. O tradutor precisa decifrar não apenas as palavras individuais, mas também o contexto, a intenção do autor e o significado subjacente do texto-fonte.

É importante destacar que a atividade cognitiva não se limita apenas à compreensão do conteúdo do texto-fonte. Ela também envolve a tomada de decisões contínuas e às vezes instantâneas. O tradutor precisa escolher entre diferentes palavras, estruturas e expressões na

língua de chegada, adaptando-as ao contexto específico do texto para que a mensagem original seja comunicada de forma eficaz. Essas escolhas são frequentemente influenciadas por fatores como estilo, tom, audiência-alvo e considerações culturais. Além disso, a atividade cognitiva no processo de tradução requer habilidades cognitivas avançadas, como a memória de trabalho, a atenção seletiva e a capacidade de resolução de problemas.

A perspectiva da tradução como uma operação textual é fundamental para entender a complexidade e a natureza desse processo. Essa dimensão destaca a importância de considerar não apenas as palavras individuais, mas o texto como um todo, com suas estruturas linguísticas, coesão e coerência.

A tradução como uma operação textual envolve a manipulação de textos em duas línguas, exigindo um profundo conhecimento do funcionamento das estruturas textuais em ambas as línguas envolvidas. Isso implica uma análise das características linguísticas, gramaticais e estilísticas dos textos, bem como a compreensão dos gêneros textuais específicos em questão.

O interesse nessa abordagem está centrado na análise textual, o que significa que os tradutores devem ser capazes de compreender um texto-fonte e, em seguida, reformulá-lo no TT. Isso requer uma apreciação detalhada das estruturas de coesão e coerência que mantêm o texto unido e o tornam compreensível para o leitor.

Além disso, a tradução como atividade textual implica que o tradutor atua como um escritor na língua de chegada, utilizando seu conhecimento não apenas para reproduzir fielmente as palavras, mas para criar um texto que seja equivalente em termos de significado e impacto. Isso torna o tradutor um autor em sua própria medida, adaptando o texto-fonte para atender às nuances e exigências do TT.

A perspectiva da tradução como um ato de comunicação coloca foco na função essencial da tradução como uma forma de conectar e transmitir mensagens entre diferentes espaços comunicativos. Nessa abordagem, a tradução também não é vista apenas como a mera troca de palavras de uma língua para outra, mas como um processo complexo de interação e transferência de significado entre diferentes sistemas linguísticos e culturais. Essa dimensão da tradução reconhece que a comunicação transcende as palavras individuais e envolve uma compreensão do contexto em que os textos são produzidos e recebidos. É importante compreender não apenas as estruturas linguísticas, mas também o contexto cultural, social e a finalidade comunicativa de um texto.

A tradução se desenrola em dois espaços comunicativos distintos: o texto-fonte e o texto-alvo. Esses dois espaços comunicativos envolvem uma série de variáveis, incluindo as diferenças linguísticas, culturais e sociais entre as línguas envolvidas.

O contexto e a função desempenham papéis fundamentais na categorização da tradução. A compreensão do contexto envolve uma análise do ambiente em que o texto é produzido, as intenções do autor, o público-alvo e outros fatores que afetam a compreensão do texto. A função refere-se à finalidade comunicativa do texto, que pode variar de informativa, persuasiva, instrucional ou expressiva.

2.3.2.2 A Subcompetência Bilíngue

A subcompetência bilíngue, como parte integrante da CT nos ET, favorece diretamente o processo de tradução. Por esse motivo, exige um profundo domínio de duas línguas. A subcompetência envolve a capacidade de comunicar textos em diferentes idiomas, transitando entre as nuances culturais, linguísticas e pragmáticas presentes nos textos envolvidos.

Segundo Baker (1992), a subcompetência bilíngue requer não apenas competência linguística, mas também uma compreensão aprofundada das sutilezas culturais que permeiam as línguas envolvidas no processo de tradução. Isso implica em uma sensibilidade para reconhecer as diferenças de registro, estilo e conotação que podem influenciar a interpretação e a transposição dos textos.

De acordo com Schäffner e Adab (2000), o treinamento em tradução deve incluir atividades que ajudem os alunos a desenvolver a subcompetência bilíngue, tais como a tradução de textos em diferentes gêneros e estilos e a comparação de diferentes traduções de um mesmo texto. Além disso, o estudo de LE também é importante para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue.

Portanto, é evidente que a subcompetência bilíngue impacta profundamente no processo de tradução, pois não exige apenas a proficiência linguística, mas também uma compreensão profunda das nuances culturais que permeiam as línguas envolvidas. Como destacado por Baker (1992), essa habilidade vai além do conhecimento das línguas e envolve a sensibilidade para compreender as diferenças culturais presentes nos textos. O desenvolvimento dessa subcompetência é essencial para os estudantes de tradução, e esta tese concentra-se especificamente no aprimoramento de uma das línguas envolvidas no processo de tradução, que é a língua inglesa, mais especificamente no desenvolvimento da Competência Comunicativo-Tradutória.

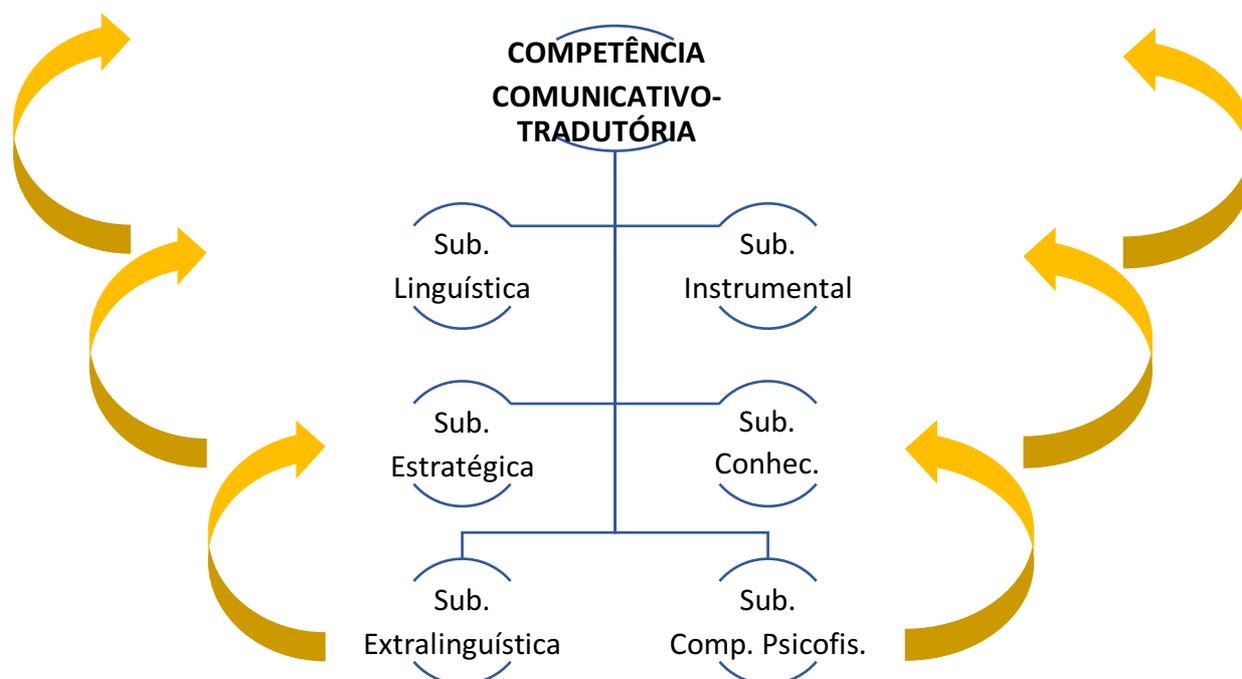
2.3.3 A Competência Comunicativo-Tradutória

A Competência Comunicativo-Tradutória (CCT) é o foco das aulas de inglês para tradutor. Ela apresenta uma natureza única, pois está vinculada aos ET, e, por isso, nomenclatura busca refletir a complexidade e a interseção entre as habilidades linguísticas e as exigências tradutológicas dentro desse contexto especializado.

A CCT é proposta com base em Canale (1983) e Hurtado Albir (1999). Ela é caracterizada como a CC que abrange os sistemas subjacentes de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a comunicação no contexto da CT. Essa definição enfatiza a natureza específica e abrangente da CCT, destacando não apenas o domínio comunicativo, mas também os conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para uma comunicação eficaz nesse âmbito.

Assim como a CT e a CC, a CCT também apresenta subcompetências. Elas são baseadas em Canale (1983), Hurtado Albir (1999) e também nas considerações sobre “língua” e “língua inglesa”. As subcompetências da CCT são estas: subcompetência Linguística, subcompetência estratégica, subcompetência extralinguística, subcompetência instrumental, componentes psicofisiológicos e conhecimentos tradutológicos.

Figura 18 – Competência Comunicativo-Tradutória



Fonte: o próprio autor

A subcompetência linguística engloba o conhecimento, habilidade e atitude da língua inglesa, abrangendo aspectos gramaticais, vocabulário e estruturas linguísticas específicas para a comunicação sobre tradução.

A subcompetência estratégica refere-se à habilidade do tradutor em selecionar estratégias apropriadas para superar desafios específicos durante o processo de comunicação em relação à tradução.

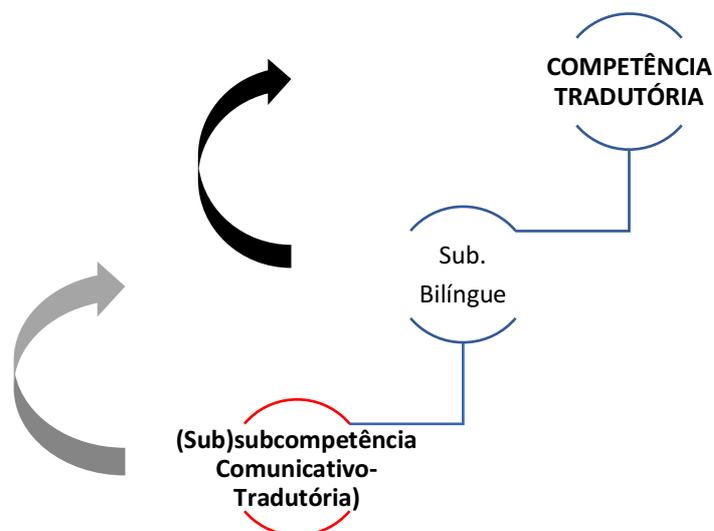
A subcompetência extralinguística envolve a compreensão e aplicação de conhecimentos culturais, históricos e sociais, permitindo ao tradutor comunicar-se no âmbito profissional da tradução.

A subcompetência instrumental relaciona-se com o domínio de ferramentas e recursos tecnológicos utilizados para o processo de comunicação em inglês no contexto tradutório.

Os componentes psicofisiológicos consideram aspectos cognitivos e psicológicos envolvidos na comunicação, abrangendo desde a gestão do estresse até a capacidade de concentração e memória.

Os conhecimentos tradutológicos incluem a compreensão das teorias, metodologias e práticas da tradução, permitindo ao tradutor uma base sólida para poder se comunicar no âmbito da tradução. Todas essas subcompetências operam de maneira sinérgica para configurar a CCT, manifestando-se em interações complexas durante a prática tradutória. No caso da CCT, subsistem entre elas hierarquias e variações discerníveis.

Figura 19 – Localizando a Competência Comunicativo-Tradutória



Fonte: o próprio autor

Considerando a premissa de que o elemento mais fundamental exerce influência no desenvolvimento das instâncias em níveis superiores, são essas subcompetências que contribuem para o desenvolvimento da CCT.

Assim como na CT, destaca-se a competência estratégica (Hurtado Albir, 1999) como uma entidade de primordial importância, exercendo influência abrangente sobre as demais, ao funcionar como meio para mitigar deficiências e regulamentar de modo abrangente o processo tradutório. Logo a CCT emerge como uma (sub)subcompetência para o desenvolvimento da subcompetência bilíngue.

Uma vez que emerge a CCT, também emerge a necessidade de nomear a disciplina que a abordará.

2.3.3.1 A disciplina de Inglês para a Prática Tradutória

Ao contextualizar o ensino da língua inglesa no âmbito dos ET, as aulas de inglês visam ao desenvolvimento da CCT. Por esse motivo, a disciplina merece nova nomeação para diferenciá-la daquelas que assim não estão.

Segundo Moreira (2010), um nome não é uma palavra aleatória. Ele significa ou quer significar algo, e essa relação com a significação não é nada simples. Portanto, nomear quer dizer especificar, designar ou separar alguma coisa para lhe dar destaque. Dizer isso expressa que a questão dos nomes e seus significados geraram muita polêmica e inquietação.

A nomeação é um processo essencial e influente em incontáveis âmbitos, sejam eles o mundo dos negócios e ou a psicologia social. Segundo Moreira (2010), um nome não é simplesmente uma palavra aleatória; ele carrega significados e pretende expressar algo específico, o que implica uma relação complexa com a significação. De acordo com o autor, nomear quer dizer “especificar, designar ou separar alguma coisa para lhe dar destaque” (Moreira, 2010, p. 2915). Essa visão sublinha como a escolha de um nome vai além da mera atribuição de um rótulo, envolvendo um processo de atribuição de sentido e distinção.

A nomeação é um processo crucial e influente em diversos âmbitos, como no mundo dos negócios e na psicologia social. Segundo Kotler (2000), o nome da marca é o aspecto mais importante de uma empresa na venda de seu produto, pois é a essência do que se deseja comunicar. Isso destaca como a escolha do nome de uma marca pode definir sua identidade e influenciar diretamente sua aceitação e sucesso no mercado.

Além disso, na psicologia social, os estudos de Asch (1951) discutem como as pressões do grupo podem influenciar as percepções e decisões individuais, refletindo a influência dos contextos sociais nos quais os nomes são aplicados.

Moreira (2010) também discute como a nomeação pode envolver questões complexas de categorização e abjeção, influenciando a percepção e o entendimento de diferentes grupos sociais e identidades. Portanto, nomear é um ato complexo e poderoso que transcende simplesmente atribuir um título. Envolve significação, estratégia e influência nos contextos onde é aplicado.

Considerando o exposto, sugiro adotar a designação “Inglês para a Prática Tradutória” (IPT) como uma alternativa mais apropriada para a disciplina. Essa nomenclatura destaca a sua natureza prática, sublinhando sua relevância na formação de tradutores profissionais, e, sobretudo, ressalta a singularidade da disciplina de língua inglesa no contexto dos cursos de graduação em Tradução.

Nesse sentido, o nome proposto para a disciplina de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução é coerente com as recomendações dos ET no que diz respeito à formação de tradutores profissionais. Além disso, é importante salientar que a disciplina de língua inglesa deve ser pensada como uma ferramenta para a prática tradutória.

Enfim, o nome IPT é mais adequado para a disciplina de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução, pois enfatiza a dimensão prática da disciplina, sua relevância para a formação de tradutores profissionais capazes de lidar com as demandas da tradução e, de modo especial, sublinha a exclusividade da disciplina de inglês no contexto dos ET.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior é um estágio que não apenas continua a formação acadêmica, mas também proporciona um período para o aprofundamento intelectual, descobertas e amadurecimento pessoal. Esse segmento educacional, oferecido por instituições como universidades, faculdades e institutos tecnológicos, visa capacitar profissionais qualificados, promover a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural de uma nação. O artigo 66 da Lei nº 4.024/1961 reforça que "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário".

Ao longo do século XX, surgiram discussões sobre a eficácia dos métodos de ensino utilizados, devido à percepção de sua ineficiência. Entre essas discussões, destacam-se a

ressignificação da Educação Superior no Brasil e os métodos pedagógicos. Humerez e Jankevicius (2015) destacam que os métodos pedagógicos utilizados não são suficientes para garantir a aquisição do conhecimento mínimo necessário para a aprovação dos alunos, exigindo um estudo individual variável em duração.

Eles também evidenciam uma mudança paradigmática substancial na cultura global ao final do século XX, impulsionada pela adoção generalizada de tecnologias de vanguarda como computadores, dispositivos móveis e a internet, que revolucionaram a comunicação. A era digital, caracterizada pelo acesso ubíquo à informação, contrasta com a limitação anterior, principalmente em bibliotecas nos anos 1960.

Essa rápida evolução tecnológica aumentou o valor econômico dos produtos e processos tecnológicos, transformando o conhecimento em um ativo econômico de alto impacto. O ensino superior emerge como um agente crucial no desenvolvimento nacional dentro dessa civilização tecnológica, preparando indivíduos para os desafios contemporâneos e formando uma força de trabalho altamente qualificada e adaptável. No entanto, o ensino tradicional muitas vezes não consegue acompanhar essa evolução, tornando-se obsoleto e desatualizado.

A partir de 1995, iniciou-se uma intensa discussão sobre o ensino superior tanto globalmente quanto no Brasil. Isso culminou na reformulação da Educação Superior no Brasil e na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação. As DCN não apenas orientam a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências. Vários documentos embasaram essas diretrizes, incluindo a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Edital n.º 4/1997 SESU/MEC, o Parecer CES/CNE 776/97 e a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI.

A Constituição Federal estabelece princípios fundamentais da educação no país, destacando-a como um direito de todos e um dever do Estado, com ênfase na formação cidadã e na preparação para o trabalho. A LDBEN, por sua vez, estrutura o sistema educacional brasileiro desde a educação básica até o ensino superior, promovendo políticas educacionais coerentes e eficazes. Ela também aborda o desenvolvimento de competências ao longo de seus artigos.

O Edital n.º 4/1997 SESU/MEC definiu políticas de avaliação e regulação do Ensino Superior no Brasil, enquanto o Parecer CES/CNE 776/97 ofereceu diretrizes específicas para as DCN. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI forneceu uma visão

global dos desafios educacionais contemporâneos, enfatizando a preparação dos estudantes para um mundo em rápida mudança.

Esses documentos e marcos legais convergem para estabelecer a importância do desenvolvimento de competências no contexto educacional brasileiro, influenciando diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior no país.

2.4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no Brasil dizem respeito a um conjunto de princípios e orientações que norteiam a organização e o desenvolvimento dos cursos de educação básica no país. Elas são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e têm como objetivo garantir a qualidade e a relevância da educação básica, promovendo a formação de estudantes capacitados e aptos a atenderem às demandas da sociedade contemporânea.

Segundo o CNE, as diretrizes curriculares são fundamentais para orientar a formulação dos projetos pedagógicos das escolas de educação básica, em conformidade com as políticas educacionais e as demandas sociais, culturais, científicas e tecnológicas (Brasil, 2010). Essa preocupação em alinhar a educação básica às necessidades do contexto atual é evidenciada pela ênfase na interdisciplinaridade, na flexibilidade curricular e na valorização da pesquisa e da extensão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as diretrizes curriculares devem ser elaboradas com base nos princípios da diversidade de concepções pedagógicas, na valorização da experiência extraescolar, na vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, na consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento, na orientação para o trabalho, na promoção do desenvolvimento sustentável, na preparação para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

As diretrizes curriculares da educação básica no Brasil visam ao desenvolvimento de competências, que incluem conhecimentos, habilidades e atitudes. Elas estabelecem as competências que os estudantes devem adquirir em suas áreas de estudo, incluindo teorias, conceitos e informações essenciais para cada campo. Além disso, enfatizam o desenvolvimento de habilidades práticas que permitem aos estudantes aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e no mercado de trabalho. Elas também promovem a capacidade de pensar criticamente, analisar situações complexas e resolver problemas de forma eficaz, além de

valorizar competências transversais úteis em diversos contextos, como comunicação, trabalho em equipe, liderança, ética profissional e aprendizado contínuo.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares buscam promover uma formação integral dos estudantes, capacitando-os para o mercado de trabalho, para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como destaca o CNE, o processo de elaboração das diretrizes curriculares deve ser participativo, envolvendo as instituições de ensino, os docentes, os estudantes, os empregadores e a sociedade civil (Brasil, 2010).

2.4.1.1 Competência

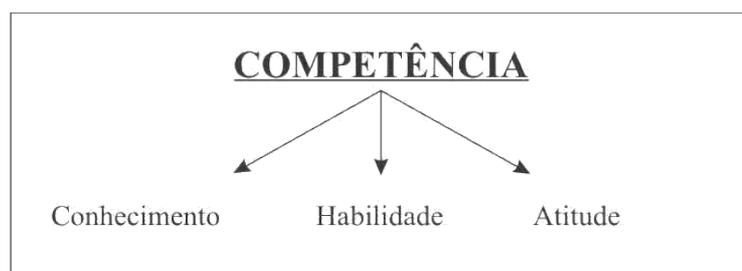
Competência, segundo Scallon (2015), é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Tal estoque diz respeito a um conjunto entrelaçado de elementos que justificam um alto desempenho. A competência é formada por elementos específicos e podem se desdobrar em subcompetências.

Segundo Scallon (2015), os elementos que integram a competência são estes: conhecimento, habilidade e atitude, conforme Figura 19.

Moser e Lopes (2016) dizem que o conhecimento pode ser entendido como estar ciente sobre um determinado elemento (fato, coisa, realidade, entidade) ou mesmo possuir o domínio de um procedimento/técnica que permita descrever, prever, calcular, controlar esse elemento.

Vieira (2016) acrescenta que conhecimento tem como matéria-prima a informação. Esta deve ser interpretada pelo sujeito com o objetivo de solucionar problemas reais. Para que o conhecimento se estabeleça, as informações devem ser relevantes. Para isso, deve-se analisá-las cuidadosamente, principalmente dentro de uma instituição que é a base de tomada de decisões ou mudança cultural.

Figura 20 – Competência



Fonte: o próprio autor, segundo Scallon (2015)

O segundo elemento que abrange o termo “competência” é a “habilidade”, cuja raiz etimológica é *habilitas*, proveniente do latim. Ela é designada às pessoas que têm capacidade legal para certos atos, ou seja, que possuem habilidades específicas (Cunha, 2010). Portanto, habilidade está ligada à capacidade, à destreza e à aptidão. Partindo desse pressuposto, é possível definir, classificar e explicar como a habilidade é adquirida.

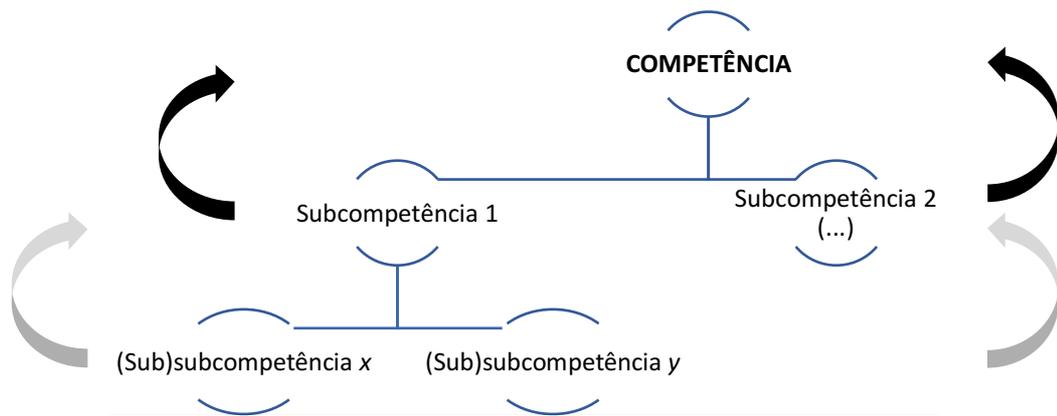
A habilidade pode ser vista como a capacidade de executar tarefas específicas com proficiência, resultado de um processo de aprendizagem contínua e prática deliberada. Além disso, as habilidades podem ser categorizadas em diversas áreas, tais como habilidades técnicas, sociais, cognitivas e motoras. A aquisição dessas habilidades depende de vários fatores, incluindo a predisposição individual, a qualidade do treinamento recebido, a prática constante e a motivação pessoal.

O terceiro elemento que compreende a “competência” é a “atitude”. Robbins e Judge (2014) dizem que atitude se refere à disposição mental e emocional de uma pessoa em relação ao seu ambiente, às suas tarefas e às pessoas ao seu redor. Ela influencia diretamente a abordagem de um indivíduo diante de desafios, sua resiliência, a capacidade de trabalhar em equipe e a disposição para aprender e adaptar-se. Uma atitude positiva pode fortalecer a competência, pois encoraja um comportamento proativo, aumenta a motivação e facilita a superação de obstáculos. Por outro lado, uma atitude negativa pode representar um grande obstáculo, pois tende a gerar resistência às mudanças, diminuição da produtividade e conflitos interpessoais. Dessa forma, a atitude não só molda a forma como as habilidades são aplicadas, mas também impacta o ambiente de trabalho e o clima organizacional. Compreender e desenvolver atitudes positivas é essencial para promover um ambiente colaborativo e eficiente, onde a competência individual e coletiva pode florescer. Portanto, a atitude é um componente fundamental da competência, influenciando diretamente a capacidade de um indivíduo de desempenhar suas funções de maneira eficaz e adaptável.

No que se referente às subcompetências, a compreensão delas fomenta o desenvolvimento de diversas áreas. Segundo Scallon (2015), as subcompetências representam os componentes específicos que, quando combinados, constituem uma competência mais ampla. Essas subcompetências podem ser vistas como habilidades especializadas ou conhecimentos específicos que contribuem para a realização de uma tarefa ou atividade.

Assim como uma subcompetência é o resultado do desdobramento da competência, aquela, por sua vez, podem se subdividir, potencialmente infinitamente, e cada nível inferior de subcompetência fica subordinado ao nível superior. Esse arranjo hierárquico permite que o avanço em uma subcompetência contribua para o desenvolvimento da competência global.

Figura 21 – As Subcompetências



Fonte: o próprio autor

Resumindo, a competência, de acordo com Scallon (2015), representa um estoque de recursos que um indivíduo possui, constituído por elementos específicos que incluem conhecimento, habilidade e atitude. Quanto às subcompetências, representam os componentes específicos que compõem uma competência mais ampla, impulsionando o desenvolvimento em diversas áreas. Assim, o entendimento e a progressão nas subcompetências contribuem para o fortalecimento da competência global, estabelecendo um arranjo hierárquico que possibilita o avanço e aprimoramento contínuo do indivíduo.

2.4.1.2 Competências para o ensino superior

A formação de competências nos estudantes do ensino superior visa prepará-los para os desafios do mercado de trabalho e para a vida em sociedade, transcendendo o mero domínio de conhecimentos teóricos. Essas competências englobam o conhecimento, habilidades práticas e atitudes essenciais para o sucesso profissional e pessoal, podendo ser classificadas como globais e específicas.

As competências globais referem-se àquelas necessárias ao ensino superior. Zabalza (2004) destaca que os estudantes devem desenvolver competências relacionadas à gestão do conhecimento, habilidades interpessoais e capacidade de trabalho em equipe. A gestão do conhecimento envolve adquirir, organizar, compartilhar e aplicar informações, cruciais em um contexto de crescente volume de dados. As habilidades interpessoais são fundamentais para interações eficazes com colegas, superiores e clientes, facilitando a cooperação e a resolução de conflitos. A capacidade de trabalho em equipe é essencial no ambiente profissional contemporâneo, valorizando a colaboração entre diferentes especialidades.

Moran (2015) acrescenta que, no cenário atual de constante evolução tecnológica, a competência digital torna-se vital. Vai além do uso básico de ferramentas tecnológicas, englobando a habilidade de navegar, avaliar e utilizar informações digitais de forma crítica e criativa. Isso permite resolver problemas complexos e criar soluções inovadoras.

Masetto (2012) ressalta a importância das competências pedagógicas, enfatizando que os estudantes devem aprender a aprender, desenvolvendo autonomia e responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Isso implica buscar, avaliar e integrar informações de diversas fontes de maneira independente, adaptando-se continuamente às novas demandas e desafios.

Demo (2002) destaca a competência para construir competências como essencial no contexto contemporâneo, permitindo aos profissionais adaptarem-se às constantes mudanças do mercado de trabalho

Essas competências facilitam a adaptação às mudanças e promovem a inovação, além de fortalecerem a capacidade dos profissionais de contribuir de forma significativa para o avanço das organizações.

Com base nisso, pode-se listar as seguintes competências globais a serem desenvolvidas pelos estudantes do ensino superior:

1. **Gestão do Conhecimento:** capacidade de adquirir, organizar, compartilhar e aplicar informações de forma eficiente e eficaz.
2. **Habilidades Interpessoais:** capacidade de interagir e se comunicar de forma eficaz com colegas, superiores e clientes, facilitando a cooperação e a resolução de conflitos.
3. **Trabalho em Equipe:** capacidade de colaborar harmoniosamente com outros em um ambiente de trabalho que valoriza a colaboração entre diferentes setores e especialidades.
4. **Competência Digital:** capacidade de navegar, avaliar e utilizar informações digitais de forma crítica e criativa, além de resolver problemas e criar soluções inovadoras utilizando tecnologias.
5. **Autonomia na Aprendizagem:** capacidade de buscar, avaliar e integrar informações de diversas fontes por conta própria, desenvolvendo autonomia e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.
6. **Pensamento Crítico:** capacidade de questionar, refletir e formar opiniões sobre o conteúdo estudado, em vez de aceitar informações acriticamente.

7. **Aprendizagem Contínua e Autônoma:** capacidade de aprender continuamente, avaliar e refletir sobre as próprias práticas e resultados, ajustando métodos e abordagens conforme necessário.
8. **Inovação:** capacidade de pensar de forma criativa e encontrar soluções inovadoras para problemas complexos, contribuindo para o avanço e a competitividade das organizações.
9. **Resiliência:** capacidade de lidar com desafios e adversidades, mantendo-se adaptável e resiliente em ambientes de trabalho dinâmicos e competitivos.
10. **Responsabilidade:** assumir o controle do próprio desenvolvimento profissional, identificando áreas de melhoria e buscando recursos e oportunidades para aperfeiçoamento.

No âmbito das competências específicas, estas se referem às habilidades particulares e exclusivas dos cursos de graduação, as quais são essenciais para o seu cumprimento e excelência. Portanto, para o desenvolvimento dessas competências, surge a necessidade de uma abordagem que tenha como foco principal uma formação baseada em competências.

2.4.1.3 Formação por Competência

A Formação por Competência (FPC) tem se tornado central na educação superior, especialmente nos cursos de graduação. Ela visa desenvolver um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes que são essenciais para o desempenho profissional e a excelência acadêmica.

A FPC pode ser definida como uma abordagem educacional que foca no desenvolvimento de capacidades específicas, alinhadas às demandas do mercado de trabalho e aos desafios contemporâneos. Segundo Fleury e Fleury (2001, p. 20), “a competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Nos cursos de graduação, a FPC exige uma revisão curricular que contemple atividades práticas, projetos interdisciplinares e a integração de tecnologias educacionais. De acordo com Zabalza (2004), a integração de competências no currículo universitário deve ser acompanhada por uma mudança na cultura educacional, onde o foco está no desenvolvimento integral do estudante.

Os principais benefícios da FPC incluem a maior empregabilidade dos graduandos, a preparação para resolver problemas reais e a capacidade de adaptação às mudanças no mercado de trabalho. Contudo, a implementação da FPC também apresenta desafios, como a necessidade de capacitação docente e a reestruturação dos processos avaliativos.

A FPC representa uma evolução significativa no campo educacional, proporcionando aos estudantes uma preparação mais robusta e alinhada com as exigências do século XXI. É fundamental que as IES adotem essa abordagem de maneira estratégica e integrada, garantindo que os futuros profissionais estejam bem preparados para enfrentar os desafios de suas áreas de atuação.

Dentro desse escopo, esta pesquisa se concentra especificamente nos programas de graduação em Tradução, cujo foco recai sobre o desenvolvimento da CCT e, conseqüentemente da CT, que é foco de pesquisa principal da área dos ET.

2.5 EMBASAMENTO PEDAGÓGICO

O embasamento pedagógico possibilita a consciência sobre a prática educacional, pois viabiliza o planejamento, a implementação e a avaliação. Esse embasamento inclui uma compreensão tanto das teorias de aprendizagem quanto as de ensino.

2.5.1 Teorias de aprendizagem

A aprendizagem é um fenômeno central na experiência humana, desde o início da vida até a idade adulta, impulsionada pelo desejo de compreender e adaptar-se ao ambiente em constante mudança que cerca o indivíduo. Abordagens cognitivas, sociais e construtivistas reconhecem a importância dos processos mentais, da interação social e do papel ativo do aprendiz na aquisição de conhecimento.

Dentro das teorias cognitivas, Ausubel (1963) propôs a teoria da aprendizagem significativa, enfatizando a conexão entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento a ser aprendido. Para Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando "o material a ser aprendido é potencialmente relevante em relação à estrutura cognitiva existente do aluno" (Ausubel, 1963, p. 11). Ele contrasta essa forma de aprendizagem com a aprendizagem mecânica, onde o novo conhecimento é apenas memorizado e reproduzido, sem conexão com o conhecimento prévio, resultando em uma compreensão superficial e temporária.

Para facilitar a aprendizagem significativa, Ausubel (1963) sugere a organização do conhecimento em estruturas hierárquicas e significativas, integrando novos conceitos e proposições à estrutura cognitiva pré-existente do aluno. A motivação é crucial para esse processo, pois ela aumenta quando o aluno percebe a relevância do novo conhecimento para seus interesses e objetivos pessoais.

No âmbito das teorias sociais, Vygotsky (1984) destaca a interação e a mediação para que a aprendizagem se concretize. O autor explica que a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da interação entre indivíduos e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem e os artefatos tecnológicos. É por meio da mediação que o sujeito é capaz de se apropriar de conhecimentos que não teria acesso por outros meios. A mediação pode ocorrer de diversas maneiras, como por meio da mediação verbal, que se dá pela linguagem, e por meio da mediação instrumental, que se dá pelo uso de ferramentas e artefatos tecnológicos.

Um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky (1984) é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo e o nível que ele é capaz de atingir com a ajuda de um mediador. Segundo o autor, é na ZDP que ocorre a aprendizagem real, já que é nesse espaço que o sujeito é desafiado a desenvolver novas habilidades e conhecimentos com a assistência de um mediador (Vygotsky, 1984).

Além disso, Vygotsky (1984) destaca a importância do papel do mediador no processo de aprendizagem. De acordo com o autor, o mediador não deve simplesmente fornecer respostas ou soluções prontas, mas sim estimular o pensamento e a reflexão do sujeito, fazendo perguntas, oferecendo sugestões e apresentando desafios que levem o sujeito a pensar e construir seu próprio conhecimento.

No âmbito do construtivismo, Piaget (1973) destaca a importância da interação entre o sujeito e o meio ambiente no processo de construção do conhecimento. Essa interação envolve dois processos complementares: assimilação e acomodação. Segundo Piaget (1973), a assimilação envolve a integração de um objeto em uma estrutura cognitiva já existente. Ou seja, quando uma nova informação é recebida, ela é interpretada e compreendida a partir de esquemas mentais que já existem na mente do sujeito.

Por outro lado, a acomodação é um processo de modificação desses esquemas mentais para que possam incorporar novas informações. Piaget (1973) afirma que a acomodação se refere à adaptação da estrutura cognitiva para incorporar novas informações. Dessa forma, a acomodação ocorre quando uma nova informação não pode ser assimilada pelos esquemas mentais pré-existentes e é necessário adaptá-los para compreendê-la.

Esses processos são complementares e interdependentes, pois a assimilação permite que o sujeito incorpore novas informações sem alterar suas estruturas cognitivas fundamentais, enquanto a acomodação possibilita a adaptação dessas estruturas para incorporar novas informações. Segundo Piaget (1973), assimilação e acomodação não representam opostos, mas sim processos complementares que interagem mutuamente. Juntos, esses processos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, promovendo uma evolução abrangente.

A relação entre assimilação e acomodação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que o sujeito construa novos esquemas mentais e amplie sua compreensão do mundo. Como afirma Piaget (1973), a evolução da inteligência é explicada pelos processos de assimilação e acomodação, possibilitando que o indivíduo se adapte e se harmonize com um ambiente que está em constante transformação.

2.5.2 Teoria de ensino

A segunda teoria diz respeito às de ensino, que servem de base para guiar a prática pedagógica e contribuir para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Desenvolvidas por estudiosos da área da educação, essas teorias propõem conceitos e princípios que buscam entender como ocorre a aprendizagem humana e propor metodologias e estratégias para um ensino mais efetivo. Dentro das teorias de ensino, esta tese destaca o desenho curricular.

2.5.2.1 Desenho curricular

O desenho curricular refere-se à organização e à estruturação do conteúdo acadêmico e das atividades de ensino em um programa educacional ou em um curso específico. Isso inclui a seleção de tópicos, a sequência de aprendizado, a definição de objetivos de aprendizado, a alocação de recursos, a escolha de métodos de ensino e a elaboração de planos de aula. O desenho curricular lida com a forma de como o currículo é projetado e implementado em termos práticos. Ele é uma parte específica do currículo. Este é compreendido como sendo o conjunto de decisões e atuações relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento do ensino no contexto de uma determinada instituição (Hurtado Albir, 2005).

O currículo abrange o conjunto organizado de conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes são esperados para adquirir ao longo de sua trajetória educacional. Mais do que

apenas um plano de estudos, ele engloba objetivos educacionais, métodos de ensino, avaliação de aprendizagem e considerações do contexto social, cultural e político.

Tyler (1949) propôs um modelo de currículo baseado na definição clara de objetivos educacionais, seleção de conteúdos relevantes, organização desses conteúdos e avaliação do processo educativo. Essa abordagem enfatiza a importância de alinhar o currículo com metas educacionais mensuráveis.

A Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom et al. (1956) categoriza os objetivos de aprendizagem em diferentes níveis cognitivos, influenciando significativamente a estruturação dos currículos e métodos de ensino adotados nas instituições educacionais.

Krathwohl (2002), ao revisar a taxonomia de Bloom, expandiu-a para incluir dimensões afetivas e psicomotoras, além das cognitivas, refletindo uma visão mais abrangente do processo educacional.

Perrenoud (2000) propôs uma visão de currículo centrada nas competências, argumentando que o objetivo principal da educação é capacitar os alunos a mobilizarem conhecimentos em situações complexas e reais, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Sacristán (2000) enfatizou a importância da escola como espaço de construção do conhecimento e de formação cultural, destacando a necessidade de um currículo que seja significativo para os alunos e relevante para a sociedade em que estão inseridos.

Portanto, pode-se resumir currículo como um instrumento dinâmico e complexo que molda a experiência educacional dos estudantes, preparando-os para um mundo em constante transformação.

Considerando o exposto, aborda-se um modelo de ensino não centrado na figura do professor, mas no aluno. Ao adotar essa perspectiva para o desenho curricular, incorpora-se uma abordagem educacional reconhecida como integralizadora, que considera os aspectos essenciais como o quê, como, quando e com quais resultados se aprende. Portanto, de acordo com Hurtado Albir (2005), os elementos fundamentais desse desenho curricular incluem a análise das necessidades dos alunos, que influenciam diretamente no estabelecimento dos objetivos de aprendizagem e do conteúdo (ambos provêm da análise das necessidades), o método e a avaliação.

2.5.2.1.1 Análise das necessidades de aprendizagem

A análise das necessidades dos estudantes é um componente essencial para o planejamento e a execução de práticas educacionais. Identificar e compreender as reais necessidades dos alunos permite aos educadores adaptarem o currículo para atender melhor às demandas individuais e coletivas. Este processo contínuo e dinâmico envolve a coleta de dados por meio de avaliações diagnósticas, *feedback* contínuo e observações em sala de aula, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento integral. Autores como Luckesi (1994), Demo (1999), Freire (1996), Perrenoud (2000), Libâneo (2013) e Hurtado Albir (2005) enfatizam a importância desta prática para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e significativos, ajustando objetivos e conteúdos conforme os alunos progredem em sua formação.

De acordo com Luckesi (1994, p. 35), "o ponto de partida para qualquer planejamento educacional deve ser a compreensão das reais necessidades dos alunos". Isso significa que a avaliação das necessidades dos estudantes deve ser uma prática contínua e dinâmica, que informe a criação e a adaptação de programas educativos.

A análise de necessidades envolve a coleta e interpretação de dados sobre os estudantes, o que pode incluir avaliações diagnósticas, *feedback* contínuo e observações em sala de aula. Esses dados permitem identificar lacunas no conhecimento e habilidades, bem como barreiras potenciais para a aprendizagem. Como aponta Demo (1999, p. 48), "o diagnóstico das necessidades dos estudantes deve ser uma prática sistemática que informe todo o processo educativo, desde o planejamento até a avaliação" (p. 48).

Entender as necessidades dos estudantes também implica reconhecer as diversidades culturais, socioeconômicas e individuais que influenciam o aprendizado. Segundo Freire (1996), "é fundamental que os educadores desenvolvam uma sensibilidade crítica às diversas condições de vida dos seus alunos, para que possam oferecer um ensino que realmente faça sentido para eles" (p. 89). Isso significa que os educadores devem estar atentos às especificidades de cada estudante, criando estratégias pedagógicas que sejam inclusivas e equitativas.

A análise das necessidades também permite a personalização do ensino. De acordo com Perrenoud (2000), "personalizar o ensino significa adaptar os métodos e conteúdos às particularidades de cada estudante, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo" (p. 76). Isso pode envolver o uso de tecnologias educacionais, metodologias diferenciadas e a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis que respondam às necessidades individuais.

Para implementar uma análise das necessidades dos estudantes, é essencial que as instituições de ensino e os educadores desenvolvam processos estruturados de coleta de informações. Segundo Libâneo (2013, p. 123), "a implementação de um diagnóstico educacional contínuo exige a colaboração entre professores, gestores e a comunidade escolar, visando criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos" (p. 123).

Hurtado Albir (2005) destaca que a análise das necessidades deve ser realizada de forma contínua, permitindo que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos sejam ajustados à medida que os alunos progredem em sua formação.

2.5.2.1.2 Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem orientam tanto o processo de ensino quanto a avaliação dos estudantes. De acordo com Bloom et al. (1956), os objetivos de aprendizagem são declarações que descrevem o que os educadores esperam que os alunos saibam, compreendam e sejam capazes de fazer após a instrução. Eles servem como um guia para a elaboração de currículos, a escolha de métodos de ensino e a comunicação entre educadores sobre o propósito do ensino.

Krathwohl (2002) destaca que os objetivos de aprendizagem são essenciais para o planejamento educacional, pois fornecem uma estrutura que orienta o desenvolvimento de atividades pedagógicas e a avaliação do aprendizado dos alunos. Tyler (1949) complementa afirmando que os objetivos bem definidos fomentam a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem a medição dos resultados educacionais em termos concretos.

O estabelecimento de objetivos de aprendizagem traz várias vantagens, incluindo a facilitação da comunicação entre alunos e professores, a seleção adequada de instrumentos pedagógicos, o estímulo ao uso de atividades variadas e a fundamentação da avaliação da aprendizagem. Segundo Delisle (1997), a descrição clara das intenções pedagógicas proporcionada pelos objetivos de aprendizagem torna evidente tanto para o professor quanto para o aluno o que se espera que este último alcance ao final de um determinado período. Essa transparência promove uma comunicação mais eficaz e um processo de ensino-aprendizagem mais direcionado e eficiente.

Bloom et al. (1956) destacam que os objetivos de aprendizagem constituem a base para a avaliação da aprendizagem. Eles fornecem critérios objetivos e mensuráveis que permitem que os professores avaliem o progresso dos alunos de maneira sistemática e justa. Ao vincular

a avaliação diretamente aos objetivos estabelecidos, os educadores podem garantir que os critérios de avaliação sejam coerentes com as metas de ensino, tornando o processo avaliativo mais transparente e alinhado com o desenvolvimento das competências desejadas. Isso não apenas fornece uma estrutura confiável para medir o sucesso do aprendizado, mas também oferece aos alunos um senso claro de direção, incentivando a autogestão do progresso e contribuindo para a sua formação.

2.5.2.1.3 Conteúdo

Além dos objetivos de aprendizagem, destaca-se o conteúdo quando se fala nas necessidades de aprendizagem. A compreensão do conteúdo, sua seleção e organização têm evoluído ao longo dos anos em resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Em um mundo em constante mudança, a seleção e organização do conteúdo a ser desenvolvido nas instituições de ensino torna-se um desafio complexo. Kelly (2005) destaca a importância de alinhar os conteúdos do currículo às necessidades específicas dos alunos e do mercado de trabalho. A seleção estratégica de conteúdos deve considerar as tendências atuais da indústria, as demandas do mercado e as habilidades essenciais para o sucesso profissional. Isso implica não apenas transmitir conhecimentos teóricos, mas também integrar aspectos práticos e tecnológicos que refletem a evolução constante do campo da tradução.

Assim como Kelly (2005), González Davis (2004) destaca que a seleção de conteúdos deve ser realizada com base nas necessidades dos alunos. Segundo as autoras, a análise das necessidades dos alunos é um processo complexo que envolve a identificação de tais necessidades, a seleção de objetivos de aprendizagem e a escolha de atividades, tarefas e projetos, que atendam a essas necessidades, resultando em uma diversificação dos conteúdos. Essa diversificação dos conteúdos também se estende à inclusão de tecnologias de tradução assistida por computador, ferramentas de gerenciamento de projetos e práticas éticas.

2.5.2.1.4 Método

Outro componente do currículo está relacionado ao método, que orienta o processo de ensino-aprendizagem. O método, segundo Richards e Rodgers (2014), é definido como um conjunto de princípios, procedimentos e estratégias usados pelos professores para facilitar a aprendizagem. Eles argumentam que a escolha do método deve considerar os objetivos educacionais, o conteúdo a ser ensinado e as características dos alunos.

Nunan (2004) acrescenta que métodos de ensino não apenas transmitem informações, mas também engajam os alunos ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento. Além disso, Brown (2007) destaca a importância de adaptar os métodos de ensino às necessidades e contextos específicos dos alunos, enfatizando que uma abordagem flexível e responsiva pode melhorar significativamente os resultados educacionais.

Esta tese evidencia o MC (seção 2.1.1.1), com base nos preceitos da FPC e Enfoque por Tarefa. A FPC se destaca por sua ênfase nas habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para o exercício da profissão de tradutor.

A FPC baseia-se em um modelo educacional centrado nas demandas do mercado de trabalho. O objetivo principal é desenvolver habilidades específicas que permitam aos alunos lidar com situações práticas encontradas no contexto da tradução. No âmbito de ensino de IPT, isso inclui o domínio da língua em questão.

Uma das principais características da FPC é a valorização da prática. Os alunos são expostos a uma série de exercícios e atividades que simulam situações reais da língua inglesa, tanto no contexto universitário quanto no dos ET. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades transversais, como a capacidade de pesquisa, o trabalho em equipe e a comunicação, além das habilidades específicas da língua inglesa, tornando-os conscientes sobre a CT. Essas habilidades são essenciais para que os futuros tradutores sejam capazes de lidar com os desafios da profissão, como prazos apertados, colaboração com outros profissionais e a resolução de problemas complexos.

Outro aspecto importante da FPC é a utilização de recursos tecnológicos avançados nas aulas de IPT. Os alunos têm a oportunidade de explorar ferramentas de tradução assistida por computador, glossários especializados, bancos de dados terminológicos e outros recursos que auxiliam no processo de tradução por meio das aulas de IPT. Essas ferramentas são apresentadas de forma integrada ao currículo, permitindo que os estudantes se familiarizem com sua utilização e possam utilizá-las em seu trabalho futuro.

Dentro da FPC, esta tese evidencia o Enfoque por Tarefas. O enfoque, frequentemente aplicada no ensino de LE, destaca-se por centrar a aprendizagem em tarefas práticas e significativas. O objetivo principal é desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, proporcionando oportunidades para que eles apliquem a língua alvo em contextos reais e relevantes. As atividades práticas podem incluir conversações, resolução de problemas ou simulações que incentivem a aplicação imediata do conhecimento linguístico.

O ensino de línguas com base em tarefas destaca a importância do aprimoramento da comunicação por meio da execução de atividades práticas e contextualizadas. O objetivo das tarefas é promover o uso significativo e funcional da língua em situações comunicativas da vida real (Willis, 1996). Nessa abordagem, os alunos são encorajados a colaborar na resolução de problemas e de tarefas cotidianas, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação em contextos autênticos.

Como elencado em 2.2.3.1, o contexto em que é inserido o ensino de IPT é na área dos ET. Dentro desse ambiente acadêmico, os alunos embarcam em uma proposta educacional que vai além da aquisição da língua inglesa. O foco desse ensino é aprofundar e especializar a CCT dos estudantes (2.2.3), direcionando-as para o universo complexo da tradução, seja em âmbito acadêmico ou profissional.

Ao longo desse processo, os alunos engajam-se em tarefas que abrangem leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, todas adaptadas para refletir as demandas particulares do campo da tradução. A leitura não se limita à compreensão do texto, mas sim à análise crítica e à observação de nuances tradutológicas, fundamentais para a prática da tradução. A prática da escrita não apenas aprimora a expressão escrita em inglês, mas também estimula a habilidade de produzir textos que abordam temas relacionados à tradução.

A fala é desenvolvida para aprimorar a comunicação em inglês e preparar os alunos para situações práticas, como discussões sobre escolhas tradutórias e apresentações de traduções. A compreensão auditiva, por sua vez, é refinada para que os alunos estejam aptos a lidar com uma variedade de registros linguísticos e contextos presentes nas fontes de áudio relacionadas a todo o âmbito tradutório.

As tarefas são organizadas por meio de uma estrutura chamada Unidade Didática (UD). Ela guia e facilita o processo, proporcionando uma estrutura na criação de recursos educacionais significativos e coerentes.

O ensino de línguas baseado em tarefas coloca a ênfase no desenvolvimento da comunicação por meio da realização de atividades práticas e contextualizadas. Segundo Willis (1996), o propósito das atividades é fazer com que os estudantes utilizem a língua de maneira significativa e funcional, em contextos comunicativos da vida real. Dessa forma, os alunos são incentivados a trabalharem juntos para resolverem problemas e realizarem tarefas do cotidiano, o que os ajuda a desenvolverem suas habilidades de comunicação em contextos autênticos. Aquela que organiza as tarefas são as UD's.

A UD permite a organização coerente e sistemática dos conteúdos, além de possibilitar a construção de objetivos claros e mensuráveis, o planejamento de atividades adequadas e a

avaliação dos resultados. Segundo Martins (2010, p. 14), “a unidade didática é uma ferramenta que organiza e integra os conteúdos, as atividades e as avaliações de forma a garantir a coerência e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem”. Uma UD, segundo Damis (2006), articula o ensino e a aprendizagem na percepção global do aprendiz, pois está vinculada a dimensões e obedece a etapas que organizam o ensino e aprendizagem.

As dimensões que vinculam uma UD são três: psicológica, lógica e contextual. A dimensão psicológica aborda a necessidade de a UD estar alinhada com o nível de percepção sincrética do aluno, ou seja, deve ser adaptada às suas características psicológicas e cognitivas. Isso implica considerar a forma como o estudante processa as informações, suas capacidades de assimilação e as estratégias de aprendizagem mais eficazes para ele.

Já a dimensão lógica refere-se à estrutura conceitual da UD, garantindo que o conteúdo de ensino esteja inserido de maneira coesa e lógica. Essa dimensão destaca a importância de organizar os elementos da UD de forma a facilitar a compreensão e a assimilação do conhecimento. Uma estrutura conceitual bem definida contribui para a clareza e a sequencialidade do aprendizado, promovendo uma abordagem sistêmica e integrada.

Por fim, a dimensão contextual considera o ambiente em que o aluno está inserido. Isso envolve a relevância do conteúdo para a realidade do estudante, conectando os elementos da UD com a sua experiência de vida, interesses e necessidades. Uma UD contextualizada pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa, pois, ao relacionar os conceitos abordados às situações do cotidiano, contribui para que o ensino se torne mais relevante e aplicável.

Por ser uma UD articulada, Carvalho (1962) e Damis (2006) afirmam que essa consiste em uma sequência de cinco etapas que articulam a organização do ensino e da aprendizagem: exploração, apresentação, assimilação, organização e, finalmente, exposição.

A exploração envolve a análise feita pelo professor das atitudes e conhecimentos prévios dos alunos, os quais servem como base para o novo material de estudo. Dessa forma, o professor estabelece um fundamento que ajuda os alunos a estarem mais bem preparados para adquirir novos conhecimentos, os quais surgem na próxima etapa: a apresentação (Briks, 2018).

A apresentação, segundo Briks (2018) é conduzida pelo professor e aborda o conteúdo geral da unidade, destacando a importância do estudo, sua relevância para compreender a realidade e sua aplicabilidade prática. Essa etapa possibilita a introdução aos novos conceitos (Briks, 2018).

Após o primeiro contato com o tema, Briks (2018) explica que se deve estabelecer conexões com os conceitos já conhecidos, que são o foco central da terceira fase, denominada assimilação. Nesta etapa, o aprendiz assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem,

envolvendo-se em estudos e pesquisas para coletar dados. Ao avançar para a terceira fase, é necessário generalizar e sistematizar o novo conhecimento, distinguindo os conceitos principais das ideias secundárias e organizando de maneira lógica essas concepções fundamentais. Isso ocorre na fase chamada de organização.

A fase final é chamada de exposição, na qual os estudantes reestruturam o conteúdo desenvolvido durante os estudos da unidade. Briks (2018) esclarece que o propósito desta fase é capacitá-los a aplicar todo o conhecimento recentemente adquirido em situações práticas e concretas, além de apresentar relatos de experiências, pesquisas, aulas e uma variedade de atividades didáticas. Essa fase pode ser equiparada à prova crucial da eficácia do ensino e da aprendizagem.

Devido a essa abordagem, Carvalho (1962) e Damis (2006) destacam diversas vantagens das UD's no âmbito de ensino, pois elas implicam na organização de atividades de ensino e aprendizagem que demandam a atenção do professor para valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, segundo Briks (2018), as UD's estabelecem objetivos didáticos que especificam, definem e concretizam as aprendizagens, habilidades e atitudes desejadas durante o desenvolvimento dos estudos.

De acordo com Carvalho (1962) e Damis (2006), a UD permite que o aluno seja exposto ao conjunto completo antes de abordar as partes ou subunidades individuais. Além disso, a UD facilita a organização dos conteúdos, os quais são tratados de maneira significativa e com um certo nível de detalhamento (Briks, 2018).

As tarefas programadas nas etapas de exploração e assimilação da UD ocupam os alunos com a coleta, organização e análise de dados. A UD também proporciona decisões metodológicas (recursos materiais e didáticos, forma como as tarefas serão desenvolvidas, tempos e espaços), tempo de sua execução e, finalmente, a avaliação da aprendizagem. Esta última permite que o professor se aproprie de informações sobre o nível inicial dos alunos e a análise de seus progressos e de suas dificuldades, e que também ajuste e adeque os processos de desenvolvimento do ensino, no que concerne os objetivos definidos, os materiais e recursos empregados, as atividades propostas, a duração prevista, por exemplo.

No âmbito dos ET, Hurtado Albir (1999, 2015) sugere uma estrutura básica para o desenho de uma UD, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 3 – A Unidade Didática

UNIDADE: OBJETIVO ESPECÍFICO:
ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE: Tarefa 1: Tarefa 2: Tarefa 3: Tarefa...: Tarefa final:

Fonte: o próprio autor a partir de Hurtado Albir (2015)

Segundo Hurtado Albir (2015), a estrutura da UD segue um modelo organizado que inclui diversos elementos essenciais para o planejamento educacional. Cada unidade começa com a definição clara de um tema central, seguido pela especificação de um objetivo específico que visa guiar o processo de aprendizagem. A estruturação da UD envolve a divisão em várias tarefas sequenciais: começando com a Tarefa 1, que introduz os alunos ao tema e à metodologia proposta; seguida pela Tarefa 2, que continua a desenvolver conceitos e habilidades relevantes; e assim por diante, até a Tarefa final, que geralmente envolve uma atividade de consolidação e avaliação do aprendizado. O modelo, adaptado de Hurtado Albir (2015), proporciona um roteiro claro para a criação de UD, promovendo uma progressão lógica e sistemática no processo de ensino-aprendizagem.

2.5.2.1.5 Avaliação

O último elemento do desenho curricular a ser destacado é a avaliação. Esta é caracterizada como o procedimento de compreender e julgar a conexão entre os objetivos definidos e os resultados alcançados em uma determinada situação no contexto pedagógico (Cervi, 2008). Por esse motivo, a avaliação tem um papel central na formação, tanto de tradutores – foco desta tese – quanto de outros profissionais.

Para o PACTE, a questão da avaliação assume destaque significativo em relação aos objetivos delineados. No âmbito da FPC, a avaliação fundamenta-se na capacidade dos estudantes de articularem e integrarem recursos internos e externos (competências) em diversos contextos. Para alcançar esse propósito, avaliação deve ser contínua, incorporando tarefas complexas que reproduzam as condições da prática profissional, tanto em termos de conteúdo quanto de circunstâncias de execução (Geraldo, 2019).

De acordo com Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), ao planejar a avaliação na FPC, é essencial atentar para quatro variáveis: quem, quando, para quê e como se avalia. No contexto do “quem avalia”, Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) enfatizam que o desenho da avaliação na FPC deve considerar cuidadosamente o avaliador. Esse papel pode ser desempenhado pelo próprio estudante (autoavaliação), pelos colegas (avaliação por pares) ou por indivíduos com conhecimento ou habilidades superiores aos dos estudantes. Dentro do contexto educacional, esse avaliador, muitas vezes, é o professor.

No que se refere ao “quando avaliar”, Geraldo (2019) explica que se trata dos momentos nos quais a avaliação pode ocorrer. Esses momentos podem ser anteriores ao início do processo de aprendizagem (avaliação inicial), ao longo do processo de aprendizagem (avaliação contínua) e após a conclusão de um processo de aprendizagem, com o objetivo de verificar os conhecimentos construídos em um momento determinado (avaliação final).

Em relação a “para que se avalia”, a avaliação tem como finalidade primordial obter informações sobre o processo de aprendizagem, visando embasar decisões fundamentais (Hurtado Albir, 2005). Dessa maneira, destacam-se três abordagens principais de avaliação que buscam atender a diferentes necessidades: diagnóstica, somativa e formativa (Geraldo, 2019).

A avaliação diagnóstica, segundo Geraldo (2019), deve acontecer no início de um curso ou programa, e visa predominantemente identificar as características dos estudantes, valendo-se de instrumentos como questionários ou interações em sala de aula. Seu propósito é compreender o conhecimento prévio, as habilidades e as necessidades dos alunos, oferecendo uma visão abrangente do ponto de partida. Dessa forma, os educadores obtêm uma melhor compreensão do perfil dos alunos antes do início do ensino, assim como das competências já adquiridas por eles.

A avaliação somativa é primariamente empregada para a atribuição de notas, possibilitando a avaliação das competências conquistadas durante um período específico de ensino. Ela pode ser aplicada durante ou apenas ao término do processo. Quando aplicada exclusivamente ao término do processo de aprendizagem, ela fornece uma imagem estática do conhecimento dos estudantes naquele momento específico. No entanto, quando utilizada ao longo do processo de aprendizagem, permite avaliar o desenvolvimento da construção do conhecimento (Geraldo, 2019).

A avaliação formativa, por sua vez, configura-se como um processo contínuo de verificação com o propósito de orientar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem (Scallon, 2015). Os resultados provenientes da avaliação formativa podem oferecer aos professores

insights valiosos de como o aluno está construindo seu conhecimento assim como os professores podem dar continuidade às suas práticas pedagógicas.

A avaliação formativa se efetiva ao levar em conta o que foi desenvolvido, ou seja, avalia exclusivamente o desempenho do aluno em relação ao que ele construiu durante as aulas. Esse processo é denominado “alinhamento construtivo” (Biggs, Tang, 2007; Briks, 2018).

O termo “alinhamento” reflete a necessidade de ativar a atividade de aprendizagem, expressa como um verbo nos resultados pretendidos, durante o ensino para alcançar o resultado desejado, e na tarefa de avaliação para verificar se o resultado foi alcançado. Pode-se dizer que “alinhamento” diz respeito à coerência.

Já o termo “construtivo” é devido à sua fundamentação no construtivismo, teoria que postula que os alunos utilizam sua própria atividade para construir conhecimento ou outros resultados (Biggs; Tang, 2007). Os resultados desejados especificam a atividade na qual os alunos devem se envolver para atingir o resultado proposto, assim como o conteúdo ao qual a atividade se refere. Segundo os autores, cabe ao professor criar um ambiente de aprendizagem que motive os alunos a realizarem essas atividades de aprendizagem e, posteriormente, avaliar os resultados para garantir sua correspondência com os objetivos estabelecidos.

Portanto, em concordância com essa linha de pensamento, Kennedy, Hyland e Ryan (2006) explicam que o termo “construtivo” está relacionado ao estilo de aprendizado e às atividades realizadas pelo aprendiz, enquanto “alinhamento” se refere às ações do professor.

Ao alinhar os objetivos de aprendizagem à avaliação, o professor não avalia a personalidade do aluno, mas sim seu desempenho e realização. O julgamento baseia-se em critérios predefinidos, os quais são apresentados aos estudantes, visando à sua transparência. Este método de avaliação é denominado avaliação criteriada, já que se orienta por critérios (Briks, 2018).

Finalmente, a quarta variável refere-se a “como se avalia”. Geraldo (2019) explica que o modo como se avalia diz respeito aos instrumentos utilizados como parâmetros de correção e de marcação, testes, exercícios etc. Os parâmetros de correção, por exemplo, estabelecem critérios específicos pelos quais as respostas dos estudantes serão avaliadas. Esses critérios podem abranger desde a precisão técnica até a capacidade de análise crítica, dependendo dos objetivos de aprendizagem. Os testes e exercícios, por sua vez, oferecem uma oportunidade para os alunos demonstrarem sua compreensão e aplicação prática do conhecimento adquirido.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, incluindo diferentes tipos de testes, trabalhos práticos, projetos e discussões em sala de aula, contribui para uma avaliação mais adequada. Essa variedade de abordagens leva em consideração a diversidade de estilos de

aprendizagem e habilidades dos estudantes, proporcionando uma visão mais holística do seu progresso.

3 MÉTODO

Este capítulo descreve o método utilizado no desenvolvimento da pesquisa, que tem como objetivo apresentar uma proposta de desenho curricular específica para o contexto analisado. Para alcançar esse propósito, será conduzida uma investigação sobre o ensino de inglês para tradutores em formação nas IES públicas brasileiras. Assim, é essencial caracterizar esta pesquisa quanto à sua abordagem e natureza, proporcionando uma compreensão clara de seu enfoque e propósito.

No que diz respeito à abordagem metodológica, a pesquisa adotou uma perspectiva quanti-qualitativa devido à sua natureza exploratória e interpretativa. Essa abordagem combina elementos quantitativos e qualitativos em sua metodologia, permitindo uma análise abrangente e profunda de um fenômeno pouco explorado. É particularmente útil em estudos que buscam compreender aspectos complexos de um tema, como é o caso de pesquisas exploratórias e interpretativas.

Segundo Creswell (2014) e Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), a integração de métodos quantitativos e qualitativos proporciona uma visão holística, permitindo tanto a coleta de dados numéricos quanto uma compreensão mais profunda das experiências, percepções e significados associados ao fenômeno estudado. Esta triangulação de dados compensa as limitações inerentes a cada método individual, aumentando assim a validade e a confiabilidade dos resultados.

Portanto, a escolha pela abordagem quanti-qualitativa nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de explorar e interpretar os complexos aspectos envolvidos no ensino de inglês para tradutores em formação, buscando uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno.

Quanto à natureza da pesquisa, ela é considerada aplicada, pois visa gerar conhecimentos com potencial aplicação prática, direcionados à solução de problemas específicos ou à melhoria de processos existentes. Esta abordagem é relevante para traduzir teorias acadêmicas em intervenções concretas e tangíveis em um contexto específico.

Conforme destacado por Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a pesquisa aplicada concentra-se na utilidade e relevância dos resultados, buscando influenciar diretamente políticas, práticas ou intervenções no mundo real. Nesse sentido, ela contribui teoricamente e busca transformar conhecimentos em ações que possam beneficiar diretamente a sociedade ou grupos específicos de interesse.

A escolha por uma abordagem aplicada nesta pesquisa justifica-se pela intenção de aplicar reflexões teóricas sobre o ensino de inglês para tradutores em formação nas IES públicas do Brasil. Como ressaltado por Mertens (2014), a pesquisa aplicada é especialmente valiosa quando há uma demanda clara por soluções práticas e quando os resultados têm o potencial de influenciar diretamente a prática profissional ou educacional.

Em resumo, ao concentrar-se na geração de conhecimentos aplicáveis ao contexto do ensino de inglês para tradutores em formação, esta pesquisa adota uma abordagem aplicada, visando contribuir para a ampliação do conhecimento teórico e para a melhoria das práticas educacionais e, conseqüentemente, para formação de tradutores.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS CURSOS DE TRADUÇÃO

O ensino da língua inglesa nos cursos de tradução impacta profundamente a formação de tradutores. Com ampla aplicação nos campos de negócios, tecnologia, ciência e cultura, o inglês é uma língua de alta demanda para a tradução. Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo: (i) apresentar as IES públicas brasileiras que ofertam cursos de graduação em Tradução; (ii) analisar o prestígio da disciplina de língua inglesa nesses cursos; e, finalmente, (iii) investigar a abordagem teórica adotada para o ensino dessa língua.

3.1.1 Os cursos de tradução

São duas as publicações acadêmicas encontradas que apresentam uma listagem dos cursos de graduação em Tradução no Brasil²². O primeiro trabalho é o projeto final do curso de Tradução, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Letras/Tradução-espanhol pela Universidade de Brasília (UnB), cuja autoria é de Thais Karina de Alencar Silva, defendido em 2017. O segundo é a tese de doutoramento de Patrícia Rodrigues Costa, defendida em 2018, na PGET da UFSC.

Silva (2017) é a autora de “A formação do tradutor: uma pesquisa centrada nos cursos de graduação no Brasil”. Seu objetivo principal foi analisar os projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de tradução nas IES. Para se obter os documentos, a autora chegou, inicialmente, a uma lista de dez instituições que ofertam o curso de bacharelado em Tradução no Brasil (Quadro 4).

²² A pesquisa foi realizada no ano de 2020.

Quadro 4 – Instituições que Ofertam a Graduação em Tradução, a partir de Silva (2017)

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO
1	Universidade de Brasília	UnB	Bacharelado em Letras Tradução
2	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Bacharelado em Tradução
3	Universidade de Uberlândia	UFU	Bacharelado em Tradução
4	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Bacharelado em Letras com habilitação em Tradutor
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Bacharelado em Letras
6	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Bacharelado em Letras Tradução
7	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Bacharelado em Tradução
8	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Bacharel em Tradução
9	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Bacharelado em ET

Fonte: o próprio autor, a partir de Silva (2017).

Costa (2018), por sua vez, é autora de “A formação de tradutores em instituições de educação superior públicas brasileiras: uma análise documental”. Essa pesquisa diz respeito à análise de documentos dos programas de graduação cuja finalidade é a formação de tradutores nas IES, com destaque para a discussão relativa à concepção curricular.

Segundo Costa (2018), foram utilizadas como fontes documentos governamentais (pareceres, resoluções e diretrizes do Ministério da Educação), leis federais (relacionadas ao sistema educacional superior brasileiros) e institucionais (PPP, páginas institucionais e documentos de cada curso e IES), assim como publicações científicas (livros e artigos científicos).

Com esse pano de fundo, Costa (2018) chegou a uma lista de dez IES que ofertam cursos de graduação em Tradução português-inglês (Quadro 5). Ambos os trabalhos de Silva (2017) e Costa (2018) trazem os cursos de Graduação em Tradução em geral. Por esta tese focar-se nos cursos de graduação em Tradução-Ingês, objetiva-se apresentá-las por meio de uma pesquisa, realizada no portal e-MEC²³.

O portal e-MEC foi escolhido por apresentar uma base de dados oficial dos cursos e de suas IES. Seus dados guardam conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia (BRASIL, 2021). Para se chegar aos dados, percorreram-se algumas etapas.

²³ Pesquisa realizada no ano de 2020.

Quadro 5 – Instituições que Ofertam a Graduação em Tradução, a partir de Costa (2018)

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO
1	Universidade de Brasília	UnB	Bacharelado em Letras Tradução
2	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Bacharelado em Tradução
3	Universidade de Uberlândia	UFU	Bacharelado em Tradução
4	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Bacharelado em Letras com habilitação em Tradutor
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Bacharelado em Letras
6	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Bacharelado em Letras Tradução
7	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Bacharelado em Tradução
8	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Bacharel em Tradução
9	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Bacharelado em ET
10	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Letras Tradução Inglês-Português

Fonte: o próprio autor, a partir de Costa (2018)

Inicialmente, no sítio eletrônico e-MEC, foi acessado o campo “Consulta Avançada”, que apresenta vários subitens a serem preenchidos. Contudo, apenas cinco foram completados, a saber: “Busca por”, “Curso de Graduação”, “Gratuidade do Curso”, “Modalidade”, “Grau” e “Situação”.

Para o campo “Buscar por”, foi escolhido “Curso de Graduação”. O campo “Curso” foi preenchido com a palavra-chave “letras”. Em “Gratuidade do Curso”, foi escolhido “Sim”. Para a “Modalidade”, foi preenchido o “Presencial”. Em penúltimo lugar, no campo “Grau”, foi escolhido “Bacharelado”. Optou-se por escolher “Bacharelado” pelo conhecimento, já tradicionalmente difundido, de que a formação de Tradutores se daria nessa modalidade, e não na Licenciatura, a qual se destinaria à formação de professores. Finalmente, no campo “Situação”, foi selecionado “Em atividade”.

Como resultado, a pesquisa apresentou 106 registros organizados em uma tabela com vinte e oito colunas, nomeadas: Código IES; Instituição; Sigla; Categoria Administrativa; Código Curso; Nome do Curso; Grau; Modalidade; CC; Ano CC; CPC; Ano CPC; ENADE; Ano ENADE; IDD; Ano IDD; Vagas Autorizadas; Data Início Funcionamento; Data Ato Criação; Situação; Código Área Geral CINE²⁴; Área Geral CINE; Código Área Geral CINE;

²⁴ O CINE (Classificação Internacional Normalizada da Educação) foi adotado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) a fim de oferecer dados estatísticos educacionais que possibilitem a realização de estudos e publicações compatíveis com parâmetros internacionais. Ele integra a Família Internacional de Classificações

Área Específica CINE; Código Área Geral CINE; Área Detalhada CINE; Código Rótulo CINE; e Rótulo CINE.

Figura 22 – Primeira Etapa

Consulta Interativa Consulta Textual **Consulta Avançada** IES Extintas

Buscar por: Instituição de Ensino Superior Curso de Graduação Curso de Especialização

Nome, Sigla ou Código da Instituição:

Curso: Pesquisa Exata

Classificação de Curso:

Selecione Área Geral

Selecione Área Específica

Selecione Área Detalhada

Selecione Área Curso

Filtro indisponível:
Em processo de atualização para a nova tabela de classificação CINE Brasil.

UF:

Município:

Gratuidade do Curso:

Modalidade: A Distância Presencial

Grau: Bacharelado Licenciatura Tecnológico Sequencial

Índice: 1 2 3 4 5 SC

Situação:

Código de verificação: *

Trocar imagem

Pesquisar

Fonte: Compilação do autor a partir do site e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

Dos 106 registros, ficam fazendo parte desta primeira lista 14 IES (Quadro 6), pois somente elas oferecem Letras, que têm uma das línguas de trabalho o inglês, foco desta pesquisa. Além disso, para se obter esse resultado, foi feito o *download* da tabela que apresentava os registros, e, cada um deles foi analisado, atentando-se ao nome do curso ou ao Rótulo CINE. No que diz respeito ao “Nome do Curso”, foi levado em conta se o curso era o de Letras e se tinha alguma menção à “tradução”. Quanto ao “Rótulo CINE”, observou-se se eram incluídas palavras-chave como “letras” e/ou “inglês” e/ou “tradução”.

Econômicas e Sociais das Nações Unidas, constituindo-se em uma classificação norteadora que permite ordenar os programas educacionais e suas respectivas certificações por níveis de ensino e áreas de formação (Inep/MEC, 2019).

Quadro 6 – Tradução-Letras

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	RÓTULO CINE
1	Universidade de Brasília	UnB	Letras Tradução-Inglês	Letras tradutor e intérprete
2	Universidade de São Paulo	USP	Letras – Inglês	Letras inglês
3	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Letras – Inglês	Letras inglês
4	Universidade Estadual do Ceará	UECE	Letras – Inglês	Letras inglês
5	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Letras com habilitação em tradutor	Letras tradutor e intérprete
6	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Letras – Língua estrangeira	Letras outras línguas estrangeiras modernas
7	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG	Letras – Língua estrangeira	Letras outras línguas estrangeiras modernas
8	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Letras – Tradução	Letras tradutor e intérprete
9	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Letras Tradução Inglês-Português	Letras tradutor e intérprete
10	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Letras – Inglês	Letras inglês
11	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Letras – Inglês	Letras inglês
12	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Letras Português e Inglês	Letras português inglês
13	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Letras – Inglês	Letras inglês
14	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Letras – Português e Inglês	Letras português inglês

Fonte: o próprio autor, a partir dos dados coletados no e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

A segunda etapa da pesquisa seguiu as mesmas orientações da primeira, exceto no que diz respeito ao campo “Curso”, que agora teve como palavra-chave “tradução”. Enquanto a primeira pesquisa apresentou 106 registros, a segunda etapa evidenciou apenas 12. Novamente, segundo o foco desta pesquisa, dos 12 registros apresentados, apenas seis oferecem ensino de inglês. Portanto, são estas as IES que ofertam o curso de Bacharelado em Tradução com foco no ensino de inglês: UFJF; UnB; UFPB; UFOP; UFPel; e UFU. Todas as IES são listadas a seguir (Quadro 8):

Quadro 7 – Tradução

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	RÓTULO CINE
1	Universidade de Brasília	UnB	Letras Tradução-Ingês	Letras tradutor e intérprete
2	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Letras – Tradução	Letras tradutor e intérprete
3	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Letras Tradução Inglês-Português	Letras tradutor e intérprete
4	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Letras	Letras tradutor e intérprete
5	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Tradução	Letras Tradutor e intérprete
6	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Tradução	Letras tradutor e intérprete

Fonte: o próprio autor, a partir dos dados coletados no e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

Por fim, a terceira etapa, que também seguiu o percurso das duas primeiras, evidenciou, desta vez, “tradutor” como palavra-chave para o campo “Curso”. A pesquisa destacou apenas dois registros: UFRGS e Unesp, listados no Quadro 9:

Quadro 8 – Tradutor

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	RÓTULO CINE
1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Letras	Letras tradutor e intérprete
2	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Letras com habilitação em tradutor	Letras tradutor e intérprete

Fonte: o próprio autor, a partir dos dados coletados no e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

Para a lista final desta seção, foi considerado se as palavras “tradução” ou “tradutor” estavam inseridas no “Nome do Curso” ou no “Rótulo CINE”. Assim, apresentam-se estas IES que ofertam cursos com habilitação em tradução, que tenham, pelo menos, o inglês como uma de suas línguas de trabalho²⁵: UnB; Unesp; UFPB; UFJF; UFOP; UFPel; UFU; e UFRGS, como se segue (Quadro 9):

²⁵ O resultado evidenciou as IES públicas que oferecem cursos que ofertam habilitação em tradução, incluídos ou não no curso de Letras.

Quadro 9 – Letras e/ou Tradução

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	RÓTULO CINE
1	Universidade de Brasília	UnB	Letras Tradução-Inglês	Letras tradutor e intérprete
2	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Tradução	Letras tradutor e intérprete
3	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Tradução	Letras tradutor e intérprete
4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Letras	Letras tradutor e intérprete
5	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Letras com habilitação em tradutor	Letras tradutor e intérprete
6	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Letras	Letras tradutor e intérprete
7	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Letras – Tradução	Letras tradutor e intérprete
8	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Letras Tradução Inglês-Português	Letras tradutor e intérprete

Fonte: o próprio autor, a partir dos dados coletados no e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

A partir da análise dos dados coletados do Quadro 10, provenientes do site e-MEC, comparados com os Quadros 9 e 8, foram identificadas dez IES que oferecem programas de graduação em Tradução, tendo pelo menos uma das línguas de trabalho como sendo o inglês. Destas 10 IES, encontram-se tanto universidades estaduais quanto universidades federais.

Dentre as universidades estaduais, as ofertantes do bacharelado em Tradução-Inglês são a UEM e a Unesp. Já entre as universidades federais, estão incluídas a UFRS, UFPR, UFOP, UnB, UFJF, UFPB, UFU e UFPel. No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com as informações disponíveis no *site* e-MEC e na página eletrônica da UFPR, esta instituição não mais oferece o curso de Letras Inglês-português com ênfase em tradução.

Assim, para os fins desta tese de doutorado, foram incluídas nove IES públicas que oferecem programas de graduação em Tradução-Inglês, sendo sete universidades federais e duas universidades estaduais.

Quadro 10 – Lista Oficial

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	NOME DO CURSO	NATUREZA
1	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Letras – Bacharelado em Tradução	Estadual
2	Universidade de Brasília	UnB	Letras Tradução-Inglês	Estadual
3	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Unesp	Letras com habilitação em tradutor	Federal
4	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Tradução	Federal
5	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Tradução	Federal
6	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Letras	Federal
7	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Letras	Federal
8	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Letras – Tradução	Federal
9	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Letras Tradução Inglês-Português	Federal

Fonte: o próprio autor, a partir de Silva (2017), Costa (2017) e e-MEC

Em suma, é possível identificar duas publicações acadêmicas no Brasil que abordam os cursos de graduação em Tradução: o projeto final do curso de Tradução na UnB e a tese de doutorado na UFSC. No entanto, esses trabalhos abordam o ensino da Tradução em geral, ou seja, sem foco no desenvolvimento de um par linguístico ou de uma língua em específico.

Como um dos objetivos desta tese é abordar o ensino da língua inglesa nos cursos de Tradução, realizou-se uma pesquisa no portal e-MEC para obter informações sobre as IES que oferecem cursos de graduação em Tradução-Inglês. Os resultados dessa pesquisa foram então comparados com as informações encontradas nas publicações mencionadas anteriormente. Consequentemente, foi possível identificar nove instituições que oferecem o curso de Tradução, sendo duas delas estaduais e sete federais. É importante ressaltar que esses cursos muitas vezes são integrados aos cursos de Letras oferecidos por essas instituições.

3.1.1.1 Prestígio da disciplina de língua inglesa

Considerando o inglês como uma língua de extrema relevância nas áreas profissionais, as instituições de ensino podem dedicar especial atenção ao aprimoramento das habilidades

linguísticas dos estudantes. Nesse contexto, esta seção tem como propósito investigar o prestígio das disciplinas de inglês nos cursos de graduação em Tradução, por meio da análise de suas matrizes curriculares. Para isso, serão destacados os seguintes aspectos: (i) os períodos em que as disciplinas de língua inglesa são disponibilizadas; (ii) a carga horária da língua inglesa comparada à carga horária do curso; e (iii) a carga horária da disciplina de língua inglesa comparada à de outras disciplinas.

3.1.1.1.1 Períodos da língua inglesa

A verificação dos períodos em que as disciplinas de língua inglesa são disponibilizadas é a etapa que fornece informações sobre a estrutura e o planejamento do curso. Os períodos referem-se aos semestres ou anos acadêmicos em que as disciplinas de língua inglesa são ofertadas aos estudantes dentro do programa de graduação. A Tabela 1 exibe tanto o número de semestres necessários para a conclusão do curso (primeira linha horizontal) quanto a frequência com que a disciplina de língua inglesa (segunda linha horizontal) é disponibilizada.

Tabela 1 – Oferta da Língua Inglesa

	UEM	Unesp	UnB	UFPB	UFJF	UFOP	UFPeI	UFU	UFRGS
Total Sem.	10	8	9	8	8	7	8	7	8
Total sem. a língua inglesa é ofertada.	8	8	5	5	4	6	8	5	8

Fonte: o próprio autor a partir dos PPPs das IES

A primeira linha (horizontal) da tabela indica que o número de semestres necessários para conclusão do curso varia entre 7 e 10 semestres nas IES listadas. A maioria delas requer de 7 a 8 semestres para conclusão, com exceção da UnB, que requer 9.

A segunda linha (horizontal) mostra que a quantidade de semestres em que a língua inglesa é ofertada varia de 4 a 8 semestres. Algumas delas, como a UnB e a UFPB, oferecem menos semestres de língua inglesa em comparação com outras, enquanto universidades como a UFRGS e a UFU ofertam mais semestres nesse assunto.

Com base nos dados da tabela, é evidente que as IES variam significativamente em relação aos requisitos de duração do curso e à oferta de semestres para o estudo da língua inglesa. Quanto à duração do curso, a média entre as IES foi de a língua inglesa estar presente em 6 períodos.

Essa variabilidade pode evidenciar as diferenças entre as IES ao planejar programas de estudo e currículos, a fim de atender às demandas específicas dos estudantes e, principalmente, que a língua inglesa ocupa um lugar de prestígio nos currículos das IES.

3.1.1.1.2 Distribuição horária: língua inglesa x total do curso

Esta seção tem como finalidade analisar a carga horária das disciplinas de língua inglesa em contraposição às outras disciplinas ofertadas nos programas de graduação em Tradução. A necessidade da análise emerge da importância de compreender a relevância da língua inglesa no contexto do currículo acadêmico e sua influência sobre a duração total dos estudos. Além disso, visa reforçar o segundo argumento, que sustenta o prestígio da disciplina de língua inglesa dentro dos programas de graduação em Tradução.

Para comparar a carga horária destinada ao ensino da língua inglesa e a carga horária total do curso em Tradução, percorreram-se as seguintes etapas metodológicas: (i) uso do *software* Microsoft Excel para a elaboração de planilhas referentes a cada IES que disponibiliza o curso de graduação em Tradução; (ii) dentro de cada planilha correspondente a uma IES, catalogaram-se todas as disciplinas oferecidas no currículo, registrando suas respectivas cargas horárias. Essas informações foram organizadas considerando os períodos em que o curso é ministrado; (iii) identificação das disciplinas que incluíam a denominação “língua inglesa” ou “inglês”, ou quaisquer outros termos que remetesse ao ensino da língua em questão, em seus nomes, destacando-as para posterior análise; (iv) nas mesmas planilhas, além de detalhar a carga horária total do curso, destacou-se separadamente a carga horária atribuída às disciplinas relacionadas à língua inglesa; e, finalmente, (v) desenvolveu-se nova planilha dentro do mesmo documento, agregando e somando todas as horas referentes às disciplinas de língua inglesa para cada IES analisada. O desfecho dessas etapas trouxe à luz os dados subsequentes, os quais são expostos nesta tabela:

A Tabela 2 permite comparar como diferentes instituições alocam o tempo de estudo para o ensino da língua inglesa em seus programas de graduação em Tradução, destacando variações na ênfase dada à língua inglesa em relação ao currículo geral do curso.

A carga horária total do curso varia significativamente entre as instituições, indo de 1.680 horas na UnB a 3421 horas na UEM. Isso sugere que a duração e o conteúdo dos cursos podem ser substancialmente diferentes em cada universidade. A distribuição da carga horária para a disciplina de língua inglesa apresenta uma notável variação entre as instituições, indo de

180 horas na UnB a 870 horas na UFPel. Destaca-se que na UFPel, a maior parte do tempo total do curso é dedicada ao ensino da língua inglesa, correspondendo a 31% da carga horária total.

Tabela 2 – Distribuição do Curso x Carga Horária da Língua Inglesa

IES	Carga Horária Total do Curso	Carga Horária de Inglês
UFPel	2805	870 = 31%
UFRGS	2490	570 = 23%
UEM	3421	476 = 14%
Unesp	3090	300 = 10%
UFU	2460	300 = 12%
UFOP	2070	300 = 14%
UFJF	2475	240 = 10%
UFPB	2355	240 = 10%
UnB	1680	180 = 11%

Fonte: o próprio autor a partir dos PPP das IES

A UFRGS, embora tenha uma carga horária total menor do que a UFPel, também dedica uma proporção significativa de seu currículo ao ensino da língua inglesa, com 23% do tempo total do curso. Com exceção da UFPel e UFRGS, as outras sete IES mantêm um equilíbrio na carga horária no que diz respeito à disciplina de língua inglesa. A carga horária delas ocupa de 10% a 14% do total do curso.

Esses números sugerem que as instituições têm abordagens diferentes em relação à importância do ensino de língua inglesa em seus programas acadêmicos. Algumas priorizam mais a língua inglesa como uma habilidade essencial para seus alunos, enquanto outras a incorporam com menos peso. No entanto, é notável que a disciplina de língua inglesa ocupa um local especial nos currículos dos cursos de graduação em Tradução. Considerando a soma da carga horária total destinada ao ensino da língua inglesa em todas as IES, constatamos um total de 3.476 horas, representando aproximadamente 15% do tempo dedicado ao estudo da língua.

3.1.1.1.3 Carga horária: língua inglesa x outras disciplinas

Esta seção tem como objetivo comparar a carga horária da disciplina de língua inglesa com a carga horária das outras disciplinas ofertadas nos cursos de graduação em Tradução. Esta análise busca compreender como a língua inglesa se posiciona em relação às demais disciplinas do currículo e qual é a sua relevância no contexto da formação acadêmica dos estudantes.

Para realizar a comparação entre a carga horária destinada ao ensino da língua inglesa e as demais disciplinas ofertadas nos cursos de graduação em Tradução, seguiram-se as seguintes etapas metodológicas, por meio do *software* Microsoft Excel para a elaboração de planilhas referentes a cada IES que disponibiliza o curso de graduação em Tradução: (i) coleta de dados; (ii) classificação por área de estudo; (iii) análise; e (iv) comparação da carga horária.

A coleta de dados foi o primeiro passo a ser dado. Aqui, reuniram-se informações sobre a carga horária de todas as disciplinas ofertadas em todos os nove cursos de graduação em Tradução. Esses dados foram obtidos a partir dos planos de cada curso.

A segunda etapa foi a classificação por área de estudo. Nessa etapa, categorizaram-se as disciplinas em grupos ou áreas de estudo relacionados, como “inglês”, “estágio”, “Tradução e versão”, “TCC” etc. para facilitar a comparação entre disciplinas similares. A categorização ficou esta: leitura e produção de texto, trabalho de conclusão de curso (TCC), língua espanhola, teoria (literatura e tradução), literatura, linguística, estudos (da tradução, de gramática, de literaturas etc.), tradução e versão, estágio, prática (leitura, redação e tradução), inglês e outras.

A terceira etapa foi a análise da carga horária. Tomou-se como base a carga horária total de todas as IES juntas, o que equivale a 22.846 horas. Foi este, então, o resultado encontrado:

Tabela 3 – Carga Horária

IES - DISCIPLINAS	Carga Horária	Porcentagem
Teoria (literatura e tradução)	390	2%
Língua Espanhola	450	2%
Leitura e Produção de Texto	540	2%
TCC	540	2%
Linguística	632	3%
Literatura	640	3%
Tradução e versão	1292	6%
Estudos (da tradução, de gramática, de literaturas etc.)	1410	6%
Estágio	1799	8%
Prática (leitura, redação e tradução)	2343	10%
Inglês	3506	15%
Outras disciplinas	9304	41%

Fonte: o próprio autor, a partir dos PPP

É notável que a carga horária do curso é dividida de maneira bastante equilibrada entre as disciplinas. No entanto, algumas disciplinas/categorias se destacam em termos de porcentagem do tempo total do curso dedicado a elas.

As disciplinas de Literatura, Linguística e Leitura e Produção de Texto têm uma presença significativa no currículo, contribuindo com cerca de 9% da carga horária total. As disciplinas relacionadas à tradução (como “Tradução e versão” e “ET”) combinadas representam uma parcela significativa da carga horária (aproximadamente 12%). Isso pode indicar um foco especializado na formação de tradutores.

No que diz respeito à categoria “Outras disciplinas”, são dedicados 41% da carga horária. Isso sugere uma diversidade de tópicos ou requisitos curriculares que não se encaixam nas categorias específicas listadas. Ela inclui disciplinas não mencionadas na tabela. O tempo dedicado a estágio e prática (leitura, redação e tradução) totaliza 18%, destacando a importância da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso.

Por último, e foco desta tese, está a disciplina de língua inglesa. Ela é a disciplina que consome a maior parte do tempo, representando 15% da carga horária total. Isso indica a importância atribuída ao ensino da língua em questão no currículo.

Em resumo, a análise da tabela revela um currículo abrangente com uma distribuição equilibrada de disciplinas, mas com ênfase no ensino da língua inglesa, tradução e prática. Essa estrutura curricular provavelmente reflete os objetivos educacionais das IES e as necessidades de seus alunos em termos de habilidades linguísticas, tradução e aplicação prática de conhecimentos. A inclusão de “Outras disciplinas” sugere flexibilidade no programa para atender a diversas áreas de interesse dos estudantes. Além disso, são nítidos a relevância e o prestígio da disciplina de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução nas nove IES listadas. Por meio das análises das cargas horárias, da duração do curso e da distribuição de disciplinas, torna-se evidente que a língua inglesa desempenha um papel fundamental na formação dos futuros tradutores e profissionais da área. Portanto, a presença destacada da língua inglesa nos currículos desses cursos atesta sua importância no contexto da tradução e reforça sua posição de prestígio como uma competência essencial para os futuros tradutores.

3.1.1.2 Natureza da disciplina de língua inglesa

Reconhecendo a importância do inglês como uma das línguas de trabalho do tradutor, esta seção tem como objetivo delinear a natureza do ensino dessa língua nos cursos de graduação em Tradução das IES. Para alcançar esse propósito, será dado destaque (i) aos nomes

dos cursos e das disciplinas de língua inglesa, (ii) aos seus planos de ensino, e, por fim, (iii) ao perfil dos professores que lecionam essas disciplinas.

3.1.1.2.1 Nomes dos cursos

Devido à sua vastidão e diversidade, o Brasil apresenta uma multiplicidade de realidades que se refletem na heterogeneidade dos programas de graduação oferecidos pelas IES. Nesse contexto, o curso de Tradução não é exceção, visto que é afetado pela ambiguidade de seu nome.

Os programas de graduação em Tradução constataam uma multiplicidade terminológica, inclusive podendo haver denominações distintas para a mesma IES. Tal fenômeno é verificável no quadro a seguir:

Quadro 11 – Nome dos Cursos

IES	NOME DO CURSO	
	Segundo o e-MEC	Segundo o PPP da IES
UEM	Letras: Bacharelado em Tradução	Graduação em Letras
Unesp	Letras com habilitação em tradutor	Letras com Habilitação em Tradutor
UnB	Letras: Tradução-Inglês	Bacharelado em Letras – Inglês
UFPB	Tradução	Graduação em Tradução
UFJF	Letras	Bacharelado em Letras-Tradução Inglês
UFOP	Letras: tradução	Letras - Bacharelado Tradução
UFPeI	Letras-Tradução: inglês-português	Bacharelado em Letras – Habilitação em Tradução Inglês/Português
UFU	Tradução	Bacharelado em Tradução
UFRGS	Letras	Bacharelado em Letras

Fonte: o próprio autor, a partir do e-MEC e PPP dos cursos

Conforme pode ser constatado na tabela acima, verifica-se que apenas duas das nove IES analisadas não utilizam a designação “Letras” em suas nomenclaturas para a graduação em Tradução: UFPB e UFU. De acordo com as informações registradas no sistema e-MEC, ambas as IES adotam a denominação “Tradução” para seus respectivos cursos. Contudo, em relação ao PPP de cada um deles, observa-se que a UFPB adota o nome “Graduação em Tradução”,

enquanto a UFU utiliza o nome “Bacharelado em Tradução”. As sete IES que optam por nomear o curso de Tradução como “Letras” apresentam três observações relevantes a considerar como possibilidades.

A primeira observação gira em torno da possível predominância de uma abordagem teórica no ensino da língua inglesa, sugerindo que essa abordagem poderia ser predominantemente linguística. Isso levanta a possibilidade de que o enfoque principal se concentre nas questões estruturais e gramaticais da língua, com priorização do estudo linguístico como base para o ensino. No entanto, é importante notar que a tradução transcende a mera análise linguística, abrangendo aspectos culturais, habilidades interculturais e técnicas específicas. Portanto, é plausível considerar a necessidade de expandir a abordagem teórica da disciplina de língua inglesa, incluindo elementos multidisciplinares que possam enriquecer a formação dos estudantes de Tradução.

A segunda observação diz respeito à abordagem de ensino adotada. De acordo com Herrero (2013), o ensino de inglês para tradutores, que visa proporcionar aos futuros profissionais as habilidades linguísticas necessárias para a comunicação em contextos específicos, não pode ser abordado da mesma maneira que o ensino de EFL. No entanto, em nenhum momento, ao menos, foi sugerido que as aulas de inglês estavam especificamente voltadas para aquele tipo de instrução. Dessa forma, pode-se concluir que a abordagem adotada tem como base o inglês geral, negligenciando o contexto específico da profissão de tradutor.

A terceira observação levanta a preocupação quanto à possível perpetuação do estereótipo de que a formação em “Letras” é a adequada, senão a única, para a prática da tradução. Embora essa concepção seja simplista, é possível que os nomes atribuídos aos cursos de graduação tenham influência na percepção e nos estereótipos das pessoas. Segundo Delisle (1997, p. 52), "os nomes atribuídos aos programas de estudos podem ter um impacto significativo na percepção pública e na valorização da área". Isso sugere que a nomenclatura dos cursos pode moldar a maneira como são vistos pelo público em geral.

Krathwohl (2002, p. 101) acrescenta que "os termos utilizados para designar áreas de estudo não são apenas etiquetas neutras, mas carregam consigo conotações e expectativas que moldam as percepções e as escolhas dos estudantes".

Além disso, Bloom et al. (1956, p. 15) argumentam que "a forma como uma disciplina é nomeada pode afetar tanto a formação dos profissionais quanto a percepção social de sua importância e adequação".

Portanto, é concebível promover uma visão mais abrangente e informada sobre o campo da tradução, destacando a importância das competências interdisciplinares, do

conhecimento cultural e do domínio de técnicas específicas para uma formação mais adequada nessa área.

3.1.1.2.2 Nomes das disciplinas de língua inglesa

Assim como os cursos de graduação em Tradução apresentam nomes diversos, as disciplinas de língua inglesa não fogem à regra. O quadro abaixo ilustra essa variação:

Quadro 12 – Nome das Disciplinas de Língua Inglesa

Instituição	Nome da disciplina de inglês
UEM	Língua Inglesa: Habilidades Comunicativas Integradas I, II, III, IV.
Unesp	Língua Inglesa I, II, III, IV.
UnB	Inglês: Compreensão de textos escrito 1 e 2; Expressão escrita 1, 2, 3, 4.
UFPB	Língua Estrangeira Aplicada à Tradução I, II, III, IV e V.
UFJF	Inglês I, II, III, IV.
UFOP	Língua Inglesa; Língua Inglesa: (i) formação do profissional de letras; (ii) gêneros descritivos e procedimentais; (iii) gêneros narrativos; (iv) gêneros argumentativos; (v) gêneros acadêmicos.
UFPel	Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII.
UFU	Língua inglesa: (i) estrutura e uso; (ii) idiomaticidade e convencionalidade; (iii) análise contrastiva em língua inglesa; (iv) redação e língua inglesa; (v) estudos descritivos e linguística de corpos.
UFRGS	Inglês I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII.

Fonte: o próprio autor, a partir dos PPPs dos cursos

Esse quadro evidencia que as disciplinas de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução revelam uma variedade de abordagens e enfoques adotados pelas nove IES. Cada instituição apresenta sua própria nomenclatura e estrutura curricular, refletindo a diversidade de perspectivas e ênfases no processo de formação de tradutores.

Das nove instituições analisadas, somente a UFPB adota a designação exclusiva da disciplina de língua inglesa para o curso de Tradução. Nesse caso, a UFPB nomeia a disciplina como “Língua Estrangeira aplicada à Tradução”. Essa nomenclatura é utilizada pela instituição devido à oferta de habilitações nos idiomas inglês, espanhol, francês ou alemão, sendo assim, “Língua Estrangeira” é empregada para abranger essas opções. Essa nomeação pode evidenciar que a disciplina oferta o ensino tem um fim específico.

A nomeação da disciplina como “Língua Estrangeira aplicada à Tradução” pela UFPB pode ser interpretada como uma indicação de que o seu conteúdo é direcionado especificamente

para a formação de tradutores. Ao adicionar o termo “aplicada à Tradução”, a instituição enfatiza a abordagem prática e voltada para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para a atividade de tradução.

Essa designação busca transmitir a ideia de que o ensino da língua estrangeira, no caso o inglês, está intrinsecamente relacionado com o contexto da tradução. Ela sugere que os estudantes irão adquirir conhecimentos específicos sobre a língua estrangeira (LE) que serão aplicados ao processo de tradução, levando em consideração as demandas e particularidades desse campo profissional.

Além disso, a escolha do termo “Língua Estrangeira”, em vez de, simplesmente, “Inglês”, reflete a abrangência da UFPB em oferecer habilitações em algumas LEs. Essa diversidade de opções permite aos estudantes escolherem entre o inglês, espanhol, francês ou alemão como foco de estudo, ampliando ainda mais as possibilidades de atuação profissional na área de tradução.

Dessa forma, a UFPB demonstra uma preocupação em proporcionar aos seus alunos uma formação específica e direcionada para a prática da tradução, com ênfase na língua estrangeira escolhida e suas aplicações na atividade tradutória. Essa abordagem pode contribuir para uma melhor preparação dos estudantes para enfrentar os desafios e exigências do mercado de trabalho na área da tradução.

Ao contrário da UFPB, as outras oito instituições parecem concentrar-se no ensino de EFL, negligenciando uma abordagem mais específica da tradução. Concordando com Herrero (2013), o ensino de inglês para tradutor está mais integrado ao contexto de ESP do que do EFL. Dudley-Evans e St. John (1998) dizem que o ESP representa uma metodologia de ensino de línguas que destaca as necessidades individuais dos alunos e os contextos nos quais as utilizarão. Essa abordagem visa tornar o processo de aprendizado mais relevante e aplicável, contribuindo para que os objetivos linguísticos estejam alinhados com as demandas específicas de suas áreas de atuação. Ao personalizar o currículo e o conteúdo de ensino, o ESP capacita os alunos a adquirirem habilidades linguísticas práticas para suas atividades profissionais.

Na UEM, as disciplinas de Língua Inglesa são denominadas “Habilidades Comunicativas Integradas” em quatro níveis consecutivos. Esse enfoque sugere uma abordagem integrada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, visando preparar os estudantes não apenas para a tradução escrita, mas também para a comunicação oral e auditiva.

A Unesp adota uma nomenclatura mais simplificada, rotulando suas disciplinas como “Língua Inglesa I, II, III, IV”. Esse formato sugere uma progressão linear no aprendizado da

língua, com cada nível possivelmente construindo sobre as habilidades adquiridas nos anteriores.

A UnB oferece disciplinas mais específicas, divididas entre compreensão de textos escritos e expressão escrita, numeradas de 1 a 4. Essa abordagem segmentada evidencia uma preocupação em desenvolver habilidades específicas de leitura e escrita necessárias para tradutores.

Na UFJF, as disciplinas de inglês são numeradas de I a IV. A falta de uma descrição específica sugere uma abordagem mais genérica, podendo abranger uma variedade de habilidades linguísticas e competências.

A UFOP organiza suas disciplinas em torno da “Língua Inglesa”, com subdivisões que incluem a formação profissional de letras e diversos gêneros textuais. Essa estrutura reflete uma abordagem que visa preparar os estudantes não apenas como tradutores, mas como profissionais versáteis na língua inglesa.

A UFPel oferece um extenso conjunto de disciplinas numeradas de I a VIII, indicando um programa robusto que abrange múltiplos níveis de proficiência em língua inglesa. Essa abordagem reflete a importância atribuída ao domínio completo do idioma ao longo do curso.

A UFU adota uma abordagem temática, dividindo as disciplinas em cinco categorias que vão desde a estrutura e uso da língua até estudos descritivos e linguística de *corpus*. Essa diversificação destaca a preocupação em proporcionar uma formação abrangente, incluindo não apenas habilidades linguísticas, mas também uma compreensão mais profunda da linguística aplicada à tradução.

A UFRGS apresenta um conjunto extenso de disciplinas numeradas de I a VIII, sem descrições específicas. A numeração sequencial sugere uma progressão, mas a falta de detalhes específicos deixa espaço para interpretação sobre o conteúdo e as competências desenvolvidas em cada nível.

Ao utilizar termos como “Habilidades comunicativas integradas”, “Compreensão de textos escritos”, “Expressão escrita” e “Análise contrastiva em língua inglesa”, as IES demonstram uma preocupação em abordar aspectos práticos, comunicativos e, sobretudo, linguísticos da língua inglesa, o que é de se esperar de uma aula de inglês, cujo âmbito é linguístico. Sendo assim, essa abordagem está alinhada com a perspectiva da LA, que busca promover a CC dos estudantes, ou seja, a capacidade de compreender e produzir linguagem apropriada em situações reais de uso geral.

Ao utilizar diferentes nomenclaturas, como “Gêneros descritivos e procedimentais”, “Gêneros narrativos” e “Gêneros acadêmicos”, tais disciplinas também evidenciam a

abordagem da LA em explorar a linguagem em suas diversas manifestações e usos específicos. Algo muito positivo nisso é que a diversidade de nomes das disciplinas também reflete a compreensão de que a língua inglesa não é homogênea, mas um sistema linguístico que abrange diferentes gêneros, registros e contextos comunicativos gerais. Contudo, não há indicação da especificidade do ensino de inglês para tradutor.

Portanto, pode-se dizer que a relação entre os nomes das disciplinas de línguas inglesa e a base teórica da LA pode estar ligada ao objetivo central dessa área de estudo: o desenvolvimento da CC, mas não CCT, que é específica da área dos ET.

3.1.1.2.3 Planos de ensino

O objetivo desta seção é realizar uma análise dos planos de ensino das disciplinas de língua inglesa ofertadas nos cursos de graduação em Tradução, com o intuito de investigar a abordagem pedagógica adotada em seu ensino. Os planos de ensino organizam e estruturam a atividade educacional, e são elaborados pelos professores e instituições com o objetivo de direcionar o processo de aprendizagem, estabelecendo metas, conteúdos, metodologias e avaliações a serem desenvolvidas ao longo do curso ou disciplina.

Para atingir o objetivo proposto, serão percorridas estas etapas: (i) acesso aos planos de ensino das disciplinas dos cursos de tradução; (ii) exame da estrutura dos planos de ensino das disciplinas de inglês nos cursos de tradução, focalizando os elementos presentes nesses planos; (iii) identificação dos elementos mais frequentes nos planos de ensino das disciplinas de inglês nos cursos de tradução nessas instituições; e (iv) análise quantitativa para identificar o foco de ensino presente nos planos das disciplinas de inglês nos cursos de graduação em Tradução.

Inicialmente, realizou-se uma análise das páginas eletrônicas das IES que disponibilizam o curso de graduação em Tradução. Durante essa pesquisa, o foco foi direcionado para localizar os PPPs dessas instituições, com a expectativa de encontrar informações detalhadas sobre os planos de ensino das disciplinas, com especial atenção para aquelas relacionadas à língua inglesa.

Das nove IES em questão, somente oito disponibilizaram o PPP em formato on-line; são elas: UEM, Unesp, UnB, UFPB, UFJF, UFOP, UFPel e UFU. A UFRGS, por sua vez, foi a única exceção, tendo em vista que o seu PPP somente pôde ser acessado mediante envio de correio eletrônico.

Cada um dos PPPs dos cursos continha os planos de ensino das disciplinas a serem ministradas ao longo do curso. Com esses planos em posse, prosseguiu-se com a análise da estrutura de cada um deles. Para alcançar o objetivo, foram percorridas algumas etapas: (i) identificação dos elementos que compõem os planos de ensino das disciplinas de língua inglesa; (ii) apresentação da proporção em que os elementos aparecem em cada IES específica; e (iii) indicação da proporção em que cada elemento aparece nos planos de ensino das IES em geral.

Quadro 13 – Páginas Eletrônicas

IES	Página eletrônica
UEM	https://portal.nead.uem.br/site/img/9NU_files/docs/022_10.pdf
Unesp	https://www.ibilce.Unesp.br/Home/Graduacao450/Tradutor/projeto-pedagogico-tradutor.pdf
UnB	https://sig.UnB.br/sigaa/verProducao?idProducao=2041098&&key=7e2d23b84c1f1f80d941ffbfcdacfb2
UFPB	http://plone.UFPB.br/ctrad/contents/menu/documentos/ppc
UFJF	https://www2.ufjf.br/faclet/wp-content/uploads/sites/205/2013/11/PPC-Bacharelado-vers%C3%A3o-final-22.10.2013.pdf
UFOP	https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_letras_bacharelado_traducao_para_c_epe.pdf?m=1559787706
UFPEl	https://wp.UFPel.edu.br/ingles/files/2015/11/PPC-L-INGLES-2013.pdf
UFU	http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_politico_pedagogico_traducao.pdf

Fonte: o próprio autor.

Na primeira etapa, identificaram-se os elementos comuns aos planos de ensino das disciplinas de língua inglesa. Isso envolveu a identificação de categorias como ementa, objetivo geral, objetivo específico, habilidades e competências, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação, referência essencial, referência básica e referência complementar.

Na segunda etapa, apresentou-se a proporção em que os elementos aparecem em cada IES específica. Após identificar os elementos presentes em cada plano de ensino de cada IES, calculou-se a proporção de elementos presentes em relação ao total de elementos da lista compilada. Isso permitiu determinar a extensão em que cada IES inclui esses elementos em seus planos de ensino específicos.

Na terceira etapa, apresentou-se a proporção em que cada elemento aparece nos planos de ensino das IES em geral. Isso foi feito calculando-se a média ou a porcentagem total de IES que incluem cada elemento em seus planos de ensino. Esse resultado geral fornece uma visão abrangente de como cada elemento é abordado em todas as IES analisadas. Como resultado, chegou-se à Tabela 4.

Tabela 4 – Elementos dos Planos de Ensino

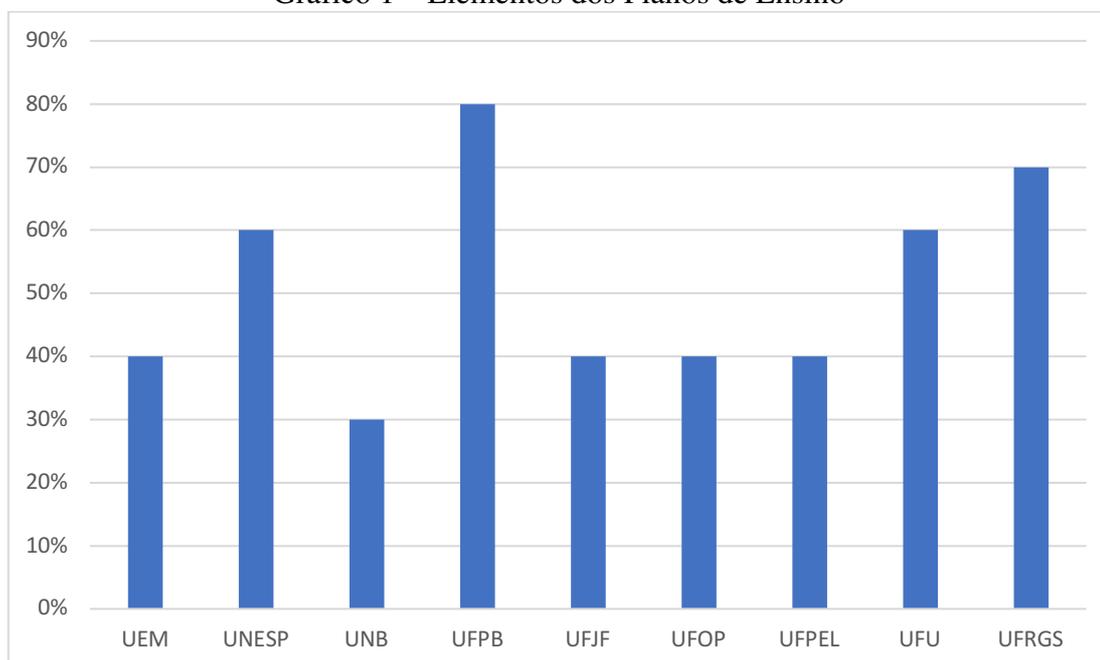
IES	Ementa	Objetivo Geral	Objetivo Específico	Habilidades e Competências	Conteúdo Programático	Metodologia	Crterios de Avaliação	Referência Essencial	Referência Básica	Referência Complementar	Proporção: elementos nos Planos de Ensino por IES específica
UEM	✓		✓		✓				✓		40%
UNESP	✓		✓		✓	✓	✓		✓		60%
UNB	✓				✓				✓		30%
UFPB	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	80%
UFJF	✓								✓	✓	30%
UFOP	✓				✓				✓	✓	40%
UFPEL		✓	✓	✓	✓		✓				50%
UFU	✓	✓	✓		✓				✓	✓	60%
UFRGS	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		70%
Proporção: elemento em Planos de Ensino das IES em geral	88%	33%	55%	22%	88%	33%	44%	11%	88%	44%	

Fonte: o próprio autor, a partir dos planos de ensino das disciplinas de língua inglesa

Nos planos de ensino das disciplinas de língua inglesa dos cursos de graduação em Tradução das IES, inicialmente, foram identificados todos os seus elementos. Para isso, foram realizadas observações dos planos de ensino existentes, a fim de destacar os elementos mais comuns. Com base nessa análise, elaborou-se a Tabela 4, que explicita de forma clara e objetiva os elementos encontrados.

Com a tabela devidamente preenchida, foi possível chegar a dois resultados. O primeiro deriva da interpretação das informações dispostas nas linhas horizontais da tabela. O resultado evidencia elementos que cada IES apresenta em seus planos de ensino: ementa, objetivos (geral e específicos), habilidades e competências, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação, referências (essencial, básica e complementar). Sendo assim, o gráfico abaixo demonstra quais as IES que mais deixam por completo seus planos de ensino da disciplina de língua inglesa.

Gráfico 1 – Elementos dos Planos de Ensino

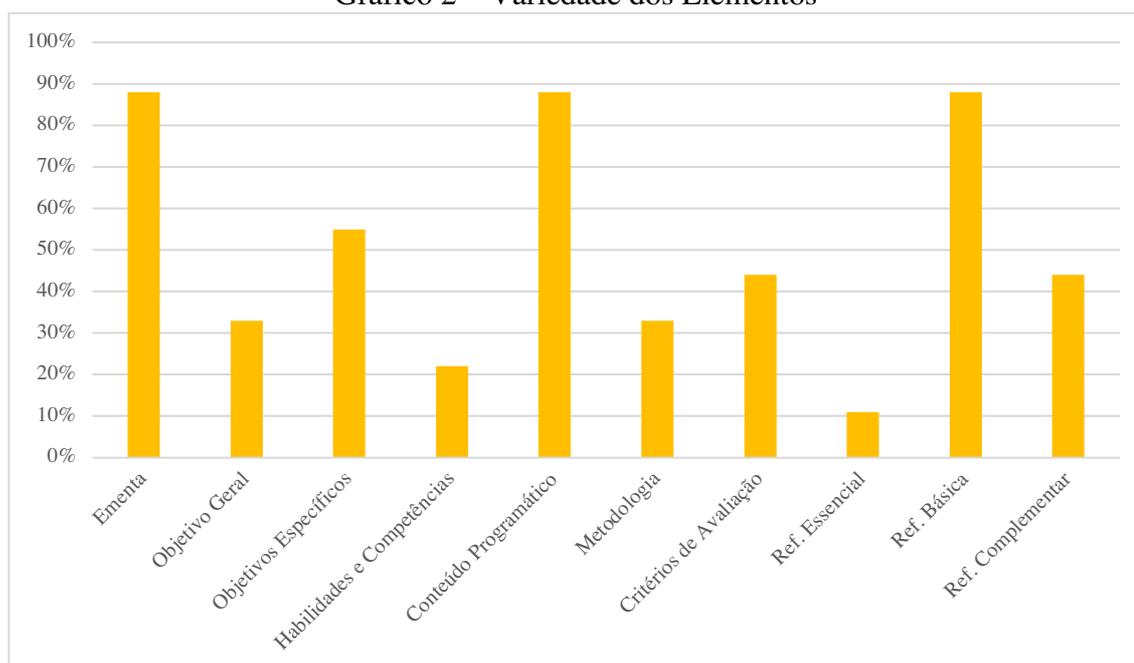


Fonte: o próprio autor

O Gráfico 1 ilustra que as IES utilizam os elementos em seus planos de ensino de maneira bastante discrepante. Como exemplo, a UEM incorpora apenas 40% desses elementos, enquanto a UFPB e UFRGS abarcam 80% e 70% deles, respectivamente.

O segundo resultado decorre da análise das informações apresentadas nas colunas verticais da mesma tabela. Ele mostra a proporção de determinado elemento (ementa, objetivos, habilidades e competências, conteúdo programático, metodologia, critérios de avaliação e, por último, referências) encontrado nos planos de ensino dos cursos de graduação em Tradução nas IES, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Variedade dos Elementos



Fonte: o próprio autor, a partir dos planos de ensino

O Gráfico 2 mostra que os planos de ensino das IES nem sempre apresentam os mesmos elementos. Enquanto a ementa, o conteúdo programático e a referência básica são encontrados em aproximadamente 90% dos planos de ensino, o objetivo geral e os objetivos específicos são encontrados em torno de 30% e 50%, respectivamente.

Como visto, a ementa, o conteúdo programático e a referência básica estão em 90% dos planos de ensino das disciplinas de inglês dos cursos de graduação em Tradução. Por esse motivo, tais elementos – com exceção das referências, pois, geralmente, são disponibilizadas de acordo com o que a biblioteca da IES oferece – serão analisados para verificar a natureza do ensino da língua inglesa nesses cursos.

3.1.1.2.3.1 Ementas

Como se tem conhecimento, a ementa é o elemento do plano de ensino que apresenta uma síntese da disciplina. Segundo Paiva (2008, p. 04), “as ementas representam um resumo do conteúdo programático a ser desenvolvido nas disciplinas e constam dos seus planos de ensino”. Mais especificamente em sua pesquisa apresentada na área dos ET, Briks (2018, p. 96) explica que:

a ementa consiste na descrição sucinta do conteúdo programático proposto de acordo com a literatura acadêmica da área de Didática de Tradução, em termos de formação

de tradutores, delineada por objetivos gerais da disciplina, por objetivos de aprendizagem, por competências a serem desenvolvidas e pelo método de ensino.

Para a verificação das ementas, percorreram-se as seguintes etapas: (i) no Microsoft Excel, foi criada uma planilha para cada uma das nove IES que ofertam o curso de graduação em Tradução; (ii) em cada planilha, foram copiadas as ementas das disciplinas de língua inglesa, organizadas por semestre, período ou ano, de acordo com o que cada IES nomeia; (iii) para cada um desses períodos, foram destacadas as palavras-chave daquela ementa, que dizem respeito aos temas de estudo abordados/enfatizados nas disciplinas de línguas inglesa; (iv) foi criada uma nova planilha que agrupasse as palavras-chave das ementas dos cursos de graduação em Tradução, resultando neste quadro:

Quadro 14 – Palavras-chave das Ementas

Ementa												
Leitura	Escrita	Compreensão Auditiva	Oralidade	Tradução	Gramática	Fonética	Semântica	Pragmática	Léxico	Nivelamento	Profissão	Interdisciplinaridade
											Professor de Línguas	

Fonte: o próprio autor, a partir dos planos de ensino

Após identificar as palavras-chave nas ementas, procedeu-se à contagem da frequência com que essas palavras ocorrem. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 3.

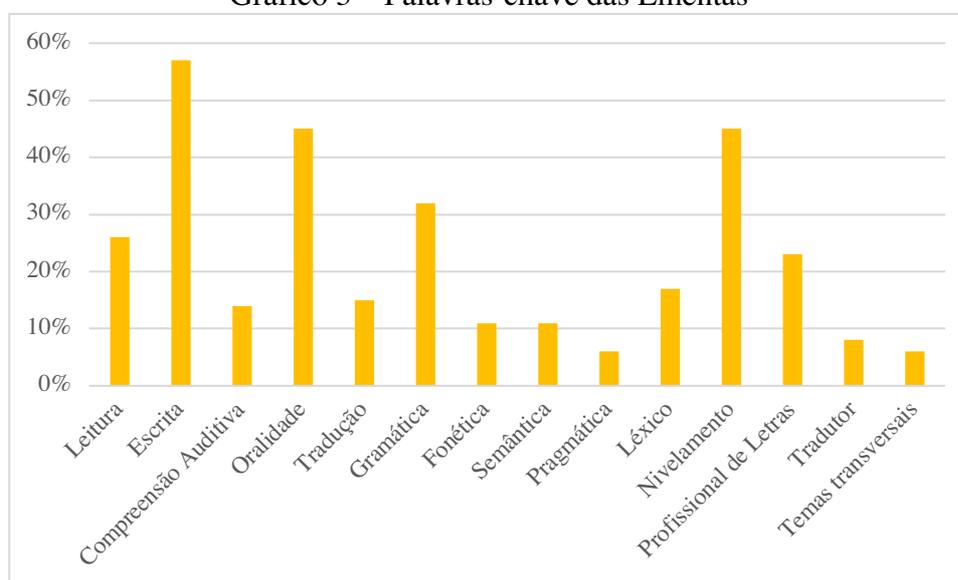
Os temas mais abordados nas ementas são escrita, oralidade, nivelamento e gramática. Em contraste, os menos abordados referem-se à pragmática, ao tradutor e a temas transversais. Esses dados trazem duas observações.

A primeira observação evidencia que os dados apresentados no gráfico acima indicam que as ementas das disciplinas de língua inglesa oferecidas pelas IES que ministram o curso de graduação em Tradução destacam seu enfoque no desenvolvimento das habilidades linguísticas, com ênfase especial na escrita. Isso sugere que as aulas de língua inglesa parecem basear-se predominantemente em princípios da linguística, mais especificamente no EFL, em vez de adotar uma abordagem tradutológica no ensino da língua para futuros tradutores. Essa tendência já foi observada por Berenguer (1999, p. 136), ao considerar que

de um modo geral, nos estudos de tradução, as aulas de língua estrangeira para tradutores trataram geralmente, por um lado, da estrutura gramatical da língua [...] e, por outro, do desenvolvimento – de forma mais ou menos discriminada – das quatro habilidades de comunicação (compreensão e expressão oral e escrita).

Segundo os dados representados, a habilidade de escrita é a mais enfocada, pois é citada em mais de 80% das ementas dos planos de ensino de inglês dos cursos de graduação em Tradução. O resultado vai ao encontro de Herrero (2020), que apresenta uma pesquisa destacando que os professores consideram a compreensão escrita a habilidade mais importante nessa formação.

Gráfico 3 – Palavras-chave das Ementas



Fonte: o próprio autor, a partir das ementas das disciplinas de língua inglesa

Contudo, para formar tradutores, é necessário desenvolver certas habilidades prévias à da escrita, tal como a compreensão de texto (Berenguer, 1999; Hurtado Albir, 1999; Brehm Cripps, 2004; Briks, 2018). Brehm Cripps (2004) afirma que a compreensão do texto de partida é essencial para o processo de tradução e parte fundamental da CT e, portanto, deve ser uma das habilidades a serem desenvolvidas nos cursos iniciais de tradução.

A leitura é uma das fontes da informação, da cultura e do entretenimento, especialmente desde o surgimento da imprensa. Contudo, ler não significa apenas saber decodificar letras (Kleiman, 2009; Briks, 2018). Colina (2002) explica que “as abordagens anteriores de ensino de leitura em ambientes de aprendizado de línguas eram fundamentadas em concepções que entendiam a leitura como um processo de decodificação linguística. Atualmente, pode-se dizer que a leitura só acontece quando há a compreensão da mensagem (Kleiman, 2009). Sendo

assim, conhecer todos os dados linguísticos do texto não equivale, em muitos casos, à compreensão. Conhecer todas as palavras ou frases de um texto não é o suficiente para haver sua compreensão, como costumavam supor as abordagens tradicionais de leitura (Colina, 2002).

Para haver a compreensão, deve existir a interação entre os esquemas existentes e as informações presentes na escrita. Nela, os leitores estabelecem conexões entre seu conhecimento prévio e as novas informações, que assim se tornam parte de sua base de conhecimento (Colina, 2002; Kleiman, 2009). Nas aulas de tradução, os professores frequentemente percebem que muitos de seus alunos não consideram o texto como um todo e que não fazem uso de informações contextuais, pois, segundo Colina (2002), quando se deparam com uma palavra desconhecida, eles prontamente consultam seus dicionários, os quais apresentam uma lista de possíveis termos, dos quais geralmente selecionam o primeiro ou o mais destacado em termos lexicais. Nessas situações, os alunos muitas vezes não percebem que, ao aplicarem os processos de compreensão em vez de se fixarem nas palavras e em suas correspondências, provavelmente seriam capazes de compreender o significado da palavra específica e chegar a pelo menos algumas traduções ou paráfrases possíveis.

Esta pesquisa identificou que apenas duas IES, o que equivale a 22% dos cursos de graduação em Tradução analisados, mencionam a habilidade de leitura em suas ementas: a UnB e a UFPel. Essa constatação está de acordo com as observações de Herrero (2020), que destaca o foco predominante nos esforços dedicados à compreensão escrita nas aulas de LE. Para certificar-se de que essa realidade realmente acontece, analisa-se o segundo elemento mais recorrente nos planos de ensino: o conteúdo programático.

A segunda observação foca na especificidade do ensino da língua inglesa no contexto da tradução. As ementas ainda refletem uma abordagem de ensino de EFL, parecendo negligenciar o ESP. Notavelmente, as palavras “tradutor” e “tradução” apresentam uma das incidências mais baixas nas ementas dos cursos de graduação em Tradução. Isso reflete na falta de ênfase na necessidade real de comunicação efetiva na área de interesse do aluno, que, neste caso, é a tradução.

Enfim, é evidente que a maioria dos planos de ensino prioriza o desenvolvimento das habilidades linguísticas no contexto do EFL, com uma ênfase notável na escrita. No entanto, é válido ressaltar que a ênfase na escrita parece ser em um contexto mais amplo, carecendo de uma abordagem específica voltada para a tradução.

3.1.1.2.3.2 Conteúdos programáticos

O conteúdo programático é outro elemento dos planos de ensino que garante a coesão e qualidade do ensino, bem como a orientação do desenvolvimento do plano de ensino e a preparação do corpo docente. Pode-se conceituá-lo como o conjunto de tópicos, temas e matérias que serão abordados em um curso de graduação, estabelecido no plano de ensino. Em resumo, o conteúdo programático representa uma descrição minuciosa e logicamente organizada dos temas que são mencionados na ementa do curso. Isso vai ao encontro de Vasconcellos (2002, p. 140) que explica conteúdo programático sendo

o conjunto de conhecimento, hábitos e atitudes, organizados pedagógica e didaticamente; são o meio para a concretização das finalidades que o educador tem ao preparar o seu curso, a partir da realidade. Estão implicadas aqui as tarefas de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos.

Briks (2018, p. 97) contribui com a definição de conteúdo programático explicando que são aqueles que descrevem todos os “aspectos mais relevantes dos objetivos gerais, dos objetivos específicos e das competências, apresentados em formulação nominal (usando-se substantivos)”.

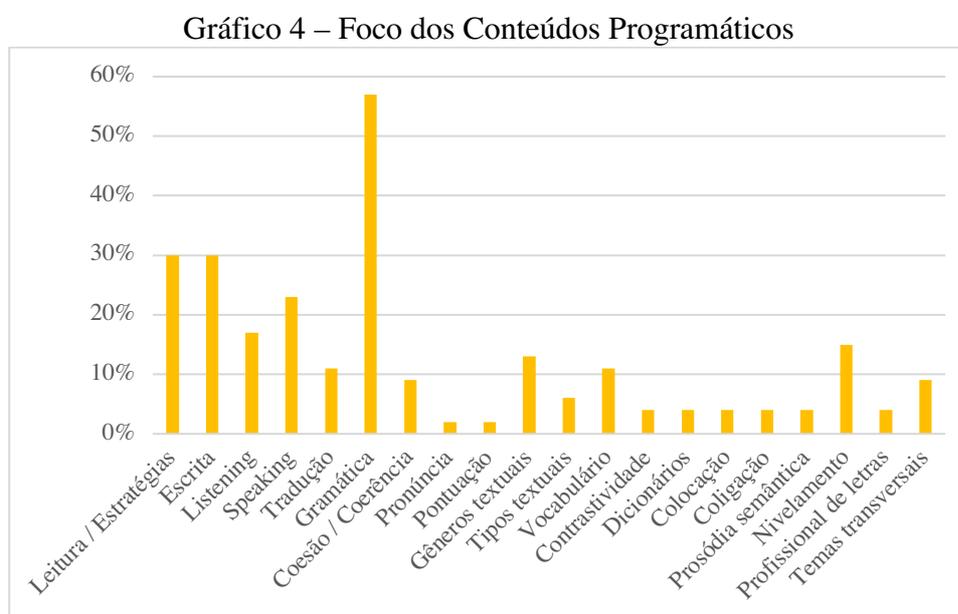
Para realizar a análise dos conteúdos programáticos das disciplinas de língua inglesa, foram seguidas as mesmas etapas utilizadas para a análise das ementas: (i) no Microsoft Excel, foi criada uma planilha para cada uma das nove IES que ofertam o curso de graduação em Tradução; (ii) em cada planilha, foram copiadas os conteúdos programáticos das disciplina de língua inglesa, organizadas por semestre, período ou ano, de acordo com o que cada IES nomeia; (iii) para cada um desses períodos, foram destacadas as palavras-chave daquele conteúdo programático, que dizem respeito aos temas de estudo abordados/enfatizados nas disciplinas de línguas inglesa; e, então, (iv) foi criada uma nova planilha que agrupasse as palavras-chave das ementas dos cursos de graduação em Tradução, resultando neste quadro:

Quadro 15 – Palavras-chave dos Conteúdos Programáticos

Palavras-chave dos Conteúdos Programáticos																			
Leitura / Estratégias	Escrita	Compreensão auditiva	Fala	Tradução	Gramática	Coesão / Coerência	Pronúncia	Pontuação	Gêneros textuais	Tipos textuais	Vocabulário	Contrastividade	Dicionários	Colocação	Coligação	Prosódia semântica	Nivelamento	Profissional de letras	Temas transversais

Fonte: o próprio autor, a partir dos planos de ensino

Depois de apontar as palavras-chave dos conteúdos programáticos, finalmente foi contada a frequência em que elas apareciam e, com isso, chegou-se a este outro resultado, apresentado no gráfico a seguir:



Fonte: o próprio autor, a partir dos planos de ensino

Enquanto a análise anterior mostrava que as ementas abordavam a escrita como sendo o tópico mais evidenciado nos planos de ensino de inglês, de acordo com os dados encontrados no conteúdo programático, diferentes aspectos são evidenciados.

Primeiramente, é importante ressaltar que a gramática é o tópico mais abordado em quase 60% dos conteúdos programáticos. Isso indica a relevância atribuída ao estudo e compreensão das regras e estruturas linguísticas no ensino da língua inglesa. Ao priorizar a gramática, os planos de ensino visam fornecer aos alunos uma base para a construção de textos, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

A ênfase na gramática reflete a compreensão de que esse conhecimento é fundamental para a compreensão e produção de textos em inglês. Ao dominar as estruturas gramaticais, os alunos podem ter a capacidade de expressar suas ideias de maneira coesa e coerente, evitando ambiguidades e mal-entendidos.

Além disso, o estudo da gramática pode proporcionar aos alunos a capacidade de compreender com mais facilidade tanto textos escritos como orais. Ao reconhecerem as estruturas gramaticais empregadas pelos falantes, os alunos podem estar mais aptos a decodificar e interpretar as informações apresentadas nas diversas formas de expressão linguística. Isso abrange tanto a linguagem escrita, como textos literários, artigos acadêmicos

ou documentos formais, quanto a linguagem oral, como conversas cotidianas, palestras, entrevistas ou apresentações públicas. O conhecimento gramatical pode ampliar a proficiência dos estudantes em lidar com os distintos usos e contextos da linguagem, permitindo-lhes uma comunicação em diferentes situações comunicativas.

No entanto, o foco na gramática vai de encontro às pesquisas relacionadas ao ensino de tradução e mais especificamente ao de línguas para tradutores, porque, na opinião de Berenguer (1999), o foco do estudo da estrutura linguística e gramatical deve ceder espaço para a análise de outros aspectos mais pertinentes à tradução: a exploração de todos os elementos que não podem ser facilmente consultados em uma gramática ou dicionário, e que se relacionam com o discurso e o significado do texto.

Dessa forma, o objetivo principal do ensino de LE, neste contexto, é preparar o futuro tradutor para realizar o seu trabalho (Andreu *et al.*, 2002). Herrero (2020) destaca que, em um curso de Tradução, a linguagem não deve se limitar puramente ao estudo dos níveis gramatical e lexical, ou seja, à análise intratextual; mas à análise extratextual. Esta diz respeito ao contexto, à função textual, aos participantes da comunicação etc. e, em especial, àqueles elementos que podem impactar diretamente no processo de tradução do texto.

Em segundo lugar, é relevante destacar que apenas em 30% dos conteúdos programáticos dos planos de ensino das disciplinas de inglês nos cursos de Tradução, há uma ênfase nas habilidades de leitura e escrita. Embora sejam habilidades fundamentais para o domínio da língua inglesa e para a prática da tradução, é importante reconhecer que sua presença pode variar nas abordagens curriculares adotadas pelas instituições de ensino.

As habilidades de leitura e escrita são pilares essenciais no processo de aprendizagem e prática da tradução. A leitura permite aos tradutores compreenderem textos em inglês, extrair informações relevantes, identificar nuances linguísticas e compreender o contexto geral. Por sua vez, a habilidade de escrita permite que os tradutores expressem de forma mais adequada e coerente as ideias e conceitos presentes no texto-fonte em sua língua-alvo.

Ao enfatizar essas habilidades de leitura e escrita nos conteúdos programáticos, as instituições de ensino proporcionam aos estudantes as ferramentas necessárias para desenvolvê-las no contexto da tradução. Isso pode incluir atividades práticas, como análise de textos autênticos, exercícios de compreensão de leitura, prática de redação e discussões sobre estratégias de tradução.

É importante ressaltar que, embora a presença dessas habilidades nos conteúdos programáticos possa ser menor em comparação com outros tópicos, sua relevância é inegável para a formação de tradutores competentes. As habilidades de leitura e escrita são fundamentais

para a qualidade das traduções realizadas pelos profissionais da área. No contexto atual, em que a tradução desempenha um papel cada vez mais importante na comunicação global, é fundamental que os estudantes de Tradução adquiram domínio dessas habilidades linguísticas. A ênfase nos conteúdos programáticos das disciplinas de inglês nos cursos de Tradução precisa objetivar que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para enfrentar os desafios da tradução.

Em terceiro lugar, é relevante observar que aproximadamente 20% dos conteúdos programáticos da disciplina de língua inglesa nos cursos de Tradução enfatizam a habilidade de fala, que desempenha um papel fundamental na comunicação em qualquer língua, incluindo a inglesa. Embora a tradução seja frequentemente associada apenas à compreensão de textos escritos e à escrita em si – além de poderem existir excelentes tradutores que não falam a língua –, é importante que as aulas de língua inglesa também enfoquem o desenvolvimento da habilidade oral, que, nesse caso, é também importante para os profissionais da tradução, especialmente em situações de interação profissional, como reuniões, conferências e negociações, em que os tradutores podem precisar se envolver ativamente nas conversas e expressar-se de maneira adequada. Isso, com certeza, impacta o trabalho final do tradutor.

Ao destacar a importância da habilidade de fala nos conteúdos programáticos da disciplina de inglês nos cursos de Tradução, os estudantes são incentivados a desenvolverem suas habilidades de expressão verbal e aprimorarem sua pronúncia, entonação, fluência e capacidade de comunicar-se em inglês. Ademais, as IES oferecem aos estudantes oportunidades de prática e aperfeiçoamento da habilidade oral. Isso pode incluir atividades como discussões em grupo, apresentações orais, simulações de situações profissionais e exercícios de diálogo.

Vale ressaltar que a inclusão da habilidade de lidar com a língua em sua modalidade oral (fala) nos conteúdos programáticos pode variar entre as instituições e programas de Tradução. Algumas instituições podem dedicar uma atenção mais aprofundada à habilidade de fala, enquanto outras podem integrá-la como parte de uma abordagem mais abrangente.

No contexto atual em que a comunicação global é cada vez mais importante e as demandas por tradutores qualificados estão em constante crescimento, a habilidade de fala em inglês pode ser um diferencial significativo para os profissionais de tradução. A ênfase nessa habilidade nos conteúdos programáticos pode ajudar a preparar os estudantes para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem no campo da tradução.

Outro ponto a ser destacado é a tradução. É notável que ela está presente em pouco mais de 10% deles, o que pode mostrar que o ensino da língua inglesa acontece em um contexto geral, evidenciando, assim, a EFL e não ESP. Essa habilidade é fundamental para os estudantes

que aspiram se tornar tradutores profissionais e, ao ser abordada no contexto da disciplina de língua inglesa, pode influenciar a formação da identidade do curso. De fato, a tradução pode ser considerada o elemento central que define o que é uma aula de língua inglesa para tradutores, conferindo-lhe um caráter singular e impactante.

Enfim, é preocupante que a gramática seja o tópico mais recorrente, presente em cerca de 60% dos planos de ensino analisados. Embora seja importante compreender as regras gramaticais, o ensino focado exclusivamente nelas pode limitar a capacidade dos estudantes de aplicarem o conhecimento em situações de aquisição de língua e de tradução. Mais preocupante ainda, é observar que o ensino da língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução não apresenta o contexto da tradução, mas um contexto de EFL. Apesar de apenas 4% do conteúdo programático abordar a “contrastividade”, isso não reflete adequadamente o contexto de tradução. Na realidade, a inclusão da “contrastividade” não contextualiza o ensino de língua inglesa para tradutor, porque ela pode ser usada como ferramenta pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no âmbito de EFL.

3.1.1.2.4 Perfil dos professores de inglês

Esta seção visa analisar o perfil dos professores de inglês nos cursos de graduação em Tradução das nove IES. Para atingir esse propósito, foram realizadas as seguintes etapas: (i) acesso às páginas eletrônicas ou aos PPPs dos cursos; (ii) identificação dos professores efetivos que ministram ou ministraram a disciplina de língua inglesa; (iii) coleta de dados sobre os professores de inglês, incluindo detalhes de suas formações acadêmicas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado²⁶.

A primeira etapa foi o acesso às páginas eletrônicas ou aos PPPs dos cursos das respectivas instituições de ensino, evidenciadas no Quadro 16. Essa estratégia possibilitou a obtenção dos nomes dos professores efetivos que compõem o corpo docente dos cursos. Foram computados 61 professores de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução das IES, sendo 58 formados no Brasil e 03 no exterior.

A etapa subsequente envolveu a coleta de dados sobre os professores de inglês, abrangendo detalhes de suas formações acadêmicas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado. Para realizar essa coleta, inicialmente, foi acessado o Currículo Lattes – uma vez

²⁶ É importante observar uma limitação neste aspecto: os professores podem variar a cada semestre, o que significa que nem sempre serão os mesmos.

que já é sabido que o currículo Lattes se consolidou como um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país e do exterior, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Em seguida, utilizando o Microsoft Excel, foi elaborada uma tabela contendo as seguintes colunas: IES, nome do professor, graduação, mestrado e doutorado.

Quadro 16 – Informações sobre o Corpo Docente

IES	Página eletrônica
UEM	Nenhuma informação encontrada.
Unesp	https://www.ibilce.Unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/docentes/
UnB	http://www.il.UnB.br/institucional/docentes-let
UFPB	http://www.cchla.UFPB.br/ctrad/contents/menu/ctrad-1/corpo-docente
UFJF	https://www2.ufjf.br/bachareladotraducao/corpo-docente/
UFOP	https://ichs.ufop.br/docentes-5
UFPEl	https://wp.UFPel.edu.br/traducaoingles/corpo-docente/
UFU	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="424 1122 1383 1182">1. http://www.portal.ileel.ufu.br/unidades/nucleo-docente-estruturante/nucleo-docente-estruturante-do-curso-de-traducao <li data-bbox="424 1196 1383 1238">2. http://www.portal.ileel.ufu.br/ileel/equipe/corpo-docente

Fonte: o próprio autor.

No que diz respeito à graduação dos professores, temos uma diversidade de habilitações: há professores formados em letras/linguística (licenciatura), letras (bacharelado), letras-tradução (licenciatura), língua e literatura inglesa etc. Portanto, estabeleceram-se estas duas categorias: Letras e Letras-Tradução²⁷. Além dessas categorias, identificaram-se professores com formação em campos distintos, bem como aqueles que não forneceram informações sobre sua graduação.

Foram encontrados 43 professores formados em Letras; 11 professores formados em Letras-Tradução²⁸; cinco professores formados exclusivamente em outras áreas (dois em Direito, um em Jornalismo, um em Serviço Social e um em Comunicação Social); dois professores não mencionam sua formação.

²⁷ Não foi viável criar uma categoria específica que englobasse exclusivamente o termo relacionado à “Tradução”, pois não foi encontrado ninguém com a designação “formado em Tradução” ou “Bacharelado em Tradução”.

²⁸ Professores com formação em Letras Bacharelado em Tradução e Letras Licenciatura, por exemplo, foram designados exclusivamente à categoria de Letras-Tradução; assim como Letras-Bacharelado, apenas Letras.

Tabela 5 – Graduação dos Professores

Graduação			
Letras	Letras-Tradução	Outras	Não Mencionam
43	11	5	2
70%	18%	8,19%	3,2%

Fonte: o próprio autor, a partir dos Currículos Lattes dos professores.

No contexto do mestrado, constata-se uma ampla gama de designações em relação à titulação, abrangendo áreas como Estudos Linguísticos, Letras, Linguística Aplicada, Ensino da Língua Inglesa, Estudos da Linguagem, Comunicação e Semiótica, além de Linguística Aplicada à Teoria da Tradução, entre outras. Diante dessa diversidade, optou-se por estabelecer três categorias principais: Linguística, Linguística Aplicada à Teoria da Tradução e Outras.

Tabela 6 – Mestrado dos Professores

Mestrado		
Linguística	Linguística Aplicada à Teoria da Tradução	Outras
52	1	8
85%	1,6%	13%

Fonte: o próprio autor, a partir dos Currículos Lattes dos professores

Na categoria “Linguística”, contabilizamos 52 professores formados. Na categoria “Linguística Aplicada à Teoria da Tradução”, apenas um professor foi identificado. Na categoria “Outras”, que inclui Análise do Discurso, Psicologia, Literatura etc., encontramos oito professores formados.

No que concerne o mestrado, seguindo a tendência identificada nas etapas anteriores referentes à graduação, observamos que os professores possuem formação tanto no Brasil quanto no exterior: 54 professores obtiveram o título no Brasil, enquanto apenas sete realizaram seus estudos no exterior.

Em relação à pós-graduação, apenas um professor não possui o título de doutor. Sendo assim, há 60 professores doutores. Nesse contexto, também há uma ampla gama de designações em relação à titulação, abrangendo áreas como Estudos Linguísticos, Letras, Linguística Aplicada, Literatura, Comunicação e Semiótica, Informática na Educação, além de ET, entre outras. Diante dessa diversidade, optou-se por estabelecer três categorias principais: Linguística

(Letras, Linguística Aplicada, Linguística Aplicada à teoria da Tradução, Estudos Linguísticos, Estudos Linguísticos e Literários, Estudos da Linguagem), ET e Outros (Educação, Teoria Literária, Literatura, Ciências da Informação, Informática na Educação, Psicologia Social, Cognitiva e Neurociência).

Tabela 7 – Doutorado dos Professores

Doutorado		
Linguística	ET	Outros
53	1	6
88%	1,6%	10%

Fonte: o próprio autor, a partir dos Currículos Lattes dos professores

Na categoria Linguística, há 53 professores com doutorado. Na categoria ET, há apenas um professor com doutorado. Na categoria Outros, há seis professores com doutorado.

Enfim, a coleta de dados revelou uma composição diversificada de 61 professores, a maioria formada no Brasil, mas também destacou a presença de profissionais formados no exterior. A categorização das formações em Letras e Letras-Tradução ao abordar a graduação ressaltou a complexidade das denominações, abarcando desde Letras/Linguística a língua e Literatura Inglesa. A análise dos níveis de mestrado destacou não apenas a disparidade quantitativa entre as formações no Brasil e no exterior, mas também a amplitude das titulações, resultando nas categorias de Linguística, Linguística Aplicada à Teoria da Tradução e Outras. Quanto à análise dos níveis de doutorado, com exceção de um professor, reflete o comprometimento com a excelência acadêmica. A categorização final em Linguística, ET e Outros ressalta a diversidade de áreas abrangidas e sublinha a riqueza acadêmica presente no corpo docente analisado.

Entretanto, o número de professores de inglês – seja com formação em nível de graduação, mestrado ou doutorado – evidencia que o perfil dos professores de inglês se contextualiza no campo de Letras/Linguística, mas não dos ET. Conseqüentemente, a formação em Letras/Linguística pode levar o professor de inglês a atuar em áreas mais gerais, ou, pelo menos, em sua própria área, desconsiderando as demandas específicas do ensino de língua para tradutores, que estaria mais intrínseca ao contexto dos ET.

Para concluir, o objetivo desta seção foi analisar o ensino da disciplina de língua inglesa nos nove cursos de graduação em Tradução das referidas IES. Para atingir esse objetivo, examinaram-se os nomes dos cursos e das disciplinas de língua inglesa, os planos de ensino

com ênfase em suas ementas e conteúdos programáticos, e, por fim, o perfil dos professores de língua inglesa nessas instituições.

Ao revisar os nomes dos cursos de graduação em Tradução nas IES e as designações de suas disciplinas de língua inglesa, percebe-se a variedade de terminologias adotadas, o que pode expressar enfoques educacionais diversos. Enquanto sete IES incorporam o termo “Letras” em seus títulos, duas delas (UFPB e UFU) escolhem a denominação exclusiva “Tradução”, possivelmente indicando uma orientação mais prática e específica para a formação de tradutores. No entanto, é importante ressaltar que, apesar das variações de nomenclatura, as instituições podem compartilhar abordagens semelhantes ou distintas em relação ao conteúdo e à metodologia de ensino. Enquanto a predominância do termo “Letras” sugere uma ênfase teórica no ensino da língua inglesa, a falta de indicação explícita sobre a aplicação prática do inglês para tradução destaca a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e multidisciplinar. A UFPB se destaca ao adotar a designação “Língua Estrangeira aplicada à Tradução”, indicando uma orientação pragmática e direcionada para o desenvolvimento de habilidades específicas aplicadas à tradução. Esta análise ressalta a importância de uma visão mais abrangente e consciente sobre a tradução como um campo interdisciplinar, e independente, preparando os estudantes para sua futura atuação profissional.

A análise das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução, por sua vez, destaca um padrão predominante de ênfase nas habilidades linguísticas, especialmente na escrita e no estudo da gramática. Esse foco demonstra uma tendência em priorizar os princípios da linguística, em particular do EFL, em detrimento de uma abordagem mais direcionada para a tradução. Ambas as análises revelam uma escassez de ênfase no contexto da tradução, evidenciada pela baixa incidência das palavras “tradutor” e “tradução” nas ementas e nos conteúdos programáticos. Essa constatação sugere uma lacuna no ensino voltado para as necessidades específicas da formação em tradução, o que pode limitar a possibilidade de os estudantes aplicarem seu conhecimento e habilidades em língua inglesa em situações práticas. Assim, embora haja dedicação ao aprimoramento das competências linguísticas, a ausência de um enfoque direcionado ao contexto tradutório pode comprometer a formação eficaz de tradutores nos cursos de graduação em Tradução.

Quanto à análise do perfil dos professores de língua inglesa nos cursos de graduação em Tradução, observa-se que ela indicou uma diversidade significativa, com 61 professores identificados, com a maioria formada no Brasil, mas também com alguns profissionais formados no exterior. A categorização das formações em Letras e Letras-Tradução na graduação destacou a complexidade das denominações, resultando em categorias como

Linguística, Linguística Aplicada à Teoria da Tradução e Outras. A análise dos níveis de doutorado refletiu um comprometimento com a formação acadêmica. Entretanto, a predominância de professores formados em Letras/Linguística, e sem uma formação específica no campo dos ET, sugere uma desconexão entre a formação desses professores e as demandas específicas do ensino de língua para tradutores, destacando a necessidade de uma maior integração dos ET no perfil acadêmico dos professores de inglês.

Em síntese, a análise realizada, neste estudo, contribui para a compreensão de que o ensino na disciplina de língua inglesa, nos cursos de graduação em Tradução das instituições investigadas, geralmente reflete uma abordagem baseada no ensino EFL. Isso se evidencia tanto pela variedade de terminologias adotadas nos nomes dos cursos e disciplinas, quanto pelo foco predominante nas habilidades linguísticas, especialmente na escrita e no estudo da gramática, observado nas ementas e conteúdos programáticos analisados. Além disso, a predominância de professores formados em Letras/Linguística, sem a formação no campo dos ET, ressalta a importância de uma revisão curricular e uma maior integração dos ET ao perfil acadêmico dos professores de inglês, visando contribuir com uma formação mais alinhada às demandas das práticas acadêmica e profissional da tradução.

3.2 PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR

No contexto do ensino de IPT, destaca-se o modelo de desenho curricular denominado currículo integralizador, que se apresenta como uma abordagem viável para a promoção da reflexão e consciência sobre a prática de tradução.

Com o objetivo de apresentar uma proposta de desenho curricular para a aula de inglês específica para os cursos de graduação em Tradução, esta tese amplia os elementos desse currículo integralizador contemplando estes aspectos referentes ao ensino: (i) o que; (ii) para quem; (iii) em que contexto; (iv) quando; (v) por quem; (vi) como; (vii) com quais resultados; (viii) como será apresentado

3.2.1 O que será ensinado?

O primeiro elemento do desenho curricular a ser abordado é o que será ensinado. Nesse caso, a resposta é a disciplina de IPT, que tem como foco principal o desenvolvimento CCT. Para o ensino do IPT, que acontece em nível universitário, considera-se que os estudantes que estão na graduação tenham desenvolvido as competências específicas do Ensino Médio.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os estudantes que completam a Educação Básica devem alcançar competências essenciais no ensino de LE. Isso inclui a capacidade de compreender e utilizar a LE como meio de comunicação e acesso a informações diversas, além de valorizar a diversidade linguística e cultural como parte integral do aprendizado.

Os alunos, portanto, devem ser capazes de interagir oralmente e por escrito em diferentes situações, demonstrando clareza, adequação e coerência linguística. Além disso, devem desenvolver habilidades para analisar criticamente textos, discursos e práticas sociais na LE, considerando seus aspectos linguísticos, discursivos, sociais e culturais. Essas competências visam a proficiência linguística e o entendimento da língua estrangeira como um fenômeno complexo e dinâmico.

É com base nisso que as aulas de IPT têm seu ponto de partida. A aula de IPT é específica para o curso de graduação em Tradução e, por isso, visa ao desenvolvimento da CCT. Com base nas informações do que engloba a CCT, são estabelecidos objetivos (geral e específicos) para as aulas de IPT, que são o segundo elemento do desenho curricular.

3.2.1.1 Objetivo geral

O objetivo principal de uma aula de IPT é desenvolver a CCT.

3.2.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos, também denominados objetivos de aprendizagem, são uma das principais ferramentas utilizadas para guiar o processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas, incluindo o ensino de IPT. Eles consistem em descrever a intenção de uma atividade pedagógica. Nela, evidenciam-se as mudanças que o estudante deverá promover em um determinado prazo (Delisle, 1993). Segundo o PACTE (2003, p. 47), “objetivos de aprendizagem são descrições de habilidades que se espera que um aprendiz demonstre após a conclusão de uma determinada unidade de ensino”.

Para as aulas de IPT, a elaboração de cada objetivo de aprendizagem será centrada na abordagem de textos, tanto orais quanto escritos, cujo objetivo é desenvolver a CCT. Os objetivos de aprendizagem são estes: (i) desenvolver a habilidade de leitura; (ii) aprimorar a expressão escrita; (iii) aprimorar a habilidade de compreensão auditiva; (iv) desenvolver a habilidade de fala; (v) desenvolver estratégias de leitura e fala; (vi) iniciar-se nos

conhecimentos socioculturais; (vii) familiarizar-se com o uso de fontes de documentação; e (vii) ampliar o repertório linguístico no que diz respeito aos ET.

1. Desenvolver a habilidade de leitura, aprimorando a capacidade de compreender e assimilar informações:

1.1. Adquirir estratégias de leitura:

- 1.1.1. Adaptar diferentes estratégias de leitura;
- 1.1.2. Ativar os conhecimentos extralinguísticos;
- 1.1.3. Aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

1.2. Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos de coesão e coerência;

1.3. Identificar e compreender o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais:

- 1.3.1. Distinguir os diferentes tipos de texto;
- 1.3.2. Captar as características dos textos expositivos;
- 1.3.3. Captar as características dos textos argumentativos.

1.4. Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto;

1.5. Identificar as variações da língua inglesa relacionadas ao uso e ao usuário:

- 1.5.1. Identificar as variações de uso;
- 1.5.2. Identificar as variações de usuário;

1.6. Desenvolver um espírito crítico perante os textos.

2. Aprimorar a expressão escrita, demonstrando habilidade em comunicar ideias de maneira clara e coesa:

2.1. Desenvolver estratégias de escrita:

- 2.1.1. Desenvolver estratégias para planejar textos;
- 2.1.2. Ativar os conhecimentos extralinguísticos;
- 2.1.3. Aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

2.2. Empregar adequadamente os mecanismos de coesão, coerência e concisão;

2.3. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros;

2.4. Produzir textos de diferentes campos, modos e tons.

3. Aprimorar a habilidade de compreensão auditiva, demonstrando a capacidade de assimilar informações:

3.1. Compreender diferentes sotaques (regionais e sociais);

3.2. Compreender diversos tipos e gêneros de discurso oral;

3.3. Captar o sentido do discurso.

4. Desenvolver a habilidade de fala, demonstrando fluência e clareza ao expressar ideias de forma articulada:

4.1. Desenvolver estratégias comunicativas;

4.1. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza.

5. Desenvolver conhecimentos socioculturais:

5.1. Consolidar os conhecimentos da cultura da língua inglesa;

5.2. Familiarizar-se com conceitos relacionados com a arte e a história.

6. Aperfeiçoar o uso das fontes de documentação:

6.1. Conhecer obras de referências relacionadas ao GET e adquirir destreza em seu manejo;

6.2. Adquirir estratégias para o uso de obras de referência:

6.2.1. Saber extrapolar a informação pertinente das definições;

6.2.2. Ser capaz de usar o significado adequado;

6.2.3. Saber a qual fonte recorrer;

6.2.4. Saber qual é possível utilizar dicionários para outras informações.

6.3. Familiarizar-se com o uso de obras de referência relacionadas às linguagens especializadas.

7. Ampliar o repertório linguístico no que diz respeito à área dos ET.

7.1. Explorar terminologia especializada, identificando, compreendendo e aplicando os termos técnicos e específicos utilizados nos ET para fortalecer a CCT.

7.2. Desenvolver vocabulário específico, expandindo o vocabulário relacionado aos processos de tradução, teorias e metodologias, melhorando a habilidade de se comunicar nesse contexto.

7.3. Participar de discussões acadêmicas, engajando-se em debates e discussões sobre temas relevantes nos ET, aprimorando a capacidade de expressão oral e compreensão de diferentes perspectivas.

7.4. Criar glossários temáticos relacionados aos ET, promovendo a consolidação do conhecimento construído e facilitando futuras referências.

3.2.1.3 Seleção de conteúdo

O conteúdo programático é um dos elementos fundamentais de um plano de ensino, especialmente no âmbito da didática da língua inglesa exclusiva para tradutor. Segundo Nord (2005), o conteúdo programático deve ser um inventário dos temas a serem abordados durante o curso, ordenados de forma a estabelecer uma sequência lógica e progressiva. Ele deve incluir não apenas aspectos teóricos, mas também práticos.

Dessa forma, o conteúdo programático deve levar em consideração os conhecimentos a serem construídos e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes para se tornarem tradutores eficientes. Para as aulas de IPT, são evidenciados: (i) a leitura; (ii) a escrita; (iii) a compreensão auditiva; (iv) a fala; (v) os conhecimentos socioculturais; (vi) o uso das fontes de documentação e (vii) o repertório linguístico relacionado aos ET. Todos esses pontos devem estar ligados com tudo aquilo que diz respeito à CCT, considerando a relevância para a vida dos alunos.

No âmbito da leitura, evidenciam-se: (i) estratégias de leitura; (ii) coesão e coerência; (iii) tipos e gêneros textuais; (iv) características pragmáticas e semióticas de um texto; (v) variações da língua relacionadas ao uso e ao usuário; e, por fim, (vi) espírito crítico perante os textos. No que tange a escrita, destacam-se: (i) estratégias de escrita; (ii) coesão, coerência e concisão; (iii) tipos e gêneros textuais; e (iv) campos, modos e tons.

Para o desenvolvimento da compreensão auditiva, destacam-se: (i) sotaques; (ii) tipos e gêneros de discurso oral; e (iii) sentido do discurso. No que diz respeito ao desenvolvimento da fala, focam-se: (i) estratégias comunicativas; (ii) pronúncia; e (iii) entonação. Sobre os conhecimentos socioculturais; abordam-se (i) cultura; (ii) arte; e (iii) história. No que se refere às fontes de documentação, evidenciam-se (i) obras de referência; e (ii) estratégias para seu uso. Finalmente, quanto ao repertório linguístico na área dos ET, destaca-se a terminologia especializada.

3.2.2 Para quem será ensinado?

Ao elaborar um currículo, seja para a esfera da tradução ou em qualquer outra área do conhecimento, é fundamental considerar os alunos como protagonistas do cenário educacional (Vygotsky, 1984). Essa abordagem reconhece que a construção de um programa de estudos significativo e relevante depende da compreensão das necessidades, aspirações e perfil dos estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa concentra-se especificamente nos estudantes de graduação em Tradução, abrangendo tanto aqueles que estão iniciando sua jornada acadêmica quanto os que já estão imersos no percurso universitário.

Para os estudantes que estão começando sua jornada, é pressuposto que as competências estabelecidas para a conclusão do Ensino Médio, etapa precedente ao Ensino Superior, tenham sido alcançadas. A BNCC delinea um conjunto de competências que visam preparar os alunos para uma participação ativa na sociedade contemporânea, considerando as complexidades culturais, sociais e tecnológicas (Brasil, 2017).

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), destacam-se as seguintes competências:

(i) Compreender o Funcionamento das Diferentes Linguagens e Práticas Culturais: os alunos devem adquirir a capacidade de compreender e mobilizar conhecimentos sobre linguagens e práticas culturais diversas, ampliando a participação social e o entendimento crítico da realidade.

(ii) Compreender Processos Identitários, Conflitos e Relações de Poder: promover o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias, incentivando o autoconhecimento, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

(iii) Utilizar Diferentes Linguagens para Exercer Protagonismo e Autoria: capacidade de utilizar diversas linguagens com autonomia e colaboração, exercendo protagonismo de forma crítica, criativa, ética e solidária.

(iv) Compreender as Línguas como Fenômeno (Geo)político e Cultural: reconhecer e vivenciar as variedades linguísticas como expressões identitárias, pessoais e coletivas, atuando contra preconceitos.

(v) Compreender os Processos de Produção e Negociação de Sentidos nas Práticas Corporais: reconhecer as práticas corporais como formas de expressão de valores e identidades, promovendo uma perspectiva democrática e respeitando a diversidade.

(vi) Apreciar Esteticamente as Produções Artísticas e Culturais: mobilizar esse conhecimento para (re)construir produções individuais e coletivas, respeitando a diversidade de saberes, identidades e culturas.

(vii) Mobilizar Práticas de Linguagem no Universo Digital: expandir formas de produzir sentidos, engajar em práticas autorais e coletivas, e desenvolver a habilidade de aprender nos diversos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida.

Ao apresentar essas competências, a BNCC enfatiza a substituição de conceitos tradicionais por noções mais amplas e contextualizadas no universo discursivo, visando o

desenvolvimento da proficiência na língua inglesa²⁹ e capacitando os estudantes para cooperar e compartilhar conhecimentos por meio da língua.

Além de fortalecer a formação cidadã dos alunos, a proposta visa capacitar os estudantes para agir e posicionar-se criticamente na sociedade, promovendo habilidades locais e globais e preparando-os para os desafios contemporâneos.

Assim como essa perspectiva atende aos novos alunos, ela busca continuamente melhorar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes já inseridos na faculdade. Ao reconhecer a diversidade de experiências e necessidades dos estudantes, a tese propõe estratégias curriculares que promovam inclusão, engajamento e desenvolvimento progressivo ao longo do curso. A atenção especial aos estudantes ingressantes facilita a transição para o ambiente acadêmico, enquanto a consideração dos estudantes veteranos enriquece suas trajetórias educacionais.

Em última análise, o foco nos estudantes como epicentro do processo curricular reflete um compromisso com um ensino relevante, motivador e orientado para o sucesso individual e coletivo.

3.2.3 Em que contexto será ensinado?

Esta tese enfatiza o aspecto “em que contexto”, destacando o ambiente no qual o aluno, como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, está inserido. O contexto das aulas de IPT considera dois cenários específicos: o ensino superior e os ET. Ao abordar o contexto específico do ensino superior, é fundamental considerar as competências gerais a serem desenvolvidas nesse âmbito, conforme elencadas em 2.3. Isso permite destacar as distinções entre as aulas de IPT de um curso técnico em Tradução, por exemplo.

Em segundo lugar, evidenciam-se as aulas de IPT dentro do campo dos ET (seção 2.2). Assim, as aulas se fundamentam nos conceitos abordados na sua subárea GET, conforme

²⁹ A proposta de ensino de língua inglesa para tradutores se baseia na realidade observada nos cursos de graduação brasileiros. Esse enfoque visa atender às necessidades específicas dos estudantes, muitos dos quais iniciam sua jornada de aprendizado da língua inglesa no ambiente universitário, onde a fluência prévia não é um requisito comum de ingresso. Portanto, é preciso oferecer um ensino que não apenas eleve o nível de competência linguística desses alunos, mas também os introduza no uso profissional da língua, conforme exigido pela prática da tradução. Em outras realidades, nas quais os estudantes ingressam proficientes em inglês, o ensino de língua inglesa pode ser bem mais específico e característico do ensino de inglês para tradutores, o qual visa desenvolver o uso profissional da língua aplicada diretamente à prática da tradução em si, considerado, nesta perspectiva, um ensino mais técnico.

detalhado na seção 2.2.1.1, em contraste com as subáreas de EFL e ESP, abordadas em 2.1. Essa distinção confere especificidade às aulas de inglês voltadas para tradutores.

3.2.4 Quando será ensinado?

As necessidades de aprendizagem englobam os objetivos específicos e o conteúdo programático destinados aos estudantes de Tradução. Nesta subseção, aborda-se a alocação estratégica das necessidades de aprendizagem ao longo do curso de graduação em Tradução. Para realizar essa distribuição, adotaram-se os seguintes procedimentos: (i) determinação da carga horária e do número de semestres dedicados à disciplina de IPT na matriz curricular do curso de Tradução; e (ii) organização criteriosa daquilo que cada aluno necessita desenvolver ao longo desses períodos.

Inicialmente, propõe-se a determinação da carga horária e da quantidade de períodos nos quais a língua inglesa pode ser integrada ao longo do curso. Essa decisão é respaldada pela análise dos resultados apresentados em 3.1.1.1, as quais investigam a extensão temporal e os momentos específicos nos quais a língua inglesa é incorporada ao longo do programa acadêmico.

Na subseção em questão, foi visto que os cursos de graduação em Tradução das nove IES consideradas possuem uma duração média de oito semestres para a formação de um aluno. Dentre esses oito semestres, a disciplina de língua inglesa é incluída em aproximadamente seis deles. Diante desse cenário, optou-se por estabelecer uma carga horária distribuída ao longo de seis semestres no desenho curricular da disciplina de IPT.

Além disso, observou-se que são alocadas 3.476 horas para o ensino da língua inglesa, considerando um total de 22.846 horas destinadas ao curso de graduação em Tradução em todas as IES. Para calcular a média, realizou-se o seguinte cálculo: $(3476/9)/6$ ³⁰. O resultado aponta aproximadamente 65 horas/aula, o que vai ao encontro também da legislação atual.

Em um segundo momento, sugere-se a “distribuição” das necessidades de aprendizagem, levando em consideração os seguintes princípios, já abordados em 2.4.1: (i) a promoção da aprendizagem significativa, conforme delineada por Ausubel (1963); (ii) a organização do conhecimento em estruturas hierárquicas, também fundamentada nas contribuições de Ausubel (1963); (iii) a aplicação da ZDP conforme proposto por Vygotsky (1984); e (iv) a consideração dos processos de assimilação e acomodação, conforme

³⁰ 3.476 = total de horas considerando todas as IES; 9 = quantidade de IES que ofertam o curso de graduação em Tradução; 6 = quantidade média de semestres em que a disciplina de língua inglesa é ofertada.

apresentados por Piaget (1973)³¹. Como resultado, apresenta-se a distribuição tanto dos objetivos de aprendizagem quanto dos conteúdos nas subseções a seguir.

3.2.4.1 Distribuição dos objetivos de aprendizagem

A distribuição dos objetivos de aprendizagem acontecerá ao longo de seis semestres. A cada semestre, a disciplina de IPT será denominada sequencialmente, “Inglês para a Prática Tradutória I”, “Inglês para a Prática Tradutória II” e assim sucessivamente. A ordem de apresentação é esta de acordo com a nomenclatura dada:

1. Inglês para a Prática Tradutória I:

1.1. Adquirir estratégias de leitura:

- 1.1.1. Adaptar diferentes estratégias de leitura;
- 1.1.2. Ativar os conhecimentos extralinguísticos;
- 1.1.3. Aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

1.2. Desenvolver estratégias de escrita:

- 1.2.1. Desenvolver estratégias para planejar textos;
- 1.2.2. Ativar os conhecimentos extralinguísticos;
- 1.2.3. Aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

1.3. Compreender diferentes sotaques (regionais e sociais);

1.4. Desenvolver estratégias comunicativas.

1.5. Conhecer obras de referências relacionadas ao inglês geral para tradução e adquirir destreza em seu manejo:

- 1.5.1. Familiarizar-se com o contexto da tradução;
- 1.5.2. Adotar padrões profissionais.

2. Inglês para a Prática Tradutória II:

2.1. Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos de coesão, coerência e concisão (*reading / writing*);

2.2. Compreender diferentes sotaques (regionais e sociais);

2.3. Desenvolver estratégias comunicativas.

³¹ É importante destacar que, embora a distribuição possa parecer rigidamente estruturada, é essencial recordar a flexibilidade discutida na seção 2.4.1.1.2, conforme delineado por Tyler (1949). Nesse contexto, enfatiza-se a importância da adaptação do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos.

2.4. Conhecer obras de referências relacionadas ao GET (inglês geral para tradução) e adquirir destreza em seu manejo.

3. Inglês para a Prática Tradutória III:

3.1. Identificar e compreender o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais (*reading / writing*)

3.2. Distinguir os diferentes tipos de texto;

3.2.1. Captar as características dos textos expositivos;

3.2.2. Captar as características dos textos argumentativos.

3.3. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros;

3.4. Desenvolver estratégias comunicativas.

3.5. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza

4. Inglês para a Prática Tradutória IV

4.1. Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto;

4.2. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros;

4.3. Compreender diversos tipos e gêneros de discurso oral;

4.4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza

4.5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais (cultura)

4.6. Adquirir estratégias para o uso de obras de referência:

4.6.1. Saber extrapolar a informação pertinente das definições;

4.6.2. Ser capaz de usar o significado adequado;

4.6.3. Saber a qual fonte recorrer;

4.6.4. Saber qual é possível utilizar dicionários para outras informações.

5. Inglês para a Prática Tradutória V

5.1. Identificar as variações da língua inglesa relacionadas ao uso e ao usuário:

5.1.1. Identificar as variações de uso;

5.1.2. Identificar as variações de usuário;

5.2. Produzir textos de diferentes campos, modos e tons.

5.3. Captar o sentido do discurso.

5.4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza

5.5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais (arte)

5.6. Adquirir estratégias para o uso de obras de referência:

- 5.6.1. Saber extrapolar a informação pertinente das definições;
- 5.6.2. Ser capaz de usar o significado adequado;
- 5.6.3. Saber a qual fonte recorrer;
- 5.6.4. Saber qual é possível utilizar dicionários para outras informações.

6. Inglês para a Prática Tradutória VI

- 6.1. Desenvolver um espírito crítico perante os textos.
- 6.2. Produzir textos de diferentes campos, modos e tons.
- 6.3. Captar o sentido do discurso.
- 6.4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza
- 6.5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais (história)

7. Ampliar o repertório linguístico no que diz respeito à área dos ET.

7.1. Explorar terminologia especializada, identificando, compreendendo e aplicando os termos técnicos e específicos utilizados nos ET para fortalecer a CCT.

7.2. Desenvolver vocabulário específico, expandindo o vocabulário relacionado aos processos de tradução, teorias e metodologias, melhorando a habilidade de se comunicar nesse contexto.

7.3. Participar de discussões acadêmicas, engajando-se em debates e discussões sobre temas relevantes nos ET, aprimorando a capacidade de expressão oral e compreensão de diferentes perspectivas.

7.4. Criar glossários temáticos relacionados aos ET, promovendo a consolidação do conhecimento construído e facilitando futuras referências.

3.2.4.2 Distribuição do conteúdo

Baseada na subseção anterior, será feita a distribuição do conteúdo programático da disciplina de IPT, conforme o Quadro 17. A maioria dos tópicos principais e de seus respectivos subtópicos é vista e revista nos seis semestres em que a língua inglesa é ofertada nos cursos de graduação em Tradução. Entretanto, o único subtópico revisto em todos os semestres é “Repertório linguístico referente aos ET”. A estratégia de revisitar e consolidar a maioria deles, ao longo dos seis semestres nos cursos de graduação em Tradução, reflete uma abordagem educacional alinhada com as teorias de Vygotsky (1984), Piaget (1973) e Ausubel (1963), abordados em 2.4.1.

Quadro 17 – Distribuição do Conteúdo

TÓPICOS PRINCIPAIS	SUBTÓPICOS	PERÍODOS:					
		1	2	3	4	5	6
<i>Reading</i>	Estratégias de leitura	X					
	Coesão e coerência		X				
	Tipos e gêneros textuais			X			
	Características pragmáticas e semióticas de um texto				X		
	Variações da língua relacionadas ao uso e ao usuário					X	
	Espírito crítico perante os textos						X
	Repertório linguístico referente aos ET	X	X	X	X	X	X
<i>Writing</i>	Estratégias de escrita	X					
	Coesão, coerência e concisão		X	X			
	Tipos e gêneros textuais			X	X		
	Campos, modos e tons					X	X
	Repertório linguístico referente aos ET	X	X	X	X	X	X
<i>Listening</i>	Sotaques	X	X				
	Tipos e gêneros de discurso oral			X	X		
	Sentido do discurso					X	X
	Repertório linguístico referente aos ET	X	X	X	X	X	X
<i>Speaking</i>	Estratégias comunicativas	X	X	X			
	Pronúncia			X	X		
	Entonação					X	X
	Repertório linguístico referente aos ET	X	X	X	X	X	X
Conhecimentos socioculturais	Cultura				X		
	Arte					X	
	História						X
Fontes de documentação	Obras de referência	X	X	X			
	Estratégias para uso de obras de referência				X	X	X
	Repertório linguístico referente aos ET	X	X	X	X	X	X

Fonte: o próprio autor

De acordo com Vygotsky (1984), a ZDP destaca a importância da interação social e da instrução orientada para promover o aprendizado. Ao revisar continuamente os tópicos ao longo do tempo, proporcionamos oportunidades para interações sociais mais elaboradas, seja por meio de discussões em sala de aula, colaborações entre alunos ou orientação do professor. Essa abordagem favorece a aquisição gradual do conhecimento, conforme preconizado por Vygotsky (1984).

Sob a perspectiva de Piaget (1973), a repetição e revisão constante dos tópicos permitem a assimilação e acomodação progressivas de conceitos, promovendo a adaptação cognitiva. Os alunos podem visitar e ajustar suas estruturas mentais à medida que se deparam com novas informações e desafios, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda e flexível.

Ausubel (1963) destaca a importância da ancoragem do novo conhecimento em estruturas cognitivas já existentes. Ao visitar os tópicos principais, criamos conexões sistemáticas entre os conceitos recém-adquiridos e o conhecimento prévio dos alunos. Essa prática facilita a aprendizagem significativa, onde o novo conhecimento é adquirido de maneira mais sólida e relacionado a conceitos já internalizados.

A exceção é o tópico relacionado aos conhecimentos socioculturais, que não é explicitamente abordado em todos os semestres e inicia seu enfoque a partir do 4º período. Essa decisão é fundamentada na consideração de que a integração efetiva dos conhecimentos socioculturais se torna mais viável quando os aspectos fundamentais, como o desenvolvimento da fala, escrita, compreensão auditiva e uso de fontes de documentação, já foram abordados de maneira substancial. Optei, portanto, por destacar esses aspectos a partir do quarto semestre, acreditando que esse momento propicia um contexto mais enriquecedor para uma compreensão aprofundada dos elementos socioculturais associados à língua inglesa para tradutor.

3.2.5 Por quem será ensinado?

O professor de IPT tem um papel decisivo na formação de seus alunos. Sua atuação requer versatilidade e competências especializadas, destacando-se nas áreas de didática, linguística e ET, e, principalmente, estar inserido no contexto de educação superior.

A concepção do papel do professor no âmbito da educação superior transcende a visão tradicional de um mero transmissor de conhecimento. Essa definição por sua complexidade, exige uma compreensão aprofundada das múltiplas responsabilidades inerentes a esse profissional.

Em seu cerne, o professor universitário é um facilitador do aprendizado avançado, orientando alunos no processo de descobertas e, principalmente, de aprofundamento (Cruz; Nascimento; Viana, 2019). Isso quer dizer que o professor deve fomentar a capacidade dos alunos de analisar, sintetizar e aplicar conhecimentos. Nesse sentido, a abordagem pedagógica precisa ser flexível, adaptando-se às características individuais dos estudantes e promovendo uma educação personalizada.

Morosini (2000) destaca que se espera que o professor de educação superior assuma um papel ativo na pesquisa acadêmica. A construção de conhecimento é essencial para o enriquecimento do ambiente educacional, influenciando diretamente na qualidade do ensino oferecido. O engajamento em pesquisas, a publicação em periódicos renomados e a participação em projetos são aspectos intrínsecos ao perfil do docente universitário.

Outro elemento a ser destacado é a orientação de alunos em suas próprias pesquisas (Morosini, 2000). O professor de educação superior guia estudantes na concepção, desenvolvimento e execução de projetos de pesquisa. Essa mentoria vai além do âmbito acadêmico, abrangendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais, éticas e de resolução de problemas.

No contexto atual, marcado pela rápida evolução tecnológica e mudanças sociais, o professor de educação superior é desafiado a cultivar a adaptabilidade e a capacidade de aprendizado contínuo em seus alunos. A promoção de competências como pensamento crítico, criatividade, comunicação eficaz e colaboração torna-se imperativa para preparar os graduandos para os desafios dinâmicos que enfrentarão em suas carreiras profissionais. Nessa perspectiva, pode-se destacar: conhecimento técnico e especializado, pensamento crítico, resolução de problemas; comunicação eficaz; trabalho em equipe; habilidades de pesquisa, autonomia e autoaprendizado; adaptabilidade e flexibilidade e cidadania global (Junqueira; Padula, 2017).

Ao exercer sua atividade no cenário da educação superior, o professor de IPT deve estar sintonizado com o ambiente em que atua e também possuir habilidades didáticas, linguísticas e tradutórias. A expertise didática do professor possibilita o desenvolvimento das competências por parte de seus alunos, adaptando métodos de ensino às necessidades específicas de tradutores em formação. Isso envolve a capacidade de criar atividades práticas, fornecer *feedback* construtivo e incentivar o desenvolvimento contínuo dos alunos, facilitando a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento por meio da interação social, conforme visto em 2.4.

O *feedback* construtivo alinha-se com as teorias de Vygotsky (1984) e Piaget (1973). Vygotsky enfatiza a importância do *feedback* social, enquanto Piaget destaca a necessidade de *feedback* que promova o equilíbrio cognitivo. Portanto, ao fornecer *feedback* construtivo, o professor informa sobre o desempenho passado e também orienta os alunos em direção ao desenvolvimento contínuo de suas habilidades, atendendo às perspectivas de ambos os teóricos.

Em relação à aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (1963), é facilitada quando novos conhecimentos são integrados a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do

aluno. Nesse sentido, a habilidade do professor em adaptar métodos de ensino às necessidades específicas dos tradutores em formação, considerando seus conhecimentos prévios, contribui para a construção de uma base sólida de entendimento.

Quanto à construção do conhecimento por meio da interação social, Piaget (1973) diz que a criação de atividades práticas proporciona a aprendizagem por meio da manipulação ativa de objetos e conceitos. Essas atividades práticas engajam os alunos e os desafiam a explorar e construir significados, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984), por sua vez, ressalta a importância da interação social no processo educativo. Ao adaptar métodos de ensino, o professor não apenas considera as características individuais dos alunos, mas também cria ambientes colaborativos que promovem a aprendizagem mediada pelo grupo. A criação de atividades práticas pode ser entendida à luz da teoria vygotskiana, pois atividades que envolvem a interação entre os estudantes, proporcionando oportunidades para a construção conjunta de conhecimento, estão alinhadas com a abordagem sociocultural.

Na esfera linguística, o professor deve possuir um profundo entendimento da língua inglesa em termos de gramática, vocabulário e as particularidades culturais e pragmáticas, além da maestria nas habilidades comunicativas (leitura, fala, escrita e compreensão auditiva). Isso permite que ele oriente seus alunos na compreensão estrutural da língua inglesa, assim como na compreensão cultural e contextual necessária para a prática da língua.

Leffa (1988) defende uma concepção de língua que ressoa na abordagem pedagógica, sugerindo que a língua deve ser compreendida principalmente por meio da fala, distinguindo-a da escrita. Nesse contexto, o professor de IPT deve também explorar as nuances culturais e pragmáticas inerentes à língua. Essa abordagem implica em perceber a língua como um conjunto de hábitos dinâmicos, destacando a importância de vivenciar a linguagem de maneira contextualizada e autêntica.

Seguindo a premissa de Leffa (1988), ensinar a língua inglesa não deve se limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, mas sim promover a experiência direta com a fala autêntica e os hábitos linguísticos. Assim, o professor de IPT assume o papel de facilitador, guiando os alunos na compreensão estrutural da língua e também na compreensão cultural e contextual necessária para a prática comunicativa.

A visão de Leffa (1988) sobre as diferenças entre as línguas também ressalta a importância de reconhecer e valorizar as singularidades da língua inglesa. Ao compreender que as línguas são diferentes, o professor está mais bem preparado para lidar com as diversidades

linguísticas e culturais, contribuindo para uma educação que desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos e também sua sensibilidade intercultural.

Dessa forma, a perspectiva de Leffa (1988) ressalta a necessidade de um ensino de línguas que vai além da transmissão de regras gramaticais, enfatizando-a como uma prática viva e contextualizada. Integrar as dimensões culturais e pragmáticas no ensino da língua inglesa permite que os alunos adquiram competências linguísticas e desenvolvam compreensão da língua e de seu uso autêntico.

Finalmente, no âmbito tradutológico, o professor deve estar imerso nas teorias e práticas da tradução. Isso inclui a compreensão dos processos de tradução e a familiaridade com as diversas abordagens teóricas que fundamentam a sua prática. Essa competência possibilita ao professor orientar os alunos e refletir criticamente sobre o papel do tradutor e as decisões que permeiam o ato de traduzir.

Considerando a complexidade da CCT, percebida como um sistema intrincado composto por conhecimentos operacionais e declarativos, é essencial para o professor de IPT consiga mergulhar nas teorias e práticas da área dos ET.

Em síntese, a atuação do professor de IPT na formação dos alunos transcende a transmissão de conhecimento, exigindo uma abordagem especializada. Na educação superior, o professor assume o papel de facilitador do aprendizado avançado, engajando-se em pesquisas, orientando alunos em seus projetos e promovendo competências essenciais para enfrentar os desafios dinâmicos do ambiente acadêmico e profissional. No contexto linguístico, o professor precisa compreender e dominar a língua, inclusive suas nuances culturais e pragmáticas. Na esfera tradutológica, a imersão em teorias e práticas contribui com os alunos na compreensão dos processos e nas decisões envolvidas na tradução. Assim, a expertise do professor de IPT abrange didática, linguística, os ET e uma compreensão aprofundada do papel do ensino superior.

3.2.6 Como será ensinado?

Embora Carvalho (1962) e Damis (2006), conforme discutido em 2.4.2.1, tenham delineado os elementos de uma UD, a presente pesquisa adota uma abordagem ilustrativa baseada nas contribuições de Briks (2018), que, por sua vez, foram influenciadas por Gysel (2017) no contexto dos ET. Gysel (2017), a seu turno, inspirou-se na formatação de Hurtado Albir (1999); e, em termos de sequenciamento, buscou orientação em Hurtado Albir (2007).

As UD's ilustradas incorporam tarefas para impulsionar o avanço em direção à autonomia do aluno no aprimoramento da proficiência na língua inglesa, estreitando sua relação com o universo da tradução no âmbito universitário. Essa abordagem permite a criação de uma aula de inglês especialmente voltada para tradutores, proporcionando um ambiente educacional único e focado nesse contexto.

Para as aulas de IPT, sugiro adotar a estrutura básica proposta por Hurtado Albir (1999, 2007, 2015) para as aulas de tradução, conforme detalhada na seção 3.1.1.1.1, especialmente por alguns pontos fundamentais: (i) alinhamento com a metodologia da pesquisadora em questão, que é renomada pesquisadora e especialista em tradução, cuja metodologia é reconhecida e adotada; (ii) enfoque na CT; (iii) consistência e continuidade, pois, ao seguir esta estrutura, promove-se uma consistência e continuidade no processo educacional, o que cria uma experiência de aprendizagem mais integrada e coerente para os alunos ao longo do tempo.

Hurtado Albir (1999, 2007, 2015) sugere uma estrutura básica para o desenho de uma UD, conforme o Quadro 03. Essa estrutura, com ajustes específicos, é empregada para esboçar duas UD's destinada a uma aula de IPT. A composição inclui elementos como cabeçalho, identificação, objetivo de aprendizagem, estrutura da UD, tarefa designada, critérios de avaliação e referências bibliográficas.

3.2.6.1 Unidade Didática 1

A representação visual abaixo é o primeiro exemplo de uma UD elaborada exclusivamente para a disciplina de IPT:

Figura 23 – Primeira Ilustração de uma UD

CURSO: TRADUÇÃO	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA A PRÁTICA TRADUTÓRIA III	
UNIDADE DIDÁTICA 1:	Identificando e compreendendo o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<p>“Ao final desta UD, você será capaz de”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros.

ESTRUTURA DA UNIDADE DIDÁTICA:
<ol style="list-style-type: none"> 1. O gênero “notícia”; 2. (...)

TAREFA 1:
DIFFERENT TYPE AND GENRE TEXT PRODUCTION
Material de apoio:
<p style="text-align: center;">Types and Genres of Texts: Understanding the Diversity of Written Communication</p> <p>Written communication plays a very important role in our society, encompassing a wide range of types and genres of texts. These categories not only reflect linguistic diversity but also serve different communicative purposes. Let's explore some of these forms of textual expression.</p> <p>In one hand, we have text types. They encompass the fundamental structures that a written piece can assume, determined by the author's intent. Key text types revolve around distinct themes such as narrative, descriptive, and argumentative compositions.</p> <p>Narrative compositions are centered on telling a story. They involve characters, settings, and a sequence of events. Novels, short stories, and biographies are examples of this textual type.</p> <p>Descriptive compositions seek to paint a vivid picture in the reader's mind, detailing characteristics and attributes. Descriptions of places, people, or objects are common in descriptive texts.</p> <p>Argumentative compositions have the goal to persuade the reader by presenting arguments and evidence. Essays, editorials, and speeches are common forms of argumentative text.</p> <p>Text genres, on the other hand, refer to specific manifestations of these types in social and cultural contexts. They are shaped by linguistic and social conventions. Some examples of text genres include:</p> <p>Formal Letter: used in official or professional situations, following strict norms of courtesy and structure.</p> <p>Critical Review: an informed and reflective analysis of a work, often found in academic or literary environments.</p> <p>Email: a widely used electronic communication medium for personal and professional purposes, varying in formality.</p> <p>Journalistic News: structured to inform objectively and impartially about recent events.</p> <p>Meme: a form of humorous and visual communication, often shared on social media platforms.</p> <p>To sum up, understanding the variety of text types and genres is essential to enhance written communication skills. Each category serves specific purposes, providing a richness of expression that enriches the way we communicate and interact in the contemporary world.</p>

Desenvolvimento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students are organized in pairs. 2. Teacher gives them “Sheet 1”. 3. Students carry out the activities.
-------------------------	--

Ficha 1

Alves (2005) emphasizes the relevance of the psychological aspect in the intricate translation process, highlighting it as a complex activity permeated by cognitive processes such as attention, working memory, and decision-making. These cognitive processes are also intrinsically linked to the ability to concentrate, resistance to mental fatigue, and emotional control. All of these processes may influence translators' performance and, consequently, the quality of the translation. So, it is essential to contemplate the mental load at each stage of the translation process, from reading the source text to understanding the content, producing the target text, and the revision phase.

Considering that, write a newspaper article following these criteria:

1. Theme: any health issue (mental or physical) commonly faced by translators, considering that the central character is a professional in this field.
2. Textual structure of the news genre (at least, headline, eye, lead, body of news, quotes, one photo, conclusion, signature).
3. Use of a maximum of 200 words.
4. Use a photo that coherently illustrates your news, inserting it in place of the photo in the attached document.
5. Use the attached template to incorporate your text. Replace the content in red with your own text.
6. Upload it to the Virtual Environment by the established date.

Avaliação:

Instrumento avaliativo: Escrita de uma “notícia”.

Modalidade: em dupla

Peso: 10,0

Critérios:

- **Tema: (2,0)**

O artigo aborda um problema de saúde, seja mental ou físico, comumente enfrentado por tradutores. A situação central do texto envolve um profissional dessa área.

- **Estrutura Textual do Gênero Notícia: (2,0)**

O artigo segue a estrutura típica de uma notícia, incluindo, pelo menos: título, olho, lide, corpo da notícia, citações, foto, conclusão e assinatura.

- **Extensão: (2,0)**

O texto tem no máximo 200 palavras, demonstrando concisão na apresentação das informações.

- **Redação e Pontuação: (1,0)**

O texto está redigido de acordo com as normas padrão da língua inglesa.

A pontuação é utilizada corretamente, contribuindo para a clareza e compreensão do texto.

- **Utilização do Modelo Anexo: (2,0)**

O aluno utilizou o modelo fornecido, incorporando o seu próprio texto no espaço designado para o conteúdo em vermelho.

- **Envio no Ambiente Virtual: (1,0)**

O artigo é enviado para o Ambiente Virtual na data estabelecida, cumprindo o prazo determinado.

Referência:

ALVES, F. **Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução**: relevância no desempenho de tradutores novatos e experts. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, p. 11-31, 2005.

Anexo da UD:

Tuesday,
September
20th,
AAAAAA

NEWS TODAY
Latest News and Newsletter Updates

Edition #10

Your name

Headline

As atualizações mais recentes

The video provides a powerful way to help prove your point. When you click Online Video, you can paste the embed code for the video you want to add. You can also type a keyword to search online for the video that best fits your document.

To give your document a professional look, Word provides header, footer, cover page, and text box designs that complement each other. For example, you can add a cover page, header, and sidebar match.

Click Insert and choose the desired elements from the different galleries.

Themes and styles also help keep your document coordinated. When you click Design and choose a new Theme, your images, graphics, and SmartArt graphics change to match your new theme. When you apply styles, titles change to match the new theme.

Save time in Word with new buttons that appear when you need them. To change how an image fits in your document, click it to display a button with layout options.

When working in a table, click where you want to add a row or column, and then click the plus sign.



Image Caption: To give your document a professional look, Word provides header, footer, cover page, and text box designs that complement each other.

Mirjam Nilsson

The end of the day

The latest updates for you throughout the day...

Fonte: o próprio autor

A introdução à UD do curso de Tradução, na disciplina de Inglês para a Prática Tradutória III, define a identidade e o contexto desta unidade de ensino. Ao apresentar detalhes sobre o curso, identificado como “Tradução”, e especificar o nível da disciplina como “Inglês para a Prática Tradutória III”, estabelece uma conexão direta com o cerne temático da disciplina.

O nome da UD, “Identificando e Compreendendo o Funcionamento de Diferentes Tipos e Gêneros Textuais”, revela a sua natureza. Esta sugere uma abordagem pedagógica que

engloba desde reconhecimento até a compreensão dos alunos sobre a dinâmica intrínseca aos variados tipos e gêneros textuais em língua inglesa. Ao destacar a palavra “identificando”, a UD propõe uma atividade ativa de reconhecimento, enquanto o termo “compreendendo” ressalta a importância de uma compreensão mais profunda e contextualizada.

O objetivo de aprendizagem “Produzir textos de diferentes tipos e gêneros” é o cerne da UD, delineando a meta a ser alcançada pelos estudantes. O objetivo propõe a aplicação ativa do conhecimento adquirido. Ao enfatizar a habilidade de produção textual, a UD aspira a capacitar os alunos a expressarem-se contextualmente em uma variedade de formas literárias e gêneros textuais.

A estrutura da UD apresenta uma organização objetiva, destacando-se, inicialmente, pelo foco no gênero “notícia”. Essa escolha indica uma abordagem didática que visa fornecer aos alunos uma compreensão de como esse gênero textual é construído e utilizado na língua inglesa. Ao direcionar a atenção para um tipo específico de texto, a estrutura da UD propicia uma imersão aprofundada, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades específicas de análise e produção nesse contexto. Esta exemplificação de uma UD para o ensino de IPT destaca-se ao focar em um único tópico, evidenciado pela presença das reticências. A pontuação sugere uma continuidade na abordagem, indicando que a UD não se restringe apenas ao gênero “notícia”. Pelo contrário, as reticências antecipam a expansão do conteúdo para englobar diversos outros gêneros textuais ao longo da UD.

A Tarefa 1 propõe a produção de textos variados com base no material de apoio “Types and Genres of Texts: Understanding the Diversity of Written Communication³²”. O material de apoio oferece uma visão dos tipos textuais e gêneros, destacando a importância da comunicação escrita na sociedade e abordando temas que vão desde narrativas até argumentações.

Os alunos, organizados em duplas, receberão “Sheet 1” do professor e realizarão atividades práticas que exploram conceitos apresentados, especialmente os relacionados aos processos cognitivos na tradução, conforme discutido por Alves (2014) e Jensen (2016). Essa base teórica fundamenta a segunda parte da tarefa.

Na sequência, os alunos aplicarão seus conhecimentos ao redigir um artigo de jornal sobre uma questão de saúde, seja mental ou física, comumente enfrentada por tradutores. O artigo deve seguir a estrutura típica do gênero notícia, incluindo elementos como título, olho, lide, corpo da notícia, citações, uma foto ilustrativa, conclusão e assinatura. A extensão máxima é de 200 palavras.

³² “Tipos e Gêneros de Textos: Compreendendo a Diversidade da Comunicação Escrita”, minha tradução.

A utilização do modelo fornecido e o envio da tarefa ao Ambiente Virtual até a data estabelecida contribuem com uma avaliação criteriosa e alinhada aos objetivos pedagógicos da UD.

A avaliação³³ dessa tarefa será conduzida em duplas e possui um peso de 10,0 pontos, visando a abordagem integral dos critérios estabelecidos. Cada critério reflete a produção do texto de gênero notícia: tema, estrutura textual do gênero notícia, extensão, redação e pontuação, utilização do modelo anexo e envio no ambiente virtual. Cada critério é atribuído com a mesma pontuação para favorecer equidade na avaliação. No entanto, é essencial ressaltar que, no critério de redação e pontuação, prioriza-se o reconhecimento dos aspectos de correção e adequação às características do gênero textual. Em situações em que são identificadas inadequações, ao invés de aplicar uma dedução direta, busca-se fornecer *feedback* construtivo para promover aprendizado contínuo. Essa abordagem visa fornecer elementos para que a avaliação proporcione uma análise detalhada da gramática, ortografia e pontuação, incentivando uma escrita de melhor qualidade.

No critério “tema”, avalia-se se o artigo aborda adequadamente um problema de saúde, seja mental ou físico, comumente enfrentado por tradutores. A centralidade do texto deve envolver um profissional dessa área, proporcionando relevância ao contexto.

No critério “estrutura textual do gênero notícia”, analisa-se se o artigo segue a estrutura típica de uma notícia, incluindo título, olho, lide, corpo da notícia, citações, foto, conclusão e assinatura. Esses elementos são essenciais para a caracterização do gênero.

No critério “extensão”, verifica-se se o texto apresenta no máximo 200 palavras, evidenciando a capacidade do aluno em apresentar informações de maneira concisa e objetiva e atender às orientações.

No critério “redação e pontuação”, avalia-se a correção gramatical e ortográfica do texto, identificando desvios de ortografia e inadequações de pontuação. O objetivo é assegurar a conformidade com as normas padrão da língua inglesa, contribuindo para a clareza e compreensão do conteúdo.

No critério “utilização do modelo anexo”, verifica-se se o aluno utilizou o modelo fornecido, incorporando seu próprio texto no espaço designado para o conteúdo em vermelho. Isso assegura a uniformidade e adequação às instruções fornecidas.

³³ Na seção 3.2.7, apresentam-se detalhes da proposta avaliativa.

No critério “envio no ambiente virtual”, confere-se se o artigo foi enviado para o Ambiente Virtual até a data estabelecida, cumprindo o prazo determinado. A pontualidade no envio é crucial para a conclusão bem-sucedida da tarefa.

Por fim, é apresentada uma referência utilizada no material de apoio da UD, que busca oferecer uma base teórica robusta para o desenvolvimento das atividades propostas. O trabalho de Alves (2005), intitulado “Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos,” aborda questões teóricas e metodológicas relacionadas à cognição na tradução. Ao explorar temas como atenção, memória de trabalho e tomada de decisões, Alves (2005) proporciona *insights* valiosos sobre os processos cognitivos envolvidos na atividade tradutória.

Enfim, essa UD exemplifica um material didático meticulosamente voltado para o ensino de língua inglesa específico para tradutores, sendo sua exclusividade marcada pela impraticabilidade em outros cenários, como o curso de graduação em licenciatura em Letras, por exemplo³⁴. A singularidade se manifesta por meio da Tarefa 1, na qual os alunos produzem um artigo de jornal abordando questões de saúde enfrentadas por tradutores, consolidando a aplicação tangível do conhecimento adquirido. Assim, observa-se que essa UD é elaborada para atender às necessidades específicas do curso de graduação em Tradução, reforçando sua natureza única e pertinência para a formação dos estudantes nesse domínio particular.

3.2.6.2 Unidade Didática 2

A representação visual abaixo é o segundo exemplo de uma UD elaborada exclusivamente para a disciplina de IPT:

Figura 24 – Segunda Ilustração de uma UD

CURSO: TRADUÇÃO	
DISCIPLINA: INGLÊS PARA A PRÁTICA TRADUTÓRIA VI	
UNIDADE DIDÁTICA 2:	Ampliando o repertório linguístico no que diz respeito à área dos ET.

³⁴ Ao abordar a impraticabilidade em contextos diversos, sugere-se que a aplicação da UD em questão seria inapropriada em qualquer outro curso de graduação, exceto o de Tradução. Embora o tema da tradução possa ser discutido de forma geral e aplicado em diversos cenários, neste caso específico, as informações apresentadas são direcionadas de maneira exclusiva ao tradutor, não fazendo sentido serem abordadas em outras áreas acadêmicas. Isso vai ao encontro das teorias de aprendizagem e de ensino, elucidadas em 2.4.2.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<p>“Ao final desta UD, você será capaz de”:</p> <p>2. Desenvolver vocabulário específico, expandindo o vocabulário relacionado aos processos de tradução, teorias e metodologias, melhorando a habilidade de se comunicar nesse contexto.</p>
-----------------------------------	---

ESTRUTURA DA UNIDADE DIDÁTICA:
<p>3. Gist Translation³⁵;</p> <p>4. (...)</p>

TAREFA 1: WATCHING A LECTURE ABOUT GIST TRANSLATION	
Material de apoio:	
<p><i>Gist translation</i> involves the process of distilling the meaning and message of a text while filtering out less relevant details. It relies on cognitive abilities such as comprehension, inference, and summarization to get the core concepts and intent of the original content. By focusing on the most salient information, gist translation minimizes cognitive load and facilitates communication across languages, emphasizing the cognitive aspect of language processing and comprehension.</p> <p>Here are some specific strategies to conduct a gist translation, based on Laske’s (2020) Utilization Protocol (Laske, 2020):</p>	
STAGES	ACTIONS TO BE TAKEN
1	Paragraph selection for protocol application: choose a paragraph from the text to be synthetically translated to English.
2	Contextualization: identify whether the paragraph is about a person, a place, or a thing.
3	<p>Identification of information from the selected paragraph, answering the questions who, what, when, where, why:</p> <p>(i) “Who, what”: about whom or what is the paragraph?</p> <p>(ii) What are the central pieces of information or facts related to the “who” or the “what”?</p>

³⁵ Tradução sintética.

	(iii) “When”: are there any details about when the events occurred/will occur? If yes, look for them. (iv) “Where”: are there any details about where the events occurred? If yes, look for them. (v) “Why”: are there any details about why the events occurred/will occur? If yes, look for them.
4	Comprehension of the main message, keeping only what matters (its core): compile the answers obtained above.
5	Translation of the main message - core: From step 4, construct the synthetic translation (GT) with a word count between 10-20 or fewer!

Initially, to proceed with gist translation (GT), the translator reads the entire document; then, they apply the protocol to identify the most important parts of the text, and afterward produce the translation into the target language, providing the reader (or the requester of the gist translation) with a concise and representative GT of the essential information.

Step 1 of the protocol consists of selecting the paragraph to which the protocol will be applied to produce the GT, in other words, the sentence that needs to be translated. For the next steps, it will be necessary to mobilize extralinguistic, bilingual, and strategic subcompetences.

Step 2 aims to improve the contextualization of the main message of the sentence by identifying the paragraph's theme in terms of the entity it refers to (person, place, or thing).

Step 3 seeks to answer the questions “who, what, when, where, why”. To do so, we suggest completing the identification chart below:

Stage 3: Identification Chart:

Who	
What	
Where	
When	
Why	

Next, the translator proceeds to Step 4, in which they aim to extract the main message of the paragraph, keeping only its core; to do so, they must group the answers obtained in the previous steps, organizing the information still in the source language (in this case, English).

Step 5, the final objective of the protocol, aims to translate the core message of the selected paragraph; it's worth remembering that in all protocol items, the mobilization of strategic, extralinguistic, and bilingual sub-competencies is necessary.

Protocol general chart to conduct gist translation:

Stage 1 – paragraph selection	
Stage 2 – contextualization	
Stage 3 – identification	
Who	
What	
Where	
When	
Why	
Stage 4 – grouping of information in English	
Stage 5 – gist translation	

Source: Laske (2020).

Desenvolvimento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. A lecturer is invited to talk about <i>Gist Translation</i>. 2. Students take note about it and ask questions about it. 3. Students practice <i>Gist Translation</i>.
-------------------------	--

Ficha 1

Watch the lecture, taking notes of words witch may be meaningful for the area of translation:



**GIST
TRANSLATION**

Adriely Siegel Laske (2020)

Gist Translation

The main or general meaning of a piece of writing, a speech or a conversation: to understand the ***gist*** of an argument .

Examples:

1. I missed the beginning of the lecture. Can you give me the ***gist*** of what he said?
2. I'm afraid I don't quite follow your ***gist*** (what you really mean).

Gist Translation: review of literature

- ***Gist translation***: also called “synthetic translation”. It is a **summarized** target language **version** of the source text (ST).

(Hervey et al, 1995 apud Gonzales Davies, 2004)

- A style of translation in which the TT expresses a **condensed version** of the contents of the ST; that is, the TT is, at the same time a synopsis of the ST.

(Hervey and Higgins, 1992)

Avaliação:

Instrumento avaliativo: Desenvolvimento de um glossário.

Modalidade: em dupla

Peso: 10,0

Critérios:

- **Organização de 10 vocábulos em ordem alfabética com suas respectivas definições no contexto da tradução: (4,0)**
- **Após a definição, apresenta uma frase que exemplifique o vocábulo, contextualizado no âmbito da tradução: (2,0)**
- **Apresenta a seguinte formatação: 2,0**
 - i. Fonte: Arial;
 - ii. Tamanho da fonte: 12;

- iii. Espaçamento entre línguas: 1,5cm;
- iv. Título: no máximo, 5 palavras; negrito, caixa alta, centralizado;
- v. Nome dos alunos: um abaixo do outro, em ordem alfabética, itálico, alinhado à direita;
- vi. Vocábulo: conforme as orientações i e ii, negrito, em ordem alfabética, um abaixo do outro;
- vii. Definição: conforme as orientações i e ii;
- viii. Exemplos: conforme as orientações i e ii, itálico.

- **Redação e Pontuação: (1,0)**

O texto está redigido de acordo com as normas padrão da língua inglesa.

A pontuação é utilizada corretamente, contribuindo para a clareza e compreensão do texto.

- **Envio no Ambiente Virtual: (1,0)**

O artigo é enviado para o Ambiente Virtual na data estabelecida, cumprindo o prazo determinado.

Referência:

Kintsch, W. (1998). **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Fonte: o próprio autor

A UD 2 da disciplina de Inglês para a Prática Tradutória VI, “Ampliando o repertório linguístico no que diz respeito à área dos ET”, mantém o foco no desenvolvimento do vocabulário específico e também na habilidade de compreensão auditiva e fala, relacionado aos processos de tradução, teorias e metodologias, visando aprimorar a capacidade de comunicação dos estudantes dentro desse contexto especializado.

A tarefa principal dessa unidade envolve assistir a uma palestra sobre *gist translation*, na qual os alunos são incentivados a tomar notas sobre palavras que possam ser relevantes para a área de tradução. Após a palestra, os estudantes têm a oportunidade de fazer perguntas para esclarecer dúvidas.

A avaliação dessa unidade é realizada por meio do desenvolvimento de um glossário em duplas. Os critérios de avaliação incluem a organização alfabética de 10 termos com suas respectivas definições no contexto da tradução, a apresentação de exemplos contextualizados, a redação conforme as normas padrão da língua inglesa e o envio do trabalho no Ambiente Virtual dentro do prazo estabelecido.

Essa UD proporciona uma oportunidade valiosa para os estudantes expandirem seu vocabulário e aprofundarem seu conhecimento sobre a tradução essencial, ao mesmo tempo em

que são avaliados de acordo com critérios específicos que refletem algumas das habilidades necessárias para a vida acadêmica assim como para a prática profissional na área de tradução.

3.2.7 Com quais resultados?

A proposta de avaliação desenvolvida tem como objetivo analisar o avanço dos conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento da CCT e, logo da CT. Essa proposta é construída com base no contexto da FPC, transformando-se em uma ferramenta que fomenta a aprendizagem significativa.

Quanto ao aspecto “o que avaliar”, a abordagem da FPC enfatiza a importância de avaliar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados por meio das tarefas propostas nas duas UDs.

Na UD 1 intitulada “Identificando e compreendendo o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais”, destaca-se o objetivo de aprendizagem “Produzir textos de diferentes tipos e gêneros”. Para verificar se os alunos atingiram esse objetivo, optou-se pelo instrumento avaliativo da “escrita de uma ‘notícia’”. Esse instrumento não só viabiliza a compreensão teórica dos conceitos, mas também avalia a habilidade do aluno em aplicar esses conhecimentos em situações práticas e reais.

A proposta da atividade avaliativa é ser desenvolvida em dupla e tem o peso 10,0. Além disso, são definidos os critérios de avaliação para que o aluno saiba o que se espera dele. Nessa proposta de avaliação, são evidenciados oito critérios referentes a estes seis tópicos: (i) tema da proposta; (ii) estrutura do texto do gênero notícia; (iii) extensão, redação e pontuação; (iv) utilização do modelo anexo; e (v) envio pelo ambiente virtual. Com exceção de “redação e pontuação”, cada um dos temas tem valor de 2,0 pontos. Para cada critério, foram propostos deliberadamente padrões de marcação e correção.

Em relação ao tema, estes são dois os critérios apresentados: (i) o artigo aborda um problema de saúde, seja mental ou físico, comumente enfrentado por tradutores; (ii) a situação central do texto envolve um profissional dessa área. O padrão de marcação e correção proposto são # e ?, respectivamente.

Para avaliar a estrutura textual do gênero notícia, há um critério apenas: (i) o artigo segue a estrutura típica de uma notícia, incluindo pelo menos: título, olho, lide, corpo da notícia, citações, foto, conclusão e assinatura. O padrão de marcação e correção proposto é \$.

Em relação à extensão, o critério é “o texto tem no máximo 200 palavras, demonstrando concisão na apresentação das informações”. O padrão de marcação e correção proposto é !.

Para avaliar a redação e pontuação, são dois critérios apresentados: (i) o texto está redigido de acordo com as normas padrão da língua inglesa; e (ii) a pontuação é utilizada corretamente, contribuindo para a clareza e compreensão do texto. Nesse tema, escolheu-se a subtração de 0,1 para cada desvio de ortografia e/ou inadequação de pontuação. O padrão de marcação e correção proposto são __ e / /, respectivamente.

No que diz respeito à utilização do modelo anexo, há este critério: (i) o aluno utilizou o modelo fornecido, incorporando o seu próprio texto no espaço designado para o conteúdo em vermelho. O padrão de marcação e correção proposto é &.

Finalmente, quanto ao envio no ambiente virtual, o critério estabelecido é “o artigo é enviado para o Ambiente Virtual na data estabelecida, cumprindo o prazo determinado”. O padrão de marcação e correção proposto é D.

No que diz respeito à avaliação proposta para a UD 2 “Ampliando o repertório linguístico no que diz respeito à área dos ET”, visa avaliar a capacidade dos alunos de desenvolver vocabulário específico relacionado aos processos de tradução, teorias e metodologias, além de melhorar sua habilidade de comunicação dentro desse contexto especializado.

O instrumento avaliativo consiste no desenvolvimento de um glossário em dupla, atribuindo um peso total de 10,0 pontos. Os critérios estabelecidos para a avaliação são os seguintes: (i) organização de 10 vocábulos em ordem alfabética, acompanhados de suas respectivas definições no contexto da tradução, totalizando 4,0 pontos; (ii) após a definição de cada termo, os alunos devem apresentar uma frase que exemplifique o vocábulo, contextualizada no âmbito da tradução, somando 2,0 pontos; (iii) formatação adequada do glossário, atribuindo 2,0 pontos, incluindo fonte Arial, tamanho da fonte 12, espaçamento entre linhas de 1,5cm, título máximo de 5 palavras em negrito, caixa alta e centralizado, nome dos alunos em itálico, alinhado à direita, e os vocábulos em negrito, em ordem alfabética, um abaixo do outro, acompanhados de suas definições e exemplos em itálico; (iv) redação e pontuação corretas, totalizando 1,0 ponto, avaliando se o texto está redigido de acordo com as normas padrão da língua inglesa e se a pontuação é utilizada corretamente para contribuir com a clareza e compreensão do texto; e (v) envio do glossário no Ambiente Virtual na data estabelecida, cumprindo o prazo determinado, também avaliado em 1,0 ponto.

Enfim, essas proposta de avaliação destacam-se pela sua natureza formativa, caracterizando-se por ter como objetivo fundamental não apenas mensurar, mas também acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Ao focar a avaliação formativa, essa abordagem visa fornecer *feedback* contínuo, orientando e impulsionando o aprimoramento constante dos estudantes ao longo do curso. A ênfase na avaliação formativa fornece uma visão do progresso alcançado e cria um ambiente propício para o desenvolvimento contínuo dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a CCT.

3.2.8 Como será apresentado?

O desenho curricular da disciplina de língua inglesa para tradutor é apresentado aos alunos diretamente por meio dos planos de ensino. Esse documento delinea os objetivos de aprendizagem, o conteúdo programático, o método etc., que serão abordados ao longo da disciplina, além de estabelecer as expectativas para o desempenho dos alunos.

Considerando o período de seis semestres dedicado ao desenvolvimento da proficiência em língua inglesa para tradutores, serão detalhados seis planos de ensino nesta tese. Para a elaboração de cada plano de ensino, esta tese baseia-se em Briks (2018), evidenciando os seguintes elementos: cabeçalho, ementa, objetivo geral da disciplina, objetivos de aprendizagem – considerando o sequenciamento –, conteúdo programático e metodologia e avaliação.

Os seis planos de ensino apresentam uma uniformidade essencial, compartilhando elementos fundamentais como cabeçalho, objetivo geral da disciplina e metodologia. Essa consistência proporciona uma estrutura inicial padronizada, facilitando a compreensão e identificação dos cursos. No entanto, a singularidade de cada plano é evidenciada nos demais elementos, que são elaborados de forma específica para atender às necessidades e particularidades de cada disciplina, enriquecendo a abordagem pedagógica de cada uma delas.

O cabeçalho dos planos de ensino para as disciplinas IPT I a VI oferece uma visão concisa e informativa do que será abordado. A especificação da disciplina indica claramente o foco principal do curso, direcionado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês no contexto da tradução. A carga horária de 60 horas destaca o padrão existente nas instituições investigadas. As disciplinas comuns possuem 60 horas relógio ou 72 horas-aula.

Quanto às particularidades de cada disciplina, todas são apresentadas individualmente, delineando seus elementos específicos e características distintivas.

3.2.8.1 Inglês para a Prática Tradutória I: plano de ensino

O Plano de Ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória I” demonstra uma abordagem que visa a exploração e o desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais para o futuro tradutor. A ementa destaca a ênfase nas estratégias para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, com especial atenção à compreensão e familiarização com uma variedade de sotaques, essenciais para a interação em ambientes de tradução. Além disso, o plano enfoca o uso de obras de referência como ferramenta fundamental para embasar a produção textual, expandindo a base de conhecimento e fortalecendo argumentações, incluindo técnicas para incorporar referências de maneira consistente e relevante.

Os objetivos de aprendizagem delineados para os alunos refletem a abordagem prática e aplicada da disciplina. Eles incluem a aquisição de estratégias de leitura, o desenvolvimento de estratégias de escrita, a compreensão de diferentes sotaques, o aprimoramento das estratégias comunicativas e o conhecimento e destreza na utilização de obras de referência relacionadas ao GET.

Quanto às UD's, estruturam-se de maneira a proporcionar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A UD 1 focaliza a aplicação de estratégias de leitura, visando adaptar diferentes métodos, ativar conhecimentos extralinguísticos e aplicar competências na língua inglesa. A avaliação desta unidade concentra-se na análise da compreensão textual. Na UD 2, o enfoque volta-se para o desenvolvimento de estratégias de escrita, incluindo o planejamento de textos, ativação de conhecimentos extralinguísticos e aplicação prática do idioma. A avaliação, nesse caso, consiste na produção de um texto. A UD 3 direciona o aprendizado para a compreensão de diferentes sotaques regionais e sociais, com avaliação baseada em vídeos de falantes nativos. A UD 4 concentra-se no aprimoramento da proficiência em inglês, culminando na avaliação por meio da gravação de um *podcast*. Por fim, a UD 5 explora obras de referência relacionadas ao inglês geral para tradução, incentivando a adoção de padrões profissionais, e a avaliação é realizada por meio da análise de textos traduzidos.

Quadro 16: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória I

PLANO DE ENSINO 1

DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória I.

CARGA HORÁRIA: 60h.

EMENTA: exploração e desenvolvimento de estratégias para aprimorar as habilidades de leitura e escrita; enfoque na compreensão e familiarização com uma variedade de sotaques, promovendo a habilidade de interação em ambientes da tradução; exploração do uso de obras de referência para embasar a produção textual, ampliando a base de conhecimento e fortalecendo argumentações; abordagem de técnicas para incorporar referências de maneira consistente e relevante.

OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor):

Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

- 1 Adquirir estratégias de leitura;
- 2 Desenvolver estratégias de escrita;
- 3 Compreender diferentes sotaques (regionais e sociais);
- 4 Desenvolver estratégias comunicativas;
- 5 Conhecer obras de referências relacionadas ao GET (inglês geral para tradução) e adquirir destreza em seu manejo.

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

1. Estratégias de leitura;
2. Estratégias de escrita;
3. Sotaques;
4. Estratégias comunicativas;
5. Obras de referência.

METODOLOGIA:

Enfoque por Tarefas.

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):

UD 1

Tema: Aplicando estratégias de leitura.

Função da UD: adaptar diferentes estratégias de leitura, ativar os conhecimentos extralinguísticos; aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

Avaliação: análise de compreensão de texto.

UD 2

Tema: Desenvolvendo estratégias de escrita.

Função da UD: desenvolver estratégias para planejar textos; ativar os conhecimentos extralinguísticos, aplicar os conhecimentos da língua inglesa.

Avaliação: produção de um texto.

UD 3

Tema: Compreendendo diferentes sotaques.

Função da UD: distinguir diferentes sotaques regionais e sociais.

Avaliação: vídeos com falantes nativos com diferentes sotaques.

UD 4:

Tema: Desenvolvendo estratégias comunicativas.

Função da UD: aprimorar a proficiência em inglês.

Avaliação: gravação de podcast.

UD 5:

Tema: Conhecendo obras de referências relacionadas ao inglês geral para tradução e adquirir destreza em seu manejo.

Função da UD: adotar padrões profissionais.

Avaliação: análise de textos traduzidos.

Fonte: o próprio autor

3.2.8.2 Inglês para a Prática Tradutória II: plano de ensino

O Plano de Ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória II” visa ao desenvolvimento de habilidades linguísticas para o futuro profissional da tradução. A ementa destaca a exploração dos princípios fundamentais da coesão, coerência e concisão aplicados tanto à produção de textos escritos quanto à expressão oral. Além disso, destaca-se o desenvolvimento da habilidade de compreensão e reconhecimento de diversos sotaques. A disciplina também visa proporcionar aos alunos o estudo e aplicação de diversas estratégias comunicativas, abrangendo, especialmente, o contexto da tradução, desde a comunicação interpessoal até a pública. A análise e incorporação de obras de referência, utilizando fontes confiáveis, são destacadas como elementos fundamentais para embasar argumentos, enriquecer discursos e promover uma comunicação embasada e fundamentada.

Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, incluem a identificação e compreensão dos mecanismos de coesão, coerência e concisão, a compreensão de diferentes sotaques, o

desenvolvimento de estratégias comunicativas e o conhecimento e destreza na utilização de obras de referência relacionadas ao GET.

As UD's para este curso buscam aprofundar habilidades específicas no aprendizado da língua inglesa para tradutor. Na UD 1, o foco recai sobre a aplicação dos mecanismos de coesão, coerência e concisão, visando facilitar a compreensão do conteúdo. A avaliação ocorre por meio da correção de parágrafos que apresentem problemas nessas áreas. A UD 2 destina-se à compreensão de diferentes sotaques regionais e sociais, com a avaliação voltada para a interpretação de diálogos, entrevistas ou narrativas que contenham uma diversidade de variações de sotaque. A UD 3 concentra-se no desenvolvimento de estratégias comunicativas para aprimorar a proficiência em inglês, e a avaliação consiste na apresentação sobre as variações de sotaque. Por sua vez, a UD 4 propõe o conhecimento de obras de referência relacionadas ao inglês geral para tradução, visando à autonomia profissional, e a avaliação é conduzida por meio da apresentação sobre uma obra de referência específica.

Quadro 17: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória II

PLANO DE ENSINO 2

DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória II.

CARGA HORÁRIA: 60h.

EMENTA: exploração dos princípios fundamentais da coesão, coerência e concisão aplicados à produção de textos escritos e à expressão oral; desenvolvimento da habilidade de compreensão e reconhecimento de variados sotaques; estudo e aplicação de diversas estratégias comunicativas para diferentes contextos, abrangendo a comunicação interpessoal, profissional e pública; Análise e incorporação de obras de referência no processo comunicativo, utilizando fontes confiáveis para embasar argumentos, enriquecer discursos e promover uma comunicação embasada e fundamentada.

OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor):

Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

1. Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos de coesão, coerência e concisão (*reading / writing*)
2. Compreender diferentes sotaques (regionais e sociais);
3. Desenvolver estratégias comunicativas.
4. Conhecer obras de referências relacionadas ao GET (inglês geral para tradução) e adquirir destreza em seu manejo.

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

1. Coesão, coerência e concisão
2. Sotaques
3. Estratégias comunicativas
4. Obras de referência

METODOLOGIA:

Enfoque por Tarefas.

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):*UD 1*

Tema: Aplicando os mecanismo de coesão, coerência e concisão.

Função da UD: facilitar a compreensão do conteúdo.

Avaliação: corrigindo parágrafos com problemas de coesão, coerência e concisão.

UD 2

Tema: Compreendendo diferentes sotaques.

Função da UD: compreender diferentes sotaques regionais e sociais.

Avaliação: compreensão de diálogos, entrevistas ou narrativas ricas em variações de sotaque.

UD 3:

Tema: Desenvolvendo estratégias comunicativas.

Função da UD: aprimorar a proficiência em inglês.

Avaliação: apresentação a respeito das variações de sotaque.

UD 4:

Tema: Conhecer obras de referências relacionadas ao inglês geral para tradução e adquirir destreza em seu manejo.

Função da UD: desenvolver a autonomia profissional.

Avaliação: apresentação sobre uma obra de referência específica.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

3.2.8.3 Inglês para a Prática Tradutória III: plano de ensino

O plano de ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória III” é visa proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e prática, conforme destacado pela sua ementa, que explora diversos tipos de texto, desde narrativas até textos acadêmicos e técnicos, com ênfase no aprofundamento das estratégias para garantir coesão e coerência em textos escritos na área da tradução. Além disso, busca-se o desenvolvimento de habilidades para

reconhecer e produzir discursos orais em variados contextos, assim como estratégias para interpretar e transmitir eficazmente o significado em diferentes situações comunicativas. O enfoque na comunicação, considerando diversos interlocutores no contexto da tradução, é complementado pelo aprimoramento da pronúncia e entonação para uma comunicação oral mais clara e autêntica.

Os objetivos de aprendizagem refletem uma abordagem para o desenvolvimento das competências linguísticas e profissionais. Ao final do curso, os alunos serão proficientes em identificar e compreender o funcionamento de diversos tipos e gêneros textuais, aprimorando suas habilidades de leitura e escrita. A capacidade de distinguir entre diferentes tipos de texto contribuirá para uma análise mais refinada e uma produção textual mais adequada ao contexto da tradução. A aptidão para produzir textos variados ampliará o repertório literário e a expressão criativa dos alunos. O desenvolvimento de estratégias comunicativas permitirá uma comunicação eficaz, especialmente no contexto da tradução, enquanto o aprimoramento da pronúncia e entonação proporcionará uma expressão oral mais clara e autêntica. Além disso, a familiaridade com obras de referência relacionadas ao GET e a destreza em seu manuseio fortalecerão a base acadêmica e profissional dos alunos, preparando-os de maneira abrangente para os desafios comunicação em inglês no domínio da tradução.

Alinhados aos objetivos de aprendizagem está o conteúdo programático. O conteúdo engloba uma variedade de tópicos essenciais para o aprimoramento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos no âmbito da tradução. A análise de tipos e gêneros textuais oferece uma compreensão aprofundada da diversidade de estilos de escrita, enquanto a exploração de coesão, coerência e concisão proporciona ferramentas fundamentais para a produção de textos claros e articulados. O estudo dos tipos e gêneros de discurso oral visa desenvolver a proficiência na comunicação oral na área da tradução, considerando nuances específicas de cada formato. A compreensão do sentido do discurso amplia a capacidade de interpretar e transmitir efetivamente mensagens em situações comunicativas específicas da tradução. As estratégias comunicativas fornecem ferramentas práticas para uma interação mais eficaz, enquanto a atenção à pronúncia busca aprimorar a clareza e autenticidade na expressão oral.

Para a disciplina de “Inglês para a Prática Tradutória III”, são projetadas cinco UD's. A UD 1 concentra-se na identificação e compreensão do funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais, visando diversificar a produção de textos. A avaliação dessa unidade é realizada por meio da escrita de um texto no gênero “notícia”. Na UD 2, a ênfase recai sobre a distinção entre diferentes tipos de texto, fomentando a consciência textual, especialmente nas características dos textos expositivos e argumentativos. A avaliação consiste na análise das

características específicas de cinco textos. A UD 3 visa a produção de textos diversos, ampliando o repertório literário e aprimorando a expressão criativa, com avaliação através de um portfólio de escrita criativa. A UD 4, centrada no desenvolvimento de estratégias comunicativas, busca aprimorar a comunicação oral, sendo avaliada por meio da gravação de um podcast relacionado à tarefa da UD 1. Por fim, a UD 5 destaca a importância da pronúncia e entonação adequadas para expressar ideias com clareza, com avaliação baseada na leitura expressiva de textos produzidos na UD 3.

Quadro 18: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória III

<p>PLANO DE ENSINO 3</p> <p>DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória III.</p> <p>CARGA HORÁRIA: 60h.</p> <p>EMENTA: exploração de uma variedade de tipos de texto, desde narrativas e ensaios até textos acadêmicos e técnicos; aprofundamento nas estratégias para garantir coesão e coerência em textos escritos; desenvolvimento de habilidades para reconhecer e produzir discursos orais em variados contextos; exploração de estratégias para interpretar e transmitir eficazmente o significado em diferentes situações comunicativas; foco nas estratégias para uma comunicação eficaz, considerando diferentes contextos e interlocutores; aprimoramento da pronúncia e entonação para uma comunicação oral mais clara e autêntica.</p> <p>OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor): Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.</p> <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno): Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e compreender o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais (<i>reading / writing</i>) 2. Distinguir os diferentes tipos de texto; 3. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros; 4. Desenvolver estratégias comunicativas. 5. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza 6. Conhecer obras de referências relacionadas ao GET (inglês geral para tradução) e adquirir destreza em seu manejo. <p>CONTEÚDO DISCIPLINAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tipos e gêneros textuais 2. Coesão, coerência e concisão 3. Tipos e gêneros de discurso oral 4. Sentido do discurso

5. Estratégias comunicativas

6. Pronúncia

METODOLOGIA:

Enfoque por tarefas.

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):

UD 1

Tema: Identificando e compreendendo o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais.

Função da UD: diversificar a produção de textos.

Avaliação: Escrita de um texto do gênero “notícia”.

UD 2

Tema: Distinguindo os diferentes tipos de texto.

Função da UD: fomentar a consciência textual no que diz respeito às características dos textos expositivos e argumentativos.

Avaliação: análise das características específicas de 5 textos.

UD 3:

Tema: Produzindo textos de diferentes tipos e gêneros.

Função da UD: ampliar o repertório literário e aprimorar a expressão criativa.

Avaliação: Portfólio de escrita criativa.

UD 4:

Tema: Desenvolvendo estratégias comunicativas.

Função da UD: aprimorar a comunicação oral.

Avaliação: gravação de um podcast em relação à tarefa da UD 1.

UD 5:

Tema: Pronunciando e entonando adequadamente, e expressando suas ideias com clareza.

Função: expressar ideias efetivamente.

Avaliação: leitura expressiva de texto produzidos na UD 3.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

3.2.8.4 Inglês para a Prática Tradutória IV: plano de ensino

O Plano de Ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória IV” visa proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada de diferentes aspectos linguísticos e culturais no âmbito da tradução. A ementa destaca a abordagem de características pragmáticas

e semióticas de um texto, tipos e gêneros textuais, discurso oral, pronúncia e conhecimentos socioculturais, especialmente focados na cultura.

Os objetivos de aprendizagem estabelecidos são específicos e direcionados para o desenvolvimento de competências linguísticas do inglês no âmbito da tradução. Desde a identificação e interpretação das características pragmáticas e semióticas de um texto até o desenvolvimento da pronúncia e entonação adequadas para expressar ideias com clareza, os objetivos refletem uma abordagem prática e aplicada.

As UD's, por sua vez, abordam desde a identificação e interpretação das características textuais (UD 1) até a exploração dos conhecimentos socioculturais relacionados à cultura (UD 5). Cada UD tem uma função específica, desde sensibilizar sobre variações linguísticas até focar na pronúncia e entonação para promover uma comunicação mais eficiente no contexto da tradução.

As UD's abrangem aspectos pragmáticos, semânticos e culturais. Na UD 1, o foco está na identificação e interpretação das características pragmáticas e semióticas de um texto, sensibilizando os alunos sobre as variações linguísticas. A avaliação é conduzida por meio da análise de discurso. A UD 2 visa estimular a prática da produção de textos em diversos estilos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita de forma clara e coerente, sendo avaliada por meio da produção textual. A UD 3 concentra-se na compreensão de diversos tipos e gêneros de discurso oral, expondo os alunos a uma variedade de sotaques, ritmos e entonações. A avaliação consiste em exercícios de transcrição. Na UD 4, o tema é aprimorar a pronúncia e entonação para expressar ideias com clareza, promovendo uma comunicação eficiente, sendo avaliada por meio da gravação de um vídeo. A UD 5 explora conhecimentos socioculturais, especificamente sobre cultura, enriquecendo o vocabulário dos alunos e facilitando a comunicação em diversas situações. A avaliação é conduzida através de pesquisas culturais. Este planejamento pedagógico abrangente busca não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também cultural e comunicativo dos alunos.

Quadro 19: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória IV

PLANO DE ENSINO 4

DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória IV.

CARGA HORÁRIA: 60h.

EMENTA: características pragmáticas e semióticas de um texto; tipos e gêneros textuais; Tipos; gêneros de discurso oral; pronúncia; conhecimentos socioculturais: cultura.

OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor):

Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

1. Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto;
2. Produzir textos de diferentes tipos e gêneros;
3. Compreender diversos tipos e gêneros de discurso oral;
4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza;
5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais (cultura).

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

1. Características pragmáticas e semióticas de um texto
2. Tipos e gêneros textuais
3. Tipos e gêneros de discurso oral
4. Pronúncia
5. Conhecimentos socioculturais: cultura

METODOLOGIA:

Enfoque por Tarefas.

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):

UD 1

Tema: Identificando e interpretando as características pragmáticas e semióticas de um texto.

Função da UD: sensibilizar sobre as variações linguísticas.

Avaliação: análise de discurso.

UD 2

Tema: Produzindo textos de diferentes tipos e gêneros.

Função da UD: estimular os alunos a praticar a produção de textos em diversos estilos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade de expressão escrita de forma clara e coerente.

Avaliação: produção textual.

UD 3:

Tema: Compreensão de diversos tipos e gêneros de discurso oral.

Função da UD: expor os alunos a uma diversidade de sotaques, ritmos e entonações presentes em discursos orais.

Avaliação: exercício de transcrição.

UD 4:

Tema: Pronúncia e entonação para expressas as ideias com clareza.

Função da UD: focar na pronúncia e entonação para ajudar os alunos a se expressarem de maneira mais clara, facilitando a compreensão por parte dos ouvintes e promovendo uma comunicação mais eficiente.

Avaliação: gravação de um vídeo.

UD 5:

Tema: Iniciando-se nos conhecimentos socioculturais: cultura.

Função: explorar temas culturais, fazendo com que os alunos enriquecem seu vocabulário com termos específicos relacionados à cultura, facilitando a comunicação em situações do dia a dia e em interações mais complexas.

Avaliação: pesquisa cultural.

Fonte: o próprio autor

3.2.8.5 Inglês para a Prática Tradutória V: plano de ensino

O Plano de Ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória V” destaca-se por sua ênfase na exploração das diversas variações linguísticas presentes na língua inglesa. A ementa abrange desde regionalismos e gírias até registros formais e informais. Além disso, o plano propõe um estudo detalhado dos campos semânticos, modos de discurso e tons de linguagem em inglês, com a prática na identificação e aplicação desses elementos em textos autênticos. A abordagem se estende ainda aos aspectos socioculturais relacionados à arte na língua inglesa.

Os objetivos de aprendizagem delineados para os alunos refletem a abordagem multifacetada da disciplina. Destacam-se a capacidade de identificar variações linguísticas relacionadas ao uso e ao usuário, a produção de textos versáteis em diferentes campos, modos e tons, a compreensão do sentido do discurso, aprimoramento da pronúncia e entonação para expressão clara, e uma introdução aos conhecimentos socioculturais, especialmente focados na arte.

As UD's exploram aspectos linguísticos, comunicativos e culturais. Na UD 1, o foco está na identificação das variações da língua inglesa relacionadas ao uso e ao usuário, sensibilizando os alunos para variedades regionais e orientando a adaptação entre registros formais e informais. A avaliação é conduzida por meio da gravação de simulações de diálogos que representem situações cotidianas utilizando diferentes registros. A UD 2 visa a produção de textos em diferentes campos, modos e tons, explorando modos textuais variados e estilos literários. A avaliação consiste em entrevistas escritas em diferentes tons, adaptando-se ao perfil do entrevistado. Na UD 3, o tema é a capacidade de captar o sentido do discurso, identificando as intenções do emissor e compreendendo o contexto subjacente. A avaliação ocorre por meio da análise da construção das mensagens. A UD 4 concentra-se na melhoria da pronúncia e entonação para expressar ideias com clareza, sendo avaliada por meio da gravação da pronúncia e entonação. Por fim, a UD 5 explora conhecimentos socioculturais relacionados à arte,

proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda da cultura por meio da expressão artística, com avaliação por meio da análise de uma entrevista artística.

Quadro 20: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória V

PLANO DE ENSINO 5

DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória V.

CARGA HORÁRIA: 60h.

EMENTA: exploração das diversas variações linguísticas presentes na língua inglesa, considerando fatores como regionalismo, gírias e registros formais e informais; estudo detalhado dos campos semânticos, modos de discurso e tons de linguagem em inglês, com a prática na identificação e aplicação desses elementos em textos autênticos; exploração de estratégias para interpretação e expressão do significado em diferentes contextos discursivos; exploração dos aspectos socioculturais relacionados à arte na língua inglesa.

OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor):

Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

1. Identificar as variações da língua inglesa relacionadas ao uso e ao usuário:
2. Produzir textos de diferentes campos, modos e tons.
3. Captar o sentido do discurso.
4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza
5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais: arte.

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

1. Variações da língua relacionadas ao uso e ao usuário
2. Campos, modos e tons
3. Sentido do discurso
4. Entonação
5. Conhecimentos socioculturais: arte

METODOLOGIA:

Enfoque por Tarefas.

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):

UD 1

Tema: Identificando as variações da língua inglesa relacionadas ao uso e ao usuário. Função da UD: sensibilizar para variedades regionais e adaptar ao registro formal e informal.

Avaliação: gravação de simulações de diálogos que representem situações cotidianas utilizando registros formais ou informais.

UD 2

Tema: Produzindo textos de diferentes campos, modos e tons.

Função da UD: explorar diferentes modos textuais, como narrativo, descritivo, argumentativo e expositivo; produzir textos em uma variedade de tons, desde formal até informal, e estilos literários.

Avaliação: entrevistas escritas em diferentes tons, adaptando-se ao perfil do entrevistado.

UD 3:

Tema: Captando o sentido do discurso.

Função da UD: identificar as intenções do emissor e compreender o contexto subjacente, contribuindo para uma interpretação mais completa do discurso.

Avaliação: análise da construção das mensagens.

UD 4:

Tema: Pronunciando e entonando adequadamente para e expressar suas ideias com clareza.

Função da UD: aprimorar a comunicação oral dos alunos, fornecendo as ferramentas necessárias para que possam articular palavras e frases de maneira clara e compreensível.

Avaliação: gravação da pronúncia e entonação.

UD 5:

Tema: Iniciando-se nos conhecimentos socioculturais: arte.

Função: proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da cultura por meio da expressão artística.

Avaliação: análise de uma entrevista artística.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

3.2.8.6 Inglês para a Prática Tradutória VI: plano de ensino

O Plano de Ensino para a disciplina “Inglês para a Prática Tradutória VI” destaca-se por sua abordagem integral, combinando o aprimoramento das habilidades linguísticas com o desenvolvimento do espírito crítico em relação a textos em língua inglesa no campo da tradução. A ementa enfatiza a integração da análise crítica, campos semânticos, modos e tons de linguagem, além de explorar a entonação na comunicação oral e os conhecimentos socioculturais, com foco especial na história como elemento enriquecedor da compreensão linguística e cultural.

Os objetivos de aprendizagem delineados para os alunos são ambiciosos, visando o desenvolvimento de um espírito crítico, a produção de textos versáteis, a capacidade de captar

o sentido do discurso, aprimoramento na pronúncia e entonação para uma expressão clara, e a introdução aos conhecimentos socioculturais, especialmente em relação à história.

As UD's propostas visam ao desenvolvimento linguístico com habilidades analíticas, reflexivas e contextualmente relevantes. Na UD 1, o tema centra-se no desenvolvimento de um espírito crítico perante os textos, promovendo habilidades analíticas e reflexivas nos alunos. A avaliação é conduzida por meio da análise de uma tradução de um discurso político, desafiando os alunos a avaliar criticamente o conteúdo e a forma da tradução. Na UD 2, a ênfase recai na produção de textos de diferentes campos, modos e tons, desenvolvendo a versatilidade na expressão de ideias, adaptando-se aos requisitos específicos do contexto da tradução. A avaliação consiste na produção de um texto no contexto profissional do tradutor, demonstrando a aplicação prática das habilidades desenvolvidas. A UD 3 foca em captar o sentido do discurso, incentivando os alunos a identificar as intenções do emissor e compreender o contexto subjacente, sendo avaliada por meio da leitura de entrelinhas. A UD 4 concentra-se na aprimoração da comunicação oral, capacitando os alunos a articular palavras e frases de maneira clara e compreensível, sendo avaliada por meio da gravação de uma apresentação. Por fim, a UD 5 explora conhecimentos socioculturais relacionados à história, proporcionando aos alunos uma base sólida para entender o contexto histórico por trás da língua inglesa. A avaliação desta unidade envolve a elaboração de uma linha do tempo, integrando o aspecto cultural à aprendizagem linguística.

Quadro 21: Plano de Ensino – Inglês para a Prática Tradutória VI

PLANO DE ENSINO 6

DISCIPLINA: Inglês para a Prática Tradutória VI.

CARGA HORÁRIA: 60h.

EMENTA: habilidades linguísticas e o espírito crítico em relação a textos em língua inglesa, integrando a análise crítica, campos semânticos, modos e tons de linguagem; a entonação na comunicação oral e exploração dos conhecimentos socioculturais, focalizando a história como um elemento enriquecedor da compreensão linguística e cultural.

OBJETIVO GERAL (perspectiva do professor):

Desenvolver e aprimorar a Competência Linguística no idioma inglês, com ênfase na aplicação prática no contexto da tradução, visando capacitar os participantes para uma comunicação efetiva nesse domínio específico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

1. Desenvolver um espírito crítico perante os textos.

2. Produzir textos de diferentes campos, modos e tons.
3. Captar o sentido do discurso.
4. Pronunciar e entonar adequadamente, e expressar suas ideias com clareza
5. Iniciar-se nos conhecimentos socioculturais: história.

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

1. Espírito crítico perante os textos
2. Campos, modos e tons
3. Sentido do discurso
4. Entonação
5. Conhecimentos socioculturais: história

METODOLOGIA:

Enfoque por tarefas sobre tradução

UNIDADES DIDÁTICAS (UD):*UD 1*

Tema: Desenvolvendo um espírito crítico perante os textos.

Função: promover habilidades analíticas e reflexivas nos alunos, capacitando-os a avaliar textos de maneira crítica.

Avaliação: análise de uma tradução de um discurso político.

UD 2

Tema: Produzindo textos de diferentes campos, modos e tons.

Função: desenvolver a habilidade dos alunos em expressar ideias de forma versátil, adaptando-se aos requisitos específicos do contexto da tradução.

Avaliação: produção de texto no contexto profissional do tradutor.

UD 3:

Tema: Captando o sentido do discurso.

Função: identificar as intenções do emissor e compreender o contexto subjacente, contribuindo para uma interpretação mais completa do discurso.

Avaliação: leitura de entrelinhas.

UD 4:

Tema: Pronunciando e entonando adequadamente para e expressar suas ideias com clareza.

Função: aprimorar a comunicação oral dos alunos, capacitando-os a articular palavras e frases de maneira clara e compreensível.

Avaliação: gravação de apresentação.

UD 5:

Tema: Iniciando-se nos conhecimentos socioculturais: história.

Função: proporcionar aos alunos uma base sólida para entender o contexto histórico por trás da língua inglesa.

Avaliação: elaboração de linha de tempo.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Em resumo, os planos de ensino para as disciplinas “Inglês para a Prática Tradutória I” a “Inglês para a Prática Tradutória VI” traçam caminhos progressivos, centrados na formação prática e aplicada dos alunos para construção da CCT. Cada plano destaca áreas fundamentais, desde habilidades linguísticas, estratégias comunicativas até conhecimentos socioculturais, proporcionando uma base sólida para a atuação profissional. Os objetivos de aprendizagem refletem uma abordagem pragmática e aplicada, direcionando o desenvolvimento específico de competências necessárias na área da tradução. As UDs, estruturadas de forma coerente e progressiva, oferecem uma abordagem organizada e prática para a aplicação dessas competências, subordinadas ao contexto específico da tradução. Em conjunto, essas disciplinas fornecem uma preparação integrada para os desafios linguísticos, comunicativos e culturais que os alunos encontrarão no contexto da CT.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, conduzo uma análise das reflexões provenientes da pesquisa realizada, recapitulando os principais pontos discutidos e oferecendo uma síntese. Inicialmente, retomo a pergunta de pesquisa formulada com base nos objetivos específicos, fornecendo respostas conclusivas. Posteriormente, destaco as limitações do estudo, reconhecendo o escopo da tese e os desafios enfrentados durante a pesquisa. Por fim, apresento possíveis direções para pesquisas futuras, levando em conta as limitações identificadas. Estas sugestões visam aprofundar o conhecimento sobre as lacunas existentes no ensino de IPT, oferecendo um caminho promissor para o progresso no campo dos ET.

4.1 REVISITANDO A PERGUNTA DE PESQUISA

A partir dos objetivos específicos delineados, nesta pesquisa, foi formulada a seguinte pergunta: Como se caracteriza uma aula de inglês especificamente concebida para atender às necessidades dos cursos de graduação em Tradução?

Primeiramente, apesar de concordar com Herrero (2013) sobre a afinidade do ensino de inglês para tradutores com o ESP em vez de EFL, observo que essa categorização no ESP por si só não confere especificidade às aulas de inglês destinadas aos cursos de graduação em Tradução. Por esse motivo, proponho a localização do ensino de inglês para tradutor no âmbito dos ET e não apenas no âmbito geral da LA, onde o EFL e ESP estão inseridos.

A partir do momento em que considero o ensino de inglês para tradutor no contexto dos ET, proponho que sua subárea Ensino de Línguas para Tradutor seja subdividida em duas: SET e GET. A primeira é denominada SET, incorporando a proposta de Herrero (2013), cujo foco está nas habilidades específicas necessárias para a prática da tradução, abordando conceitos linguísticos e pragmáticos relevantes. Esse enfoque inclui o estudo de vocabulário técnico, expressões idiomáticas, estruturas e habilidades linguísticas específicas de diversas áreas temáticas.

A segunda subárea, GET, é a minha proposta. Ela busca uma abordagem integrada e abrangente, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. Esse enfoque visa abordar tanto aspectos teóricos quanto práticos relacionados aos elementos constituintes da CT. Os alunos envolvem-se em atividades que exploram as subcompetências linguísticas, extralinguísticas, instrumentais, estratégicas, conhecimentos sobre tradução e componentes psicofisiológicos, elementos esses que abrangem a CT.

A integração das aulas de inglês para tradutor nos ET traz à tona outra consideração. O envolvimento dos alunos nas competências de leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva, com foco especial na área dos ET, possibilita a construção do conhecimento sobre a CT.

Quando os estudantes se dedicam às habilidades comunicativas da língua inglesa, a qual é central na formação do tradutor, eles não apenas aprimoram sua proficiência linguística, mas também entram em contato com conceitos relacionados à tradução. A leitura de textos autênticos, a escrita de traduções e textos correlatos, a prática da expressão oral em contextos de tradução e a audição ativa de materiais relacionados contribuem para a imersão no universo da tradução.

Esse envolvimento cria uma sinergia entre as aulas de inglês e as disciplinas específicas de tradução. Os alunos, ao aplicarem as habilidades desenvolvidas nas aulas de inglês diretamente com a CT, conseguem relacionar os conceitos discutidos em outras disciplinas. Isso fortalece a compreensão teórica e também amplifica a aplicabilidade prática desses conhecimentos no âmbito da tradução.

Dessa forma, a integração das aulas de inglês para tradutores não se limita a uma prática isolada, mas se converte em um catalisador significativo para a consolidação do aprendizado teórico e sua transferência para a prática efetiva da tradução. Essa abordagem holística enriquece a formação dos estudantes, pois lhes proporciona uma base que transcende a aquisição de habilidades linguísticas, contribuindo para uma melhor compreensão e aplicação dos princípios fundamentais da tradução.

Além disso, ao integrar as aulas de inglês no contexto dos ET, e mais especificamente da CT, potencializo as possibilidades de os alunos desenvolverem mais consciência sobre o trabalho profissional com a língua inglesa em processos tradutórios, assim como possibilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento sobre as singularidades e demandas de seu domínio profissional. Essa abordagem visa fortalecer a autonomia e a confiança dos estudantes em relação ao seu campo de atuação.

Além disso, ao conferir maior controle sobre o domínio profissional, a construção da confiança dos alunos em suas capacidades é estimulada. A sensação de domínio sobre a língua inglesa e a CT oferece uma base para que os estudantes enfrentem situações profissionais com mais segurança e assertividade.

Outro ponto relevante ao integrar as aulas de inglês no contexto da CT refere-se à promoção ativa do desenvolvimento da área dos ET. Essa inversão é relevante porque coloca a tradução no centro do processo educacional, reconhecendo sua importância intrínseca e seu

papel transversal em diversas disciplinas. Esse aspecto é particularmente relevante, pois estabelece uma dinâmica na qual os ET não são subordinados a outra área; pelo contrário, as áreas estão em interlocução. Essa iniciativa colabora com a consolidação dos ET como um campo autônomo e proeminente.

Essa abordagem eleva o *status* e a autonomia dos ET e destaca a sua relevância em relação a outras áreas. O ensino de língua inglesa, ao ser integrada nesse contexto de formação do tradutor, passa a ser visto também como possibilidade de desenvolvimento da CT, fortalecendo a posição central dos ET no currículo acadêmico.

Ao considerar as aulas de inglês a partir dos ET, estabeleço uma conexão direta e relevante com o campo profissional. Essa abordagem estratégica visa evidenciar aspectos relevantes alinhados com as teorias de aprendizagem delineadas nesta tese, criando, assim, uma ligação significativa entre o conteúdo das aulas e as demandas práticas do ambiente profissional.

A relevância direta ao campo profissional advém da consideração dos pontos que são prioritários para o exercício da tradução. Ao incorporar esses elementos-chave nas aulas de inglês, proporciono aos alunos uma base alinhada com a teoria do aprendizado e com as necessidades práticas do mercado de trabalho. Essa conexão entre teoria de aprendizagem, conteúdo das aulas e requisitos profissionais forma um ambiente de ensino enriquecedor, onde os estudantes desenvolvem competências para atuarem no campo da tradução.

Portanto, as especificidades da disciplina de língua inglesa para os cursos de graduação em Tradução foram estabelecidas a partir da adoção do modelo de desenho curricular conhecido como currículo integralizador. Este abrange diversos aspectos que contribuem para uma formação abrangente e eficaz dos estudantes, transcendendo o aprendizado linguístico. O currículo integralizador abrange considerações essenciais sobre o que deve ser ensinado (baseado nas necessidades de aprendizagem), o momento adequado para o ensino, o público-alvo, o método de ensino, a avaliação do que foi ensinado, a apresentação do que será ensinado e, em especial, o contexto em que o ensino ocorrerá, ou seja, dentro da área dos ET, mais precisamente sobre a CT.

O currículo integralizador inicia sua formulação com uma análise cuidadosa das necessidades de aprendizagem. O que deve ser ensinado é determinado com base não apenas nas exigências linguísticas, mas também nas necessidades práticas e contextuais da tradução. Sendo assim, o objetivo principal das aulas de IPT é o desenvolvimento da CCT. Esse enfoque direcionado contribui para que o conteúdo seja relevante, aplicável e alinhado com as expectativas do campo profissional.

A definição do momento apropriado para o ensino de IPT é uma outra consideração relevante. Ele busca estabelecer uma progressão lógica de aprendizagem por meio do desenvolvimento dos alunos ao longo do curso, fazendo com que o desenvolvimento da CCT aconteça coerente e eficazmente.

A identificação do público-alvo é outra etapa que se destaca. Entender as características específicas dos estudantes de tradução permite adequar as metodologias de ensino, adaptando-as às necessidades individuais. Isso contribui para uma aprendizagem engajadora e significativa.

O método de ensino para as aulas de IPT é selecionado para envolver os alunos de modo a proporcionar-lhes oportunidades para a aplicação prática dos conhecimentos construídos. Isso é essencial para a formação de tradutores profissionais, pois transcende a compreensão linguística e promove tanto a CCT quanto a CT.

A avaliação, por sua vez, é concebida de maneira a refletir os objetivos das aulas de IPT. Seu objetivo maior é analisar o processo de desenvolvimento da CCT. Ela analisa tanto o processo quanto a consolidação do desenvolvimento da CCT. A apresentação do que será ensinado é elaborada por meio dos planos de ensino.

Por fim, uma ênfase é dada ao contexto em que o ensino ocorrerá, situando-se dentro da área dos ET. Essa escolha estratégica confere uma base contextualizada ao aprendizado e enfatiza a interconexão entre a língua inglesa e a prática da tradução.

Dessa forma, ao adotar o modelo de “currículo integralizador” para a disciplina de IPT, proporciona-se uma formação holística, alinhada com as demandas da tradução e contextualizada no campo dos ET.

4.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES DE PESQUISAS

Em virtude do escopo e recorte da presente pesquisa, três aspectos não foram considerados e/ou desenvolvidos. Primeiramente, embora esta pesquisa não considera a tradução como uma ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa, segundo os argumentos já apresentados no corpo da tese, durante a confecção da segunda UD, pareceu-me interessante abordar a versão (tradução da língua portuguesa para a inglesa) nesse contexto educacional.

Em segundo lugar, apenas duas das UDs sugeridas nos Planos de Ensino foram elaboradas a título de ilustração, ou seja, elas ainda não estão completas; para uma noção

completa do desenho da disciplina, faz-se necessário elaborar as demais UD's, em conformidade com os seus objetivos de aprendizagem.

Em terceiro lugar, a efetivação dos Planos de Ensino e do material didático em um ambiente real de ensino/aprendizagem se faz necessária. Apenas na sala de aula é possível avaliar a validade e viabilidade do material proposto, identificando seus pontos fortes e áreas que requerem aprimoramento.

Considerando tais limitações, apresento sugestões para futuras pesquisas:

- i. Explorar a versão (tradução português-inglês) como uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de IPT;
- ii. Finalizar as UD apresentadas e desenvolver adicionais que compõem o curso proposto;
- iii. Realizar a implementação do desenho curricular proposto em um ambiente real de sala de aula para avaliar sua eficácia e adaptabilidade às necessidades dos alunos e dos professores.

Para concluir as reflexões tecidas ao longo desta tese, retorno à epígrafe, de minha autoria, que inaugurou este texto: “Ensinar é encurtar caminhos”. Ela ressoa de maneira profunda quando contextualizada no âmbito do ensino que se alinha com a realidade do aluno. Ela incorpora a ideia de que, ao guiar os estudantes de maneira direcionada e relevante para sua própria experiência, o processo de aprendizado torna-se significativo e, portanto, real.

O ato de “encurtar caminhos” no ensino, neste contexto, implica fornecer uma ponte entre o conhecimento abstrato e a aplicação prática. O educador se torna um facilitador que guia os alunos por meio de um caminho, conectando teoria e prática de maneira que faça sentido para eles.

Quando os alunos veem a aplicação direta do que estão aprendendo em sua própria realidade, o conhecimento se torna mais palpável e a motivação para aprender é naturalmente ampliada. O ensino contextualizado contribui para a construção do conhecimento, uma vez que os alunos podem relacioná-lo diretamente às suas experiências e desafios do dia a dia, tornando-os indivíduos competentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira – legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? In: VII Congresso Internacional da ABRALIN, 2011, Curitiba. **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**. Curitiba : UFPR, 2011, p. 4378-4388. Disponível em: http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Virgilio_Almeida.PDF Acesso em: 10 jan. 2019.
- ALVES, F. Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, p. 11-31, 2005.
- ANDREU, M. et al. Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. **Quaders. Revista de traducció**, p. 155-165, 2002.
- ARROJO, R. Os Estudos da Tradução como área de pesquisa independente: dilemas e ilusões de uma disciplina em (des)construção. **DELTA (online)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 423-454, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ARROJO, R. The death of the author and the limits of the translator's visibility. In: SNELL-HORNBY, M; JETTMAROVÁ, Z; KAINDL, K. **Translation as intercultural communication: selected papers from the EST**. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1995.
- ASCH, S. E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In: GUETZKOW, H. (Ed.). **Groups, Leadership and Men**. Pittsburgh: Carnegie Press, 1951. p. 177-190.
- AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune & Stratton, 1963.
- BAKER, M. **In other words: a coursebook on translation**. London and New York: Routledge, 1992.
- BALDI, P.; GARRETT, A. **The Oxford Handbook of Latin and English Phonology**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

BERENGUER, L. Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. **Quaderns. Revista de traducció**, p. 135-150, 1999.

BERGMANN, J. C. F.; LISBOA, M. F. A. **Teoria e prática da tradução**. Curitiba: IBPEX, 2008.

BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for quality learning at university**. 3a edição. ed. Maidenhead: Open University Press McGraw-Hill Education, 2007.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital n.º 4/1997 SESU/MEC. Define critérios e procedimentos para avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, DF, 1997.

BRAZIL, D. **The Communicative Value of Intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BREHM CRIPPS, J. **English for Translator Trainees – Targeting the Source Language: teacher’s guide**. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 2004.

BREHM CRIPPS, J.; HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de lenguas en la formación de traductores. In: HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

BREHM CRIPPS, J.. **English for translator trainees - targeting the source language; teacher's guide**. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2004.

BRIKS, F. J. P. Interpretação e tradução: abordagem teórica e pedagógica. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, 2012. ISSN 2237-8758.

BRIKS, F. J. P. **O ensino de inglês para tradutores em formação**: proposta de plano de ensino e amostra de material didático. Florianópolis: UFSC, 2018. Dissertação de mestrado.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Education, 2007.

CAMBRIDGE ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. In: OLLER, J. W. Jr. (Ed.). **Issues in language testing research**. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 333-342.

CARVALHO, I. M. **O ensino por unidades didáticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; & GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CERVI, R. D. M. **Planejamento e avaliação educacional**. 2a. ed. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

COLINA, S. Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. **The Translator**, p. 1-24, 08 novembro 2002. ISSN 1355-6509. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114> . Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CES/CNE nº 776/97. Estabelece diretrizes pedagógicas e curriculares para os cursos de graduação. Brasília, DF, 1997.

COSKUN, A. An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. **South African Journal of Education**,

Pretoria, v. 3, n. 3, p. 18p, Jan. 2013. ISSN 2076-3433. Disponível em:
http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002013000300010.
Acesso em: 15 dez. 2021.

COSTA, P. R. **Formação de tradutores em instituições de educação superior públicas brasileiras**: uma análise documental. Florianópolis: [s.n.], 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CRUTTENDEN, C. **Intonation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRUZ, W. B. D.; NASCIMENTO, M. L. F.; VIANA, M. A. P. O olhar do professor universitário sobre a autonomia do aluno em ambientes de tecnologias de aprendizagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, p. 1855-1884, out./dez. 2019. ISSN 1809-3876.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, A. G. D. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. [S.l.]: Lexikon, 2010.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas concepções. Campinas: Papiros, 2006. p. 105-136.

DECKERT, M. Translation and cognition: cases of assymetry - an editorial. **Research in Language**, v. 15:2, p. 119-127, 2017. Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/318189221_Translation_and_Cognition_Cases_of_Asymmetry_An_Editorial Acesso em 5 abr. 2023.

DELISLE, J. Translating Interviews. In: DELISLE, J. (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. [S.l.]: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 71-75.

Delisle, J. (1997). **A profissão de intérprete-tradutor**. São Paulo: Parábola Editorial.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais, théorie et pratique. Tradução de Patricia Logan e Monica Creery. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1980.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée**. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

- DEMO, P. **Aprendizagem reflexiva: novos caminhos para a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DESLILE, J. **How to Use Problem-based Learning in the Classroom**. Alexandria, Virginia: ASCD, 1997.
- DIAS, L. S.; GOMES, M. L. D. C. **Estudos linguísticos: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FERNANDES, T. A tradução e o ensino do latim. Florianópolis, 2010. 159 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Tradução - Programa de Pós-graduação em Ensino de Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp152659.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, p. 183-196, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALÁN-MAÑAS, A.; HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>.
- GILBERT, J. B. **Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English**. 4th Edition. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- GIMSON, A. C. **Gimson's pronunciation of English**. London: Hodder Education, 2008.
- GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, p. 45-69, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GONZÁLEZ DAVIES, M. **Multiple voices in the translation classroom**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

GOUADEC, D. Position paper: notes on translator training. In: PYM, A., et al. **Innovation and e-learning in translator training**. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2003. p. 11-19.

GUSSENHOVEN, C. **The Phonology of Tone and Intonation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GYSEL, E. V. **Didática de tradução no contexto do curso de secretariado executivo: uma proposta de modelo para plano de ensino, material didático e avaliação**. Florianópolis: UFSC, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. **Journal of Linguistics**, London, 1967. 177-274.

HERRERO, E. C. La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación? **Hermēneus: Revista de Traducción e Interpretación**, p. 41-73, 2020. ISSN 2530-609X.

HERRERO, E. C. La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación. 2013. Tese (Doutorado em Tradução e Interpretação) – Universitat de València, Valencia, 2013.

HOLMES, J. S. The name and nature of translation studies. In: VENUTI, L. **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 1972.

HOUSE, J. **Translation**. New York: Oxford, 2009.

HUDDLESTON, R.; PULLUM, G. K. **The Cambridge Grammar of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HUMEREZ, D. C.; JANKEVICIUS, J. V. **Reflexão sobre a formação das categorias profissionais de saúde de nível superior pós diretrizes curriculares**. Brasília, DF: Cofen, 2015. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/reflexão-sobre-a-formação-das-categorias-profissionais-de-saúde-de-nível-superior-pós-diretrizes-curriculares_35183.html. Acesso em: 10 fev. 2024.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. **Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica**. Madrid: Edelsa, Universitat Jaume I, 2015. 177 p.

HURTADO ALBIR, A. Competence-based curriculum design for training translators. **The Interpreter and Translator Trainer (ITT)**, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, A. Didáctica de la traducción. In: LE BEL, E. **Le masque et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas**. Sevilla: Universidade de Sevilla, 1995.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes**. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

ISLAM, M. The Differences and Similarities between English for Specific Purposes(ESP) and English for General Purposes(EGP) Teachers. **Journal of Research (Humanities)**, n. 10, p. 67-77, 2011. Disponível em:
<http://pu.edu.pk/images/journal/english/PDF/4.%20ESP%20vs%20EGP%20Teacher%20Article%20after%20revision%2013-12-14.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

JÄÄSKELÄINEN, R. Studying the translation process. In: WINDLE, K. M. & K. **The Oxford Handbook of Translation Studies**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

JUNQUEIRA, L. A. P.; PADULA, R. S. **Aprendizagem no ensino superior no século XXI: desafios e tendências**. São Paulo: Tiki Books, 2017.

KELLY, D. A. **A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

KENNEDY, D.; HYLAND, Á.; RYAN, N. **Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide**. Cork: University College Cork, 2006. Disponível em:

<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Writing%20and%20Using%20Learning%20Outcomes%20-%20Kennedy,%20Hyland,%20Ryan.pdf>. Acesso em: 2 de mai. 2019.

KENNY, D. Equivalence. In: BAKER, M. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London/New York: Routledge, 1998. p. 96-99.

KENWORTHY, J. **Teaching English Pronunciation**. London and New York: Longman, 1987.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge University Press, 1998.

KIRALY, D. **A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice**. Manchester: St. Jerome, 2000.

KIRALY, D. **Pathways to translation: pedagogy and process**. Ohio: Kent State University Press, 1995.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.

KORTMANN, B.; SCHNEIDER, E. W. **A Handbook of Varieties of English: A Multimedia Reference Tool**. [S.l.]: Walter de Gruyter, 2004.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KRATHWOHL, D. R. **A Revision of Bloom's Taxonomy: an overview**. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LASS, R. **The Cambridge History of the English Language: the beginnings to 1066**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzato, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 2 de nov. 2022.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPPI-GREEN, R. **English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States**. [S.l.]: Routledge, 1997.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. 6. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2014.

LUCKESI, C. C. **Planejamento educacional: do projeto político-pedagógico ao plano de aula**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, K. D. **Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos**. 2004. Disponível em: <http://www.apario.com.br/index/boletim.php>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MACMILLAN ENGLISH DICTIONARY FOR ADVANCED LEARNERS. Oxford: Macmillan, 2007.

MARKOVIC, V. B.; STANISIC, N. Business English versus general english: students' attitudes and grades. **Synthesis**, p. 748-751, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279059521_Business_English_versus_General_English_Students%27_Attitudes_and_Grades. Acesso em: 15 dez. 2021.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 367-381, maio/ago. 2009.

MOREIRA, T. A. S. O ato de nomear: da construção de categorias de gênero até a abjeção. **Cadernos do CNLF**, p. 2914-2926, 2010. Disponível em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/2914-2926.pdf Acesso em 10 jan. 2024.

MOROSINI, M. C. Docência universitária no contexto de suas trajetórias. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**, Brasília, 2000. 11-20.

MOROSOV, I; MARTINEZ J. Z. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

MOSER, A.; LOPES, L. F. **Para compreender a teoria do conhecimento**. Curitiba: InterSaber, 2016.

NIDA, E. A. **Contexts in translating**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1914.

NIDA, E. A. **Toward a Science of Translating**: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. [S.l.]: Brill Archive, 1964.

NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Tradução de Hutan Do Céu de Almeida; J. de Abreu et al. Florianópolis: PGET-UFSC, 2015.

NORD, C. **Text Analysis in Translation**: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. [S.l.]: Rodopi, 1991.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, A. R. Equivalência: sinônimo de divergência. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 19, p. 97-114, 2007.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A. (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili, 2003. p. 9-38.

PACTE. First results of a translation competence experiment: 'knowledge of translation' and 'efficacy of the translation process'. In: KELLY, D.; MARTÍNEZ, M.; GARRIDO, M.; CHAVES, E.; ZARCO, J. M. (Ed.). **Translator and interpreter training: Issues, methods and debates**. London: Continuum, 2008. p. 104-126. ISBN 9780826498069.

PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. **Meta: Translator's journal**, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1973.

PYM, A. **Exploring Translation Theories**. London and New York: Routledge, 2014.

PYM, A. Redefining translation competence in an electronic age: in defence of a minimalist approach. **Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal**, 2003. Disponível em: <https://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2020.

PYM, A. **The Moving Text: Localization, Translation, and Distribution**. [S.l.]: John Benjamins Publishing, 2004.

RICHARDS, J. C. . & R. T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RISKU, H. Translation process research as interaction research: from mental to socio-cognitive processes. **MonTI Special Issue – Minding Translation**, p. 331-353, 2014. ISSN 1889-4178.

ROACH, P. **English phonetics and phonology: A practical course**. 4th Edition. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson, 2014.

ROBINSON, D. **Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation.** London and New York: Routledge, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. **Developing translation competence.** Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching.** 3. ed. [S.l.]: Macmillan Education, 2011.

SHREVE, G. M. **Translation and cognition.** Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2010.

SILVA, A.; et al. Conhecimento experto em tradução: uma abordagem processual e discursiva de tarefas tradutórias realizadas por pesquisadores expertos. **Revista ABRALIN**, v. 7, n. 1, p. 279-306, jan./jun. 2008.

SILVA, M. R. D. **Perspectivas curriculares contemporâneas.** Curitiba: IBPEX, 2011.

SILVA, T. K. A. A formação do tradutor: uma pesquisa centrada nos cursos de graduação no Brasil. 2017. 52 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras - Tradução - Espanhol)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEINER, G. **Depois de Babel: questões de linguagem e tradução.** Curitiba: UFPR, 2005.

SWADESH, M. **The Origin and Diversification of Language.** London and New York: Routledge, 2006.

SWAN, M. **Practical English usage.** Oxford: Oxford University Press, 2005.

SWAN, M.; SMITH, B. **Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE.

Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016.

TORO, C. G. D. Translation studies: an overview. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 20, p. 9-41, 2007.

TRUDGILL, P. **On Dialect: Social and Geographical Perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TYLER, R. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press., 1949.

UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility: A History of Translation**. [S.l.]: Routledge, 1995.

VENUTI, L. **Translation changes everything: theory and practice**. New York: Routledge, 2012.

VIEIRA, R. **Gestão do conhecimento: introdução e áreas afins**. Rio de Janeiro: Interciência, 2016.

VIENNE, J. Toward a pedagogy of "translation situation". **Perspectives**, v. 2, p. 51-59, 1994.

VILAÇA, M. L. C. English for specific purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 34, 2010. ISSN 1678-3182. Disponível em: publicacoes.unigranrio.com.br. Acesso em: 13 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WELLS, J. C. **Accents of English: Beyond the British Isles**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2004.

GLOSSÁRIO

Competência Comunicativo-Tradutória: o uso da língua no contexto da área dos Estudos da Tradução.

Inglês Específico para Tradução: ensino de inglês focado em habilidades específicas para a realização da tradução.

Inglês Geral para Tradução: ensino de inglês com foco no uso da língua no contexto geral dos Estudos da Tradução.

Inglês para a Prática Tradutória: ensino de inglês voltado para a área dos Estudos da Tradução.

Inglês para Fins Acadêmicos: ensino de inglês focado em contextos acadêmicos e universitários.

Inglês para Fins Específicos: ensino de inglês adaptado a necessidades específicas de um campo ou área.

Inglês para Fins Ocupacionais: ensino de inglês voltado para o ambiente de trabalho.

Inglês para Fins Profissionais: ensino de inglês direcionado a contextos profissionais específicos.

Inglês para Fins Vocacionais: ensino de inglês voltado para capacitação em uma profissão ou ocupação.