



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS – INGLÊS

PEDRO PAULO NUNES DA SILVA

INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB

JOÃO PESSOA

2021

PEDRO PAULO NUNES DA SILVA

INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Graduação em Letras
da Universidade Federal da Paraíba como parte
do requisito para a obtenção do título de
Licenciado em Letras – Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Espíndola
Baldissera.

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva, Pedro Paulo Nunes da.

Inglês para fins tradutológicos na UFPB / Pedro Paulo Nunes da Silva. – João Pessoa, 2021.

64 f.

Orientação: Elaine Espíndola Baldissera.

TCC (Graduação) – UFPB/CCHLA.

1. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 2. Línguas para fins específicos. 3. Inglês para fins específicos. 4. Inglês para fins tradutológicos. 5. UFPB (Universidade Federal da Paraíba). I. Baldissera, Elaine Espíndola. II. Título.

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Coordenação do Curso de Graduação em Letras
Licenciatura em Letras – Inglês

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

Inglês para fins tradutológicos na UFPB

Elaborado por
Pedro Paulo Nunes da Silva

Como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Letras – Inglês

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Espíndola Baldissera – Orientadora – DLEM/UFPB

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado – Examinadora Interna – DLEM/UFPB

Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis – Examinador Externo – DMI/UFPB

João Pessoa, 25 de novembro de 2021.

To those who ventured into a new land and discovered the brave new world of ETP.

(Parafraseando Hutchinson e Waters, 1987)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a conclusão de mais uma formação e por permitir que, ao longo dos semestres letivos desta licenciatura, eu pudesse ser formado pessoalmente e profissionalmente por professores admiráveis e por alunos adoráveis.

Aos meus pais – Maria José e Paulo César – e aos meus irmãos – Paula Maria, Patricia Müller, João Gabriel e Priscila Samária –, que sempre me apoiam e me ajudam em cada empreitada da minha vida.

À Profa. Dra. Kátia Ferreira Fraga, porque sem ela, provavelmente, nunca teria conhecido línguas para fins específicos – mais precisamente em relação a *français sur objectifs spécifiques* e *français sur objectifs universitaires* (FOS/FOU) – da mesma maneira como tudo ocorreu. Carrego essa abordagem comigo de maneira afetiva.

Ao Departamento de Mediações Interculturais, na pessoa da Profa. Dra. Alyanne de Freitas Chacon que estava a cargo da chefia departamental à época da minha atuação como professor auxiliar. Sou grato por oportunizarem um espaço no qual percebi e do qual extraio inúmeras possibilidades de pesquisa, entre elas, este trabalho.

À Profa. Dra. Elaine Espíndola Baldissera, por sua disponibilidade, aceitação e serenidade para orientação deste estudo, sempre tendo um posicionamento empático comigo ao longo desses semestres em que a Pandemia de COVID-19 modificou todos os meus planos repetidas vezes.

À Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, por sua atitude amável, competente e profissional dentro e fora da sala de aula, na qual tento me inspirar. A sua participação na comissão examinadora deste trabalho é uma forma nobre de eu encerrar este ciclo acadêmico.

Ao Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, por aceitar gentilmente fazer parte dos examinadores deste trabalho. As suas contribuições são altamente relevantes dada a natureza deste estudo ter estreita relação com o seu ambiente de trabalho; assim, as suas apreciações são uma maneira de trazer luz sobre a perspectiva construída ao longo deste texto.

Ao Prof. Me. Gerson Sousa Félix Teixeira, por sua diligência em fazer parte como membro suplente da banca examinadora.

A todos os professores com os quais tive contato ao longo desta formação e que consequentemente me formaram professor.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso.

Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen.

(Karl Marx)

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição	Universidade Federal da Paraíba – UFPB Endereço: Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba, Brasil. CEP: 58051-900. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, Conjunto Humanístico, Bloco IV, Cidade Universitária, João Pessoa, Paraíba, Brasil. CEP: 58059-900.
Direção	Reitoria Reitor: Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia. Vice-reitora: Profa. Dra. Liana Filgueira Albuquerque. Pró-reitora de Graduação: Profa. Dra. Silvana Carneiro Maciel. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Diretor: Prof. Dr. Rodrigo Freire de Carvalho e Silva. Vice-diretor: Prof. Dr. Marcelo Sitcovsky Santos Pereira. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas Chefe: Profa. Dra. Bárbara Cabral Ferreira. Vice-Chefe: Profa. Dra. Carolina Gomes da Silva. Coordenação de Letras Coordenadora: Profa. Dra. Maria del Pilar Roca Escalante. Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Oriana de Nadai Fulaneti.
Monografia	Título Inglês para fins tradutológicos na UFPB. Vínculo Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação de Letras da Universidade Federal da Paraíba como parte do requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Inglês.
Execução	Docente Profa. Dra. Elaine Espíndola Baldissera. Discente Pedro Paulo Nunes da Silva.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BTRAD/UFPB – Curso de Graduação de Bacharelado em Tradução da UFPB

CONSUNI – Conselho Universitário

Cf. – Conferir

DLEM – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

DMI – Departamento de Mediações Interculturais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ELT – *English language teaching* ou ensino-aprendizagem de inglês

ESP – *English for specific purposes* ou inglês para fins específicos

ET – Estudos da Tradução ou Estudos Tradutológicos ou Tradutologia

ETP – *English for translation purposes* ou inglês para fins tradutológicos

ExaC – Exame de Conhecimentos em Línguas Estrangeiras Aplicadas

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

LE – Língua(s) estrangeira(s)

LA – Linguística Aplicada

LEA-NI – Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais

LinFE – Línguas para fins específicos

PACTE – *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*

PPC – Projeto(s) Político-Pedagógico(s) do Curso

Projeto ESP – Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Âmbitos teóricos e metodológicos dos Estudos Tradutológicos	24
Figura 2 – A competência tradutória segundo o Grupo PACTE	27

RESUMO

Ao ponderar sobre a formação de tradutores, deve-se ter em vista que há o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos currículos propostos por instituições de ensino superior. Neste trabalho, por acreditar e concordar com diversos autores (BRIKS, 2018; GOMES, 2019, 2020; HURTADO ALBIR, 1999; LIENDO, 2015) que seja uma lacuna de pesquisa, apresento uma breve investigação bibliográfica e documental em relação ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na formação inicial de tradutores, no bacharelado em Tradução, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com isso, tenho por objetivos principais tanto descrever o que seja o ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos, principalmente a língua inglesa, quanto tratar especificamente disso nesse bacharelado. Dessa maneira, inicialmente, disserto sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos por ser a base teórica desta pesquisa; em seguida, exponho sobre o que compreendo ser o ensino-aprendizagem de inglês para fins tradutológicos; e, por fim, apresento como transcorre esse ensino-aprendizagem na UFPB, analisando, a partir de uma investigação bibliográfica e documental, se essa abordagem é adotada de maneira sistemática, tangencial ou indiferente. Concluo que – embora o bacharelado se constitua como uma formação inicial de tradutores profissionais em que os aspectos teóricos e práticos, ainda que interdisciplinares, tentam desassociar-se dos fortes vínculos à formação linguístico-literária presentes nas graduações em Letras – o ensino-aprendizagem de inglês e, conseqüentemente, das demais LE nesse bacharelado é essencialmente interdisciplinar, apoiando-se tanto na linguística aplicada quanto na tradutologia aplicada para a sua concepção e atuação em sala de aula. Contudo, a abordagem presente em LinFE é adotada de forma involuntária e tangencial, pois não há qualquer menção explícita a ela em nenhuma referência.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Línguas para fins específicos. Inglês para fins específicos. Inglês para fins tradutológicos. UFPB.

ABSTRACT

When considering the translator training, it is important to have in mind that there might be the foreign language teaching-learning in the curricula proposed by higher education institutions. In this study, as I believe and agree with several authors (BRIKS, 2018; GOMES, 2019, 2020; HURTADO ALBIR, 1999; LIENDO, 2015) that there is a research gap, I present a brief bibliographical and documentary investigation in relation to the teaching-learning process of English as a foreign language in the bachelor's degree in Translation at the Federal University of Paraíba (UFPB). Therefore, my main objectives are to describe what languages for translation purposes are, especially English for translation purposes (ETP), as well as to investigate them in this specific undergraduate course. Firstly, I focus on English for specific purposes, as it is the theoretical basis of this research. After that, I explain what is understood by ETP. Finally, I present how this teaching-learning process takes place at UFPB, analysing, from a bibliographical and documental investigation, whether this approach is adopted in a systematic, tangential, or indifferent way. I conclude that – although the bachelor's degree is constituted as an initial training for professional translators in which the theoretical and practical aspects, despite being interdisciplinary, try to disassociate themselves from the strong links to linguistic-literary training present in undergraduate courses in Letters – the foreign language teaching-learning courses in this programme is essentially interdisciplinary, relying both on Applied Linguistics and on Applied Translation for its conception and performance in the classroom. However, the approach present in ESP is adopted in an involuntary and tangential way, as there is no explicit mention of it in any reference.

Keywords: Foreign language teaching and learning. Languages for specific purposes. English for specific purposes. English for translation purposes. UFPB.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS.....	15
3	INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS	21
3.1	INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA OU DE TRADUÇÃO?	26
3.2	INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA POR MEIO DE CONTRASTE LINGUÍSTICO-CULTURAL	29
4	INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB.....	36
4.1	A (DE)CISÃO DAS LETRAS: O BACHARELADO EM TRADUÇÃO DA UFPB.....	36
4.2	LÍNGUA(S) PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB: DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO <i>MULTILÍNGUE</i> PARA OUTRO <i>BILÍNGUE</i>.....	41
4.3	INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ETP NA UFPB.....	47
4.3.1	Ensino-aprendizagem de <i>língua: Inglês Aplicado à Tradução I – V e Inglês Aplicado à Tradução A1.2 – B1.1</i>	48
4.3.2	Ensino-aprendizagem de <i>tradução: português ↔ inglês</i>	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

Na minha primeira graduação, pude ter o primeiro contato com a abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que serve de base teórica para esta pesquisa, a saber, línguas para fins específicos, comumente mencionada como LinFE, entre outros motivos, devido à fácil aderência fonético-morfológica desse acrônimo (RAMOS, 2019). A partir dessa abordagem, compreendi, assim como consta na epígrafe deste trabalho, que cada um deveria ter o compromisso de contribuir conforme as suas habilidades e, equanimemente, receber conforme as suas necessidades em qualquer que seja o processo de ensino-aprendizagem, inclusive, em relação ao ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), doravante, LE. Em vista disso, LinFE tornou-se uma abordagem de ensino presente no meu trabalho docente ao longo desse tempo. De igual maneira, influenciou a maneira como lidei com uma sala de aula específica para a qual não avistei qualquer aparato pedagógico-didático – teórico ou prático – amplamente discutido ou divulgado, o que tornou a abordagem em LinFE ainda mais significativa, neste caso, refiro-me aos componentes curriculares¹ em que atuei, brevemente, no curso de graduação de bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de agora em diante, cito essa formação como BTRAD/UFPB.

Durante essa atuação, encontrei-me – mais uma vez – como naquela analogia narrada por Hutchinson e Waters (1987) em que os habitantes da cidade de ELT (*English language teaching*), por diversos motivos, decidiram aventurar-se e migrar para, eventualmente, poderem fundar uma nova cidade chamada ESP (*English for specific purposes* ou inglês para fins específicos²), a qual poderia suportar as novas demandas que deles exigiam. Semelhantemente, atuar como professor de línguas para fins tradutológicos, no BTRAD/UFPB, fez-me perceber que há um vazio teórico-metodológico em relação à didática de LE na formação de tradutores, tendo em vista que poucos são os trabalhos desenvolvidos nessa área ou, ao menos, não são amplamente divulgados. Dessa maneira,

¹ Devido à polissemia de palavras e termos relacionados ao ambiente educacional brasileiro, alerto que se deve observar o contexto para compreender do que se trata: i) *campo disciplinar* ou *disciplina (acadêmica)* em referência a um ramo do conhecimento acadêmico-científico; ii) *graduação, bacharelado, licenciatura* ou *curso* como relativos a uma formação acadêmico-universitária específica; iii) *componente curricular, disciplina* ou *curso* com relação a um grupo de aulas com carga horária específica que compõe a grade curricular de uma formação.

² Ainda que a abreviação esteja em língua inglesa, decido manter dessa forma para poder conservar certa regularidade terminológica entre esta pesquisa e as referências bibliográficas. Tal procedimento segue para outras abreviações e termos em língua estrangeira, exceto quando fizer referência explícita a mais de uma língua estrangeira, tal como em LinFE. Porém, entendo que LinFE e ESP, por exemplo, são a mesma abordagem, enquanto aquela é um termo guarda-chuva que inclui toda e qualquer língua – estrangeira ou materna –, esta faz referência explícita à língua inglesa.

como licenciando em Letras-Inglês, por meio deste trabalho que faz interface com uma das áreas possíveis de atuação dos egressos dessa licenciatura, busco contribuir para o ensino-aprendizagem de LE nesse contexto específico. Entre os estudos que tive contato tanto durante a minha atuação como professor quanto ao longo da construção desta pesquisa, estão alguns pesquisadores que igualmente mencionam esse trabalho árduo de construir aspectos teóricos e práticos para essa nova demanda que acredito estar vinculada a LinFE, isto é, para o ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras) para tradutores especialmente em formação inicial; entre esses pesquisadores, estão Briks (2018), Gomes (2019; 2020), Hurtado Albir (1999) e Liendo (2015). Em vista disso, percebi como oportunidade de pesquisa analisar o ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB, mais especificamente, o ensino-aprendizagem de língua inglesa, dado que me senti instigado a questionar em que se constitui esse processo de ensino-aprendizagem e em que medida de fato se relaciona com LinFE, uma vez que esse processo específico de ensino-aprendizagem de LE também compete e interessa à formação pedagógica dos licenciandos em Letras.

Nesta pesquisa, portanto, busco articular a abordagem de ensino-aprendizagem de LinFE como o aspecto teórico de base para o processo de ensino-aprendizagem de LE para tradutores em formação inicial ou continuada, tendo em vista as semelhanças em relação à demanda e à oferta desses contextos de ensino-aprendizagem, estando este, possivelmente, contido naquele. Com isso, converte-se numa ramificação³ possível em LinFE e cuja terminologia, em língua portuguesa, denomino de *línguas para fins tradutológicos*. Ainda que essa área possa ser igualmente denominada de *línguas para tradução*, *línguas aplicadas à tradução*, *línguas tradutológicas*, *línguas para fins tradutórios*, opto por manter aquele primeiro termo por motivos fonético-morfológicos em estreita relação ao nome do campo disciplinar ao qual interage, a saber, os estudos da tradução, os estudos tradutológicos ou também conhecido como tradutologia.

Em relação a essa terminologia, acredito que, semanticamente, o adjetivo *tradutório* possa estar mais vinculado à tradução na concepção de produto ou de processo e o adjetivo *tradutológico*, em contrapartida, parece estar mais associado ao campo disciplinar da tradutologia de um modo geral, logo, ampliando as possibilidades de vínculo desse processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o título do trabalho é *Inglês para fins tradutológicos na UFPB*, pois não está tão somente vinculado a componentes curriculares específicos (*inglês*

³ Utilizo esse termo como uma maneira de fazer referência às múltiplas subdivisões possíveis existentes e passíveis de serem criadas conforme sejam demandadas por contextos específicos, assim como na *árvore de ELT* apresentada por Hutchinson e Waters (1987).

aplicado à tradução), à utilização da tradução na sala de aula (tradução pedagógica) ou com a única finalidade de tradução de textos (*inglês para fins tradutórios*), mas está relacionado a uma *abordagem de ensino-aprendizagem de língua* (inglesa) para fins que incluem e excedem tudo isso, isto é, para todos os propósitos que a tradutologia se ocupa em trabalhar, cabendo ao professor estruturar seu planejamento de ensino e seus planos de aula conforme as necessidades analisadas de seus discentes nesse processo de ensino-aprendizagem de língua.

Em vista disso, neste trabalho, tenho por objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem de inglês na formação inicial de tradutores, no BTRAD/UFPB, desde a sua criação. Assim, dois objetivos específicos constituem-se: i) compreender e conceituar o ensino-aprendizagem de *English for translation purposes* ou *inglês para fins tradutológicos* (ETP) para, em seguida, ii) averiguar se existe e como decorre o processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos no BTRAD/UFPB, especificamente, em relação à língua inglesa. Como procedimento metodológico adotado para alcançar tais objetivos, investigo e analiso a partir de referências bibliográficas e documentais, assim como do repertório histórico-pessoal da minha formação e da minha atuação nesse ambiente acadêmico-universitário que ora analiso. Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa tem características bibliográfica, documental e de estudo de caso quanto aos seus meios, bem como de cunho descritivo e exploratório quanto aos seus fins (cf. GIL, 2012; MARCONI; LAKATOS, 2011; VERGARA, 2006).

A fim de concluir essas considerações iniciais, apresento a estrutura composicional desta pesquisa. Primeiramente, exponho as considerações gerais sobre LinFE especialmente através de ESP, isto é, a partir de uma LE específica trato sobre as questões principais dessa abordagem de ensino-aprendizagem. Em seguida, na terceira seção, executo o primeiro objetivo específico deste estudo por meio de uma descrição breve e panorâmica sobre o que pode ser considerado o ensino-aprendizagem de ETP. Posteriormente, na quarta seção, analiso o ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB, enfocando especialmente a língua inglesa, a fim de observar se ETP é adotado de forma ciente e sistemática, de forma involuntária e tangencial ou se ocorre de maneira incompatível em relação a essa abordagem. Ao final deste estudo, teço possíveis considerações finais sobre os assuntos abordados ao longo de todo o seu percurso.

2 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino-aprendizagem de LinFE pode remontar aos períodos dos impérios romano e grego (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) ou, até mesmo, aos impérios anteriores, tais como, os povos sumério e egípcio (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992 apud BELTRÁN, 2004), uma vez que ao longo desses períodos históricos há o uso de LE para fins específicos, o que pode reverberar na existência tanto do ensino quanto da aprendizagem dessas línguas, observando necessidades, demandas e ofertas específicas. Contudo, o ensino-aprendizagem de LinFE de maneira sistematizada parece ter seu início, de fato, a partir da criação de manuais ingleses de viagem do século XIV e XV. Assim, tais materiais didáticos abrem precedentes concretos quanto ao processo de ensino-aprendizagem de LinFE, os quais apresentavam diálogos em língua francesa com escolhas lexicais específicas para contextos turísticos particulares (GUIMARÃES, 2014). Entretanto, esses períodos remotos ainda não configuram a abordagem apresentada neste trabalho, dado que o ensino-aprendizagem de LinFE nasce, de fato, após a Segunda Guerra Mundial devido à procura pelo ensino-aprendizagem, principalmente, da língua inglesa para situações-alvo específicas, tendo em vista o crescimento econômico-financeiro, comercial, tecnológico e político-militar dos Estados Unidos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; MOURLHON-DALLIES, 2008), logo, uma demanda voltada especificamente para o ensino-aprendizagem de ESP.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 6, tradução minha⁴), após esse crescimento socioeconômico exponencial estadunidense, surgiu a demanda crescente de pessoas com o desejo de aprender a língua inglesa para a sua utilização nas áreas tecnológicas e/ou comerciais, sendo discentes conscientes de suas necessidades específicas, assim como descrito pelos autores a seguir:

O efeito foi criar uma nova massa de pessoas, desejando aprender inglês, não pelo prazer ou pelo prestígio de conhecer a língua, mas porque o inglês era a moeda de troca internacional nas áreas tecnológica e comercial. [...] À medida que o inglês se tornou a língua internacional da tecnologia e do comércio, criou-se uma nova geração de aprendizes que sabiam, especificamente, porque estavam aprendendo uma língua.

⁴ “The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce. [...] As English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 6).

Com essa descrição, pode-se perceber a grande diferença que há entre o ensino-aprendizagem de inglês para fins gerais e o ensino-aprendizagem de ESP. Em outras palavras, embora em ambas as situações tenha a *existência* de necessidades específicas, uma vez que não há ensino-aprendizagem de línguas que não tenha uma demanda específica (RAMOS, 2008), apenas em ESP se pode afirmar que haja a *consciência* delas por parte dos discentes e docentes (HUTCHINSON; WATERS, 1987), uma vez que, por um lado, os professores estruturam os cursos se baseando em análises de necessidades e, por outro lado, os alunos estudam tais línguas cientes de necessidades explícitas que partem de contextos específicos.

No Brasil, o ensino-aprendizagem de ESP iniciou e tomou proporções nacionais a partir do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – também conhecido como Projeto ESP – que esteve em execução, principalmente, a partir do final da década de 1970 ao início da década de 1990, sendo coordenado pela professora doutora Maria Antonieta Alba Celani (CELANI, 2008; RAMOS, 2008; ROSSINI; BELMONTE, 2015). O Projeto ESP tinha por função a instrução e a implementação da abordagem instrumental, no território brasileiro, com o fomento de instituições nacionais e internacionais, considerando os aspectos socioculturais e educacionais brasileiros existentes em toda a sua extensão territorial. Conforme Celani (2008), embora a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) tenha se consolidado como a sede nacional do Projeto ESP, o seu alcance compreendeu as cinco regiões do país, com ampla adesão de instituições públicas de ensino – como as universidades e as então escolas técnicas – de diversos estados, inclusive, da Paraíba através de ações desenvolvidas nos que hoje são a UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Apesar da expressiva expansão nacional, Ramos (2008) afirma que surgiram alguns mitos no entorno dessa abordagem instrumental, entre os mais conhecidos, estão as seguintes crenças: a abordagem instrumental compreende apenas a leitura e a interpretação de textos escritos, o que sugere um ensino-aprendizagem de habilidade linguística única; essa abordagem não permite que os alunos aprendam conteúdos gramaticais explícitos; os discente não podem utilizar dicionários como ferramenta de apoio para a compreensão de textos em LE; e a língua materna, no caso o português, deve ser utilizada como língua intermediária pelo docente. Entretanto, tais afirmações são mitos difundidos por causa das características que o Projeto ESP recebeu devido às demandas presentes nas análises de necessidade realizadas ao longo dos anos. Dessa maneira, os cursos de ESP, no Brasil,

especialmente no contexto acadêmico-universitário, foram estruturados conforme as necessidades, os desejos e as lacunas de aprendizagem daqueles respondentes situados num período sociohistórico, a saber, um ensino-aprendizagem voltado para a prática de leitura de textos acadêmicos escritos em língua inglesa. Posteriormente, como relatam Ramos (2019) e Rossini e Belmonte (2015), para que a abordagem instrumental se desvinculasse desses mitos amplamente propagados nos e pelos ambientes acadêmicos, educacionais e comerciais, através de iniciativas da professora doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos e em discussões com grupos de pesquisa, propôs-se que a abordagem instrumental recebesse uma nova nomenclatura, a qual é mais abrangente em sua concepção e linguisticamente mais afiliada às raízes do mesmo termo anglófono, isto é, línguas para fins específicos – *language for specific purposes* – e cujo acrônimo LinFE foi preferido à sigla LFE por razões fonéticas e mercadológicas.

Na Paraíba, o ensino-aprendizagem de LinFE, mais especificamente de ESP, ocorre concomitantemente ao Projeto ESP, dado que a UFPB foi uma das primeiras instituições brasileiras a receber os cursos ministrados por professores estrangeiros participantes do projeto ESP e com experiência na área; posteriormente, o que hoje são a UFCG e o IFPB também participaram de tais ações formativas ao longo das décadas de 1980 e 1990 (CELANI, 2008). Em vista disso, a Paraíba, por meio da UFPB principalmente, encabeçou com outras instituições nordestinas a participação da região Nordeste no ensino-aprendizagem de ESP. Entre os professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, que atuaram nesse período, está a professora Glória Obermack que com um grupo de docentes produziu um material didático intitulado “On the Road” a fim de atender necessidades específicas de discentes no processo de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos cujas disciplinas acadêmicas de LE ainda mantêm o termo instrumental em suas nomenclaturas⁵.

Em relação a aspectos pedagógicos, o processo de ensino-aprendizagem de ESP, segundo Hutchinson e Waters (1987), pode ser definido como uma abordagem e não como um produto, dado que a construção de cursos moldados para fins específicos, que utilizam essa abordagem, não é a mesma para todos os contextos, ou seja, não é uma produção estática e absoluta para todas as situações que a utilizam. Por certo, essa abordagem apresenta características teórico-metodológicas iguais e/ou semelhantes para todos os contextos, mas o conteúdo linguístico-comunicativo-cultural e a formatação curricular aplicados nas salas

⁵ Informação cedida pela Profa. Dra. Betânia Passos Medrado no momento da realização da banca examinadora deste trabalho.

de aula variam conforme as demandas presentes nas análises de necessidade realizadas antes, durante ou mesmo após a estruturação do curso devido ao aspecto cíclico que a construção desses cursos apresentam (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998).

Dudley-Evans e St. John (1998, p. 4-5, tradução minha⁶) afirmam que o ensino-aprendizagem de ESP – e, por consequência, de LinFE como um todo – pode abranger três características absolutas e algumas características que podem ou não estarem presentes nesse processo de ensino-aprendizagem:

1. *Características absolutas*: ESP é projetado para atender às necessidades específicas do aluno; ESP faz uso de metodologia e atividades subjacentes às disciplinas que serve; ESP é centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades.
2. *Características variáveis*: ESP pode estar relacionado a ou projetado para disciplinas específicas; ESP pode usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente de inglês para fins gerais; ESP é geralmente projetado para alunos adultos em instituições de ensino superior ou em situações profissionais. Pode, no entanto, ser utilizado para alunos no ensino médio; ESP é geralmente projetado para estudantes intermediários ou avançados.

Ademais, Dudley-Evans e St. John (1998) expõem que há ao menos cinco etapas que ocorrem para a execução de cursos que se valham dessa abordagem: a análise de necessidades (*needs analysis*), a estruturação do curso (*course design*), o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito (*teaching-learning*), a avaliação centrada no discente (*assessment*) e a avaliação centrada no curso (*evaluation*). Embora, teoricamente, devam ocorrer nessa ordem, os autores afirmam que a realidade na construção e na execução dos cursos é que determina a ordem da ocorrência.

A análise de necessidades deve guiar a construção dos cursos de ESP, pois é através dela que se pode ponderar quais as necessidades, os desejos e as lacunas de aprendizagem dos discentes (HUTCHINSON; WATERS, 1987), devendo observar tanto a partir de uma perspectiva objetiva, isto é, através do que a situação-alvo pode apresentar; como também, a partir de uma perspectiva subjetiva em que os discentes demonstram ativamente o que acreditam ser os seus desejos, as suas necessidades específicas e as suas lacunas. Os métodos e as técnicas de coleta de dados podem ser múltiplos, tendo em vista que, atualmente, há

⁶ “1. *Absolute characteristics*: ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse, and genres appropriate to these activities. 2. *Variable characteristics*: ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 4-5).

diversos meios para se entrar em contato com os respondentes, por exemplo, através de questionários, entrevistas, conversas, discussões em grupo, observações e outra avaliações (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998), podendo ser *in loco* ou online através das diversas tecnologias (digitais) de comunicação. A amplitude da importância da análise de necessidades é descrita por Ramos (2019, p. 27) da seguinte maneira:

A aplicação dos resultados da análise de necessidades serve de base para o desenho inicial de um curso, que precisa necessariamente estar fundamentado em uma teoria de linguagem que guiará as tarefas comunicativas a serem desempenhadas na área de atuação (ou situação-alvo) e uma teoria de aprendizagem que guiará as ações pedagógicas a serem aplicadas no curso. Essas necessidades também servirão de base para formular os objetivos e/ou competências a serem alcançadas ao final do curso e para avaliar o andamento do curso que poderá gerar uma nova análise de necessidades (denominada em progresso). Além disso, guiará o desenvolvimento e/ou adaptação de matérias e sua aplicação e avaliação do desempenho.

Em relação à estruturação do curso, esta deve estar pautada na análise de necessidades conduzida pelo profissional de ESP – descrito por Swales (1985) como *practitioner* (profissional), dada as múltiplas funções que esses docentes podem ocupar ao longo da construção do curso de ESP – o qual organiza o conteúdo e a forma do curso a ser ministrado, sendo, nesse trabalho didático-pedagógico, que ele pode se encontrar nas funções de professor, *designer* de curso, produtor de materiais didáticos, colaborador, pesquisador e/ou avaliador (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998). A depender do curso de ESP que estiver a frente, ele pode encarar uma, várias ou todas essas funções ao longo da criação do curso a ser ministrado a fim de estabelecer, por exemplo, a ementa, o cronograma, o plano de curso, os materiais didáticos – que podem incluir livros didáticos, adaptando-os às necessidades da formação discente – e outras questões relativas ao planejamento de ensino. Deve-se observar, contudo, que essa construção não demanda necessariamente uma construção totalmente nova e nunca planejada anteriormente, assim como expõem Dudley-Evans e St. John (1998, p. 162, tradução minha⁷):

Com a variedade de cursos de ESP que têm sido realizados em todo o mundo e os materiais publicados, mesmo para um novo curso, não deveríamos ter que começar do zero [...]. Tal como acontece com a análise de necessidades, uma parte importante do processo é aprender com o que nós e os outros temos feito. Evolução, em vez de revolução ou invenção, pode ser o caminho para a inovação

⁷ “With the range of ESP courses that have been taught around the world and the materials published, even for a new course, we should not have to start from scratch [...]. As with needs analysis, an important part of the process is to learn from what else we and others have done. Evolution rather than revolution or invention may be the route for innovation” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 162).

Quanto aos demais, o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito (*teaching-learning*) é a execução do curso previamente planejado; a avaliação centrada no discente (*assessment*) inclui testes, tarefas, exercícios, provas formais e outras atividades didáticas construídas para os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem que se façam necessários; e a avaliação centrada no curso (*evaluation*) considera todas as etapas anteriores, para que possíveis adequações sejam feitas ao se realizar o mesmo curso ou outro semelhante, o que implica em avaliar para tomar decisões que afetam o processo de ensino-aprendizagem do curso já em execução e/ou (re)construí-lo após o seu término.

Ao pensar nesses aspectos históricos, pedagógicos e didáticos do processo de ensino-aprendizagem de LinFE e – mais especificamente neste trabalho – de ESP, proponho, a partir dessas características expostas sobre os cursos de ESP, apresentar (cf. seção 3) uma ramificação possível dessa abordagem que enfoque o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente estrangeiras, para tradutores em formação, sendo assim para o contexto do ensino-aprendizagem de ETP.

3 INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS

A tradução pode ser considerada “de ordem prática: sem ela, a comunicação fica comprometida ou se torna impossível” (OUSTINOFF, 2011, p. 12). Além disso, o autor também menciona que a tradução é “condição de sobrevivência de uma língua” (OUSTINOFF, 2011, p. 13), citando, como exemplo, a Pedra de Roseta cuja tradução a partir do grego antigo foi possível compreender outros dois textos escritos em hieróglifo e em demótico. Logo, sem a tradução, pode haver a morte de línguas. A partir de tal pensamento, também se pode observar que o ensino de LE não existiria se não fosse a tradução, dado que para ensinar e/ou aprender o indivíduo tem que compreender os signos linguísticos de cada uma das línguas, seja através da tradução intralingual e/ou da tradução interlingual. Segundo Jakobson (1959), a tradução interlingual é a tradução propriamente dita em que consiste na transformação de signos de uma língua em signos de outras; a tradução intralingual, por outro lado, está atrelada à interpretação de signos por outros signos na mesma língua, consistindo na reformulação. Dessa maneira, as línguas existem por causa dos seus usuários, mas subsistem por causa da tradução que, conseqüentemente, possibilita o ensino de LE. Com isso, a tradução – em um sentido que inclua as traduções oral e escrita – mostra-se vital para a comunicação entre comunidades linguísticas distintas desde que se tem registro das línguas na história (GENTZLER, 2009; HURTADO ALBIR, 2001; OUSTINOFF, 2011).

A tradução, portanto, pode ser compreendida a partir de, pelo menos, três perspectivas segundo Jakobson (1959), a saber, as traduções intralingual, interlingual e intersemiótica, sendo a primeira considerada a tradução no âmbito da reformulação, compreensão ou relação sinonímica; por outro lado, a segunda seria a tradução propriamente dita, na qual há a transformação e o deslocamento de signos linguísticos de uma língua-cultura para outra. A tradução, portanto, estaria expressa nesse ato de compreender, traduzir, reformular e expressar-se, assim como descrito por Oustinoff (2011, p. 75-76, grifos do autor) ao tratar das etapas da tradução interlingual, a qual não desconsidera a tradução intralingual dada a sua necessidade de compreender no ato de ler e de expressar no ato de escrever:

A tradução propriamente dita não pode negligenciar a tradução intralingual, que se apresenta tanto do lado do “enunciado fonte” como do lado do “enunciado alvo”. O “enunciado fonte” só pode ser compreendido quando formos capazes de reformulá-lo em “língua-fonte” (“L1”): $L1 \leftrightarrow L1$. Uma vez que o enunciado tenha sido entendido, nós o reformulamos na língua de tradução (“L2”): $L1 \leftrightarrow L2$. A faculdade de passar de uma língua para outra é, por definição, indispensável. Mas

é preciso também ter a capacidade de dispor de várias reformulações na língua-alvo, a fim de ultrapassar o estágio da tradução termo a termo: L2 ↔ L2. A reformulação na “língua-fonte” é preferencialmente da ordem da compreensão; a reformulação na “língua-alvo”, preferencialmente da ordem da expressão. [...] A tradução final é, por isso, apenas a face emergente do *iceberg*.

Ainda envolvendo os tipos de tradução descritos por Jakobson (1959), há a adaptação ou a tradução intersemiótica, neste caso, mais uma vez se tem a tradução como compreensão, interpretação, (re)leitura e reformulação, porém entre sistemas de signo distintos, por exemplo, na leitura-tradução de obras literárias em filmes (STAM, 2006). A partir dos conceitos de dialogismo, de Mikhail Bakhtin; de intertextualidade, de Julia Kristeva; e de transtextualidade, de Gerard Genette, Stam (2006, p. 23, grifos do autor) oferece um novo olhar sobre a adaptação fílmica, entendendo essa tradução intersemiótica de obras literárias como um texto artístico reformulado e in(ter)dependente a ser lido a partir de vozes anteriores a ele:

A atitude de Bakhtin em relação ao autor literário como alguém que habita “território interindividual” sugeriu a desvalorização da “originalidade” artística. Já que as palavras, incluindo as palavras literárias, sempre vêm “da boca de outrem”, a criação artística nunca é *ex nihilo*, mas sim baseada em textos antecedentes.

Neste trabalho, interesse-me pela tradução interlingual em relação a textos escritos. Por inferência, pode-se afirmar que essa tradução exista desde o primeiro momento em que houve a necessidade de comunicação entre duas ou mais línguas-culturas por meio de textos escritos. Por isso, as descrições do produto tradutório e/ou as prescrições para a realização dessa tradução podem remontar, por exemplo, há pouco mais de dois milênios com Cícero no primeiro século antes de Cristo (ASSIS, 2018). Entretanto, a tradução como objeto de estudo de uma área interdisciplinar e de um campo disciplinar pode ter seu início traçado a partir do mapeamento disciplinar proposto por Holmes (1972) e, posteriormente, reapresentado ou expandido por autores como Toury (1995) e Hurtado Albir (1999).

Holmes (1972) nomeia esse campo disciplinar emergente como *Translation Studies* por diversas razões, entre elas, por questões epistemológica, teórica e linguística – construção morfofonológica do nome. Em língua portuguesa, é comumente denominada de *Estudos da Tradução* nos mais diversos trabalhos acadêmicos brasileiros; contudo, prefiro os termos *Estudos Tradutológicos* (ET) ou *Tradutologia* devido à produtividade morfofonológica presente no português, sem necessariamente implicar numa filiação a uma corrente teórica ou metodológica dessa disciplina acadêmica.

O estudo da tradução, por sua vez, formalizado como área do conhecimento não é tão longínquo quanto a própria tradução e, menos ainda, é a institucionalização do seu ensino, especialmente, no contexto brasileiro. Conforme relatado por Milton (2015), os ET no Brasil nascem a partir do imigrante húngaro Paul Rónai na primeira metade do século XX. Ele traduziu, editou, coordenou e escreveu livros que contribuíram para esses estudos no contexto brasileiro. Entretanto, somente após algumas décadas, é que de fato o Brasil começou a institucionalizar o ensino de tradução: através de disciplinas estruturadas e ofertadas por tradutores e/ou tradutólogos convidados para lecionar sobre tradução; por meio da criação de graduações ou de pós-graduações em instituições de ensino superior, tais como, as Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade de São Paulo; além da criação de revistas acadêmicas e de grupos de trabalho em congressos (MILTON, 2015; TORRES, 2015).

Ao ponderar sobre a história do ensino de tradução no Brasil, deve-se ter em vista que há o ensino-aprendizagem de LE nos currículos propostos por instituições de ensino superior (IES), especialmente, nas graduações, por serem o início da formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 1999). Apesar disso, diferentemente de contextos sociais em que há políticas linguísticas eficazes na promoção do ensino-aprendizagem de LE ou que, por outros motivos, incluam uma sociedade multilíngue com sujeitos plurilíngues, o Brasil parece insistir, especialmente nos últimos anos, em uma política linguística monolíngue sem observar o multilinguismo presente, em seu próprio território, por meio das línguas indígenas, da língua brasileira de sinais e das línguas de herança, por exemplo. Em vista disso, o ensino-aprendizagem de LE no contexto brasileiro caminha em direção ao monolinguismo, exceção seja dada à língua inglesa. De acordo com Souza (2011, p. 133-134), o contexto educacional brasileiro é paradoxal:

O paradoxo reside no fato de que, historicamente, a educação brasileira deixou-se afundar em um estranho e bizarro caso de alienação. A comunicação em línguas estrangeiras, com especial destaque para a língua inglesa, representa um conjunto de habilidades altamente valorizado pela sociedade brasileira [...] Contraditoriamente, consolidou-se entre a população e, com desafortunada frequência, entre os profissionais habilitados para o ensino de línguas a noção de que a escola é uma instituição isenta de respostas eficientes a esse bem cultural ao qual se atribui elevado valor.

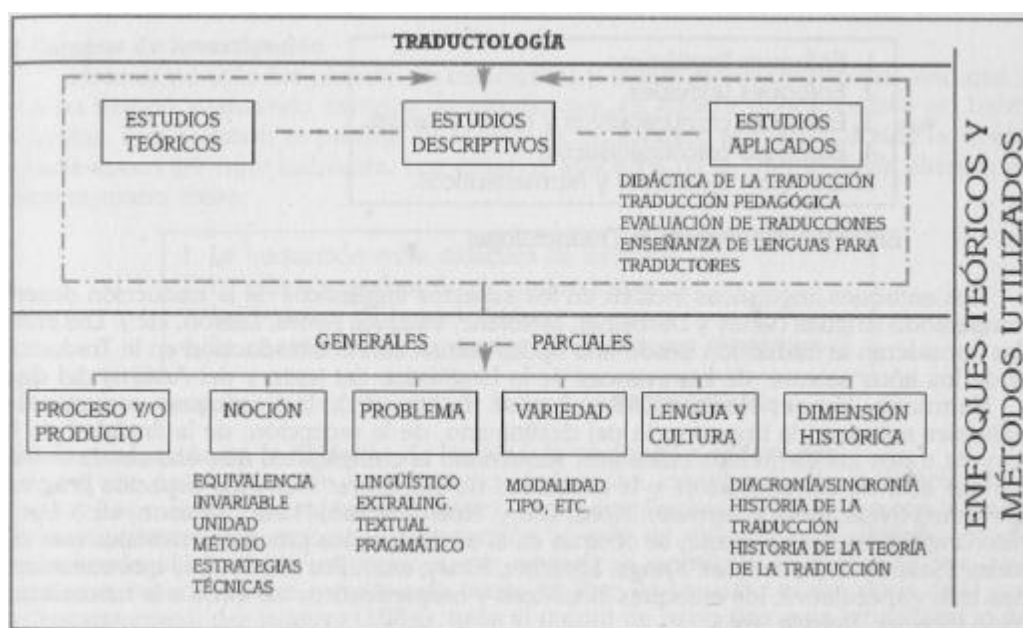
Assim, nem mesmo uma das LE com maior prestígio na sociedade brasileira parece alcançar um processo de ensino-aprendizagem de forma que os egressos da educação básica brasileira possam ingressar na universidade com habilidades linguístico-comunicativas

razoáveis na LE estudada na escola, haja vista que “as políticas educacionais brasileiras parecem ter assumido tacitamente a escola como espaço monolíngue” (SOUZA, 2011, p. 143). Com isso, pode-se perceber uma face preocupante da conjuntura educacional brasileira que desencadeia no ensino-aprendizagem de LE na formação de tradutores.

Isso posto, pode-se perceber, no primeiro parágrafo desta seção, a importância e a dependência da tradução ao longo da história, assim como o seu desencadeamento sobre o ensino de LE, pois a tradução – seja a tradução escrita ou a interpretação – está intimamente relacionada com a comunicação entre comunidades linguísticas distintas e com o processo de ensino-aprendizagem de LE. Por outro lado, embora a história da tradução abranja milênios, os estudos teóricos e descritivos em tradução e a institucionalização do seu ensino são recentes, especialmente, no contexto brasileiro, o que oportuniza pesquisas relevantes para áreas de estudos que ainda são incipientes.

Em função disso, neste estudo, investigo o ensino-aprendizagem de LE, em especial a língua inglesa, na formação de tradutores na UFPB, o qual proponho que seja denominado em português de *inglês para fins tradutológicos* em clara alusão ao ensino-aprendizagem de LinFE e sua respectiva ramificação nessa LE, a saber, ESP que, por sua vez, desencadearia na subdivisão intitulada de *English for translation purposes* (ETP).

Figura 1 – Âmbitos teóricos e metodológicos dos Estudos Tradutológicos



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

Dentro do mapa disciplinar proposto por Hurtado Albir (1999), o ensino-aprendizagem de LE ou materna na formação de tradutores pertence ao ramo dos estudos

tradutológicos aplicados, sendo os ET compostos por três subáreas, a saber, pelos estudos teóricos, descritivos e aplicados (cf. Figura 1). A autora também cita como exemplos pertencentes a essa área a didática da tradução, a tradução pedagógica e a avaliação da tradução. Em relação a Holmes (1972), a delimitação dessa área fora exemplificada com investigações que têm como objeto de estudo a formação de tradutores, os auxílios e as ferramentas relativos ao trabalho dos tradutores e a crítica da tradução.

O ensino-aprendizagem de línguas na formação de tradutores, segundo Berenguer (1997 apud HURTADO ALBIR, 1999), padece de um vazio pedagógico por não ter investigações teóricas e/ou práticas suficientes sobre essa temática nos ET. No Brasil, recentemente, alguns pesquisadores conduziram investigações em relação à didática de LE na formação de tradutores (BRIKS, 2018; GOMES, 2019; 2020), ainda assim, trata-se de uma ramificação frutífera para novos estudos a serem conduzidos tanto em relação a características teórico-pedagógicas quanto a questões didáticas desse processo de ensino-aprendizagem.

Liendo (2015), por exemplo, descreve sua dificuldade em planejar cursos de língua inglesa para formação de tradutores no contexto universitário argentino, dada a escassez teórica, pedagógica e didática em relação a essa área de ensino; para a autora, o ensino-aprendizagem de LinFE converteu-se numa abordagem viável para a construção de disciplinas universitárias num curso de graduação, dada a possibilidade de construir cursos que atendam demandas específicas a partir de uma abordagem já existente. De igual maneira, Hurtado Albir (1999, p. 15, tradução minha⁸) cita “os trabalhos de Berenguer (1996, 1997), nos quais a pesquisa sobre a especificidade desse ensino se situa entre o ensino de línguas para fins específicos e os estudos aplicados da tradutologia”.

Dessa maneira, tanto Liendo (2015) quanto Berenguer (1996; 1997 apud HURTADO ALBIR, 1999) consideram a abordagem de LinFE como uma alternativa para o ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto de formação específico. Contudo, por se tratar de uma abordagem e não de um método, uma técnica ou um produto (HUTCHINSON; WATERS, 1987), as propostas curriculares ou de planejamento de ensino desses autores são distintas na sua composição, pois visam ofertar cursos de LE que atendam demandas específicas apresentadas em análises de necessidade. Assim, especialmente nas próximas

⁸ “Conviene señalar los trabajos de Berenguer (1996, 1997), donde la investigación sobre la especificidad de esta enseñanza se ubica a caballo entre la enseñanza de lenguas para fines específicos y los estudios aplicados de la Traductología” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 15).

duas subseções (cf. 3.1 e 3.2), apresento o que se pode compreender por ensino-aprendizagem de ETP.

3.1 INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA OU DE TRADUÇÃO?

O primeiro questionamento que se pode fazer em relação ao ensino-aprendizagem de ETP é se ele está relacionado ao ensino de *línguas* ou ao ensino de *tradução* e, consequentemente, se estaria vinculado à linguística aplicada (LA) ou à tradutologia aplicada. Assim, advogo por uma perspectiva em que o ensino-aprendizagem de ETP esteja vinculado ao ensino de *línguas* e atrelado à interdisciplinaridade que há, especialmente, entre a LA e os estudos tradutológicos aplicados. Dessa maneira, deve-se considerar o alerta que Mangiante e Parpette (2004) fazem em relação ao ensino-aprendizagem de francês para fins específicos, mas que serve para qualquer ramificação em LinFE: os autores advertem que um curso de *droit en français* (ciência jurídica em francês) não pode ser tido como um curso de *français du droit* (francês jurídico). Analogamente, um curso de *tradução em inglês* ou de *práticas de tradução em inglês* não é um curso de *inglês para tradução*, *inglês aplicado à tradução*, *inglês tradutológico*, *inglês para fins tradutórios* ou *inglês para fins tradutológicos*, sendo este último termo o qual dou preferência.

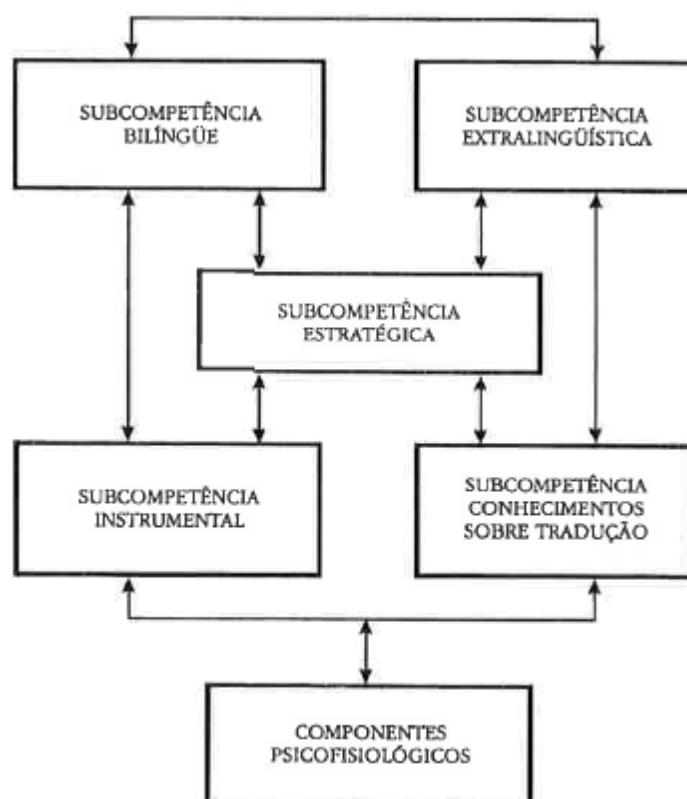
No primeiro contexto de ensino-aprendizagem (cursos de *tradução em inglês* ou de *práticas de tradução em inglês*), pode-se observar o contexto mais amplo de formação de tradutores, isto é, as (pós-)graduações e seus componentes curriculares que, porventura, tenham a língua inglesa como língua de trabalho, podendo ser para a comunicação em sala (*tradução em inglês*) ou parte do par linguístico das traduções realizadas em aula (*práticas de tradução em inglês*). Assim, no primeiro caso exemplificado, é a formação em tradução; no segundo exemplo, é a prática tradutória parte de componentes curriculares dessa mesma formação como, por exemplo, em estágios supervisionados ou em disciplinas de prática tradutória.

Nesse ambiente de formação de tradutores, cabe observar a aquisição e o desenvolvimento da competência tradutória nos discentes. Segundo Hurtado Albir (2005, p. 28), a partir da concepção desenvolvida pelo Grupo PACTE (*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*) da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, a competência tradutória (cf. Figura 2) pode ser definida da seguinte maneira:

um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre a tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos.

Dessa maneira, a competência tradutória distingue-se da competência linguístico-comunicativa em LE, pois aqui a subcompetência bilíngue é apenas parte do todo a ser adquirido e desenvolvido ao longo da formação em tradução, especialmente, na formação inicial. Da mesma sorte, “embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 18). Com essas palavras, a autora inicia o seu estudo sobre a aquisição dessa competência, tecendo argumentos sobre os aspectos teóricos e didáticos que a circunscrevem, entre eles, estão as subcompetências tradutórias.

Figura 2 – A competência tradutória segundo o Grupo PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2005, p. 28).

Conforme descrito por Hurtado Albir (2005), a subcompetência bilíngue está associada a conhecimentos operacionais em duas línguas, tais como, conhecimentos linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica), comunicativos (compreensão e produção em textos orais e escritos), sociodiscursivos (gêneros do discurso) e pragmáticos

(organização comunicativa em função do contexto proposto). A subcompetência extralinguística, por sua vez, está relacionada a conhecimentos declarativos que envolvem a língua e sua(s) respectiva(s) cultura(s), além de conhecimentos enciclopédicos. Em relação à subcompetência instrumental, ela é de natureza operacional, consistindo em saber utilizar as fontes de documentação e as tecnologias (digitais) da informação e comunicação. A subcompetência de conhecimentos sobre a tradução, por outro lado, “está integrada por conhecimentos [...] declarativos, sobre os princípios que regem a tradução (unidade de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) e sobre aspectos profissionais (tipos de tarefa e de destinatário)” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29).

No centro do modelo proposto (cf. Figura 2), está a subcompetência estratégica, pois nela se inserem conhecimentos operacionais a fim de assegurar o processo tradutório bem-sucedido.

[A subcompetência estratégica] tem um caráter central, pois controla o processo tradutório e serve para: planejar o processo e laborar o projeto tradutório (escolha do método mais adequado); avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final perseguido; ativar as diferentes subcompetências e compensar deficiências entre elas; identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para sua resolução (HURTADO LABIR, 2005, p. 29).

Ainda em relação à competência tradutória, há os componentes psicofisiológicos que atuam de maneira periférica, não no sentido de importância, mas em relação à sua posição no modelo proposto pelo Grupo PACTE para atuação e interferência sobre as subcompetências tradutórias (cf. Figura 2). Nele, estão inseridos componentes cognitivos como memória, atenção e emoção; aspectos de atitude como curiosidade, perseverança e motivação; além de habilidades como criatividade, análise e síntese (HURTADO ALBIR, 2005). Com isso, ao ensino-aprendizagem de tradução compete observar aquelas subcompetências tradutórias e os componentes psicofisiológicos a partir de uma análise de necessidades, assim como no ensino-aprendizagem de ETP. Como descrito por Hurtado Albir (2005), a análise de necessidades é fundamental para o desenho curricular, o qual abrange observar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação – partes fundamentais na realização de qualquer processo de ensino-aprendizagem sistematizado a ser executado em ambiente escolar ou universitário.

A análise de necessidade de aprendizagem fornece informações sobre as características dos estudantes (conhecimentos prévios, idade, estilos de aprendizagem etc.) assim como sobre o contexto em que tem lugar o ensino

(licenciatura, pós-graduação etc.). Representam a base para o desenho curricular (HURTADO ALBIR, 2005, p. 33).

Por outro lado, no segundo contexto de ensino-aprendizagem (cursos de *inglês para tradução, inglês aplicado à tradução, inglês tradutológico, inglês para fins tradutórios ou inglês para fins tradutológicos*), percebe-se a oferta do ensino-aprendizagem de língua para atender uma demanda específica, neste caso, as necessidades, os desejos e as lacunas de aprendizagem existentes de discentes na formação de tradutores. Dessa maneira, esse ambiente de ensino-aprendizagem de LinFE pode ser denominado de línguas para fins tradutológicos ou ETP, dado que estou trabalhando com a língua inglesa neste estudo. Além disso, embora nem todos os docentes possam ou desejem se afiliar a essa abordagem de ensino-aprendizagem, LinFE em alguma medida estará presente na sistematização do seu planejamento de ensino, pois a natureza pedagógica e didática dessa abordagem abrange – parcialmente ou não – competências, capacidades, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores inerentes a todo trabalho docente no ensino de qualquer língua com propósitos específicos. Consequentemente, pode-se inferir que em algum momento a abordagem vai associar-se – em partes ou na sua totalidade – à prática docente e ao seu respectivo processo de ensino-aprendizagem. Ramos (2008, s. p., grifo meu, tradução minha⁹), por exemplo, vai mais além ao indagar sobre a presença generalizada dessa abordagem nos diversos contextos de ensino-aprendizagem de línguas: “Se levarmos em conta os contextos acadêmico, profissional, escolar, digital e se as necessidades são de fato a base de cursos para esses diferentes contextos, é necessário primeiro perguntar: *qual curso não é ESP?*” Na próxima subseção, portanto, trato desse contexto específico de ETP.

3.2 INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA POR MEIO DE CONTRASTE LINGUÍSTICO-CULTURAL

O ensino-aprendizagem de LinFE, segundo Silveira (1999), está inserido dentro das abordagens comunicativas, pois suas características quanto às concepções de língua, ensino, aprendizagem e relações pedagógicas privilegiam o uso da língua a partir das convenções sociais, culturais e psicológicas, não somente em relação à competência linguística, isto é, gramatical da língua: “é neste contexto [dos anos 1970] de cores sociais, políticas e

⁹ “If we take into account the academic, professional, school, digital contexts and if the needs are indeed the basis of courses for these different contexts it is necessary first to ask: *which course is not ESP?*” (RAMOS, 2008, s. p., grifo meu).

econômicas que nasce a abordagem comunicativa, para atender às necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes e, por extensão, de adultos em geral que tivessem necessidade de aprender [LinFE]”. Ramos (2019, p. 32), semelhantemente, afirma que o ensino-aprendizagem de LinFE está centrado a partir de uma perspectiva sociointeracionista, pois

[...] envolver-se em situações comunicativas é construir significados sociais e, no interagir com o outro/outros negociam-se sentidos, tem-se acesso a conteúdos culturais e, portanto, as crenças, valores e projetos políticos são intrínsecos a elas. Em outras palavras, a linguagem realiza-se nas práticas sociais [...] Por sua vez, o ensino-aprendizagem realiza-se na e por meio da interação, da colaboração com pares, auxiliado por um par mais competente.

Da mesma forma, o ensino-aprendizagem de ETP enquadra seu processo didático-pedagógico. Entretanto, deve-se ter em vista que a demanda específica nessa área de ensino está atrelada à competência tradutória, logo, os discentes estão cientes de que suas necessidades incluem as competências linguístico-comunicativa e tradutória. Assim, os docentes igualmente inteirados da advertência feita por Hurtado Albir (2005, p. 19) – ao citar que possuir a competência comunicativa bilíngue não é ter a competência tradutória, pois ela “é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” – devem recorrer à análise de necessidades para não resvalar no risco de oferecer um curso de línguas para fins gerais ou um curso em que não atende satisfatoriamente às necessidades dos estudantes. Berenguer (1996, p. 10 apud HURTADO ALBIR, 1999, p. 22, tradução minha¹⁰), por exemplo, cita que

[...] em muitos centros de tradução, tem-se ensinado o segundo idioma com pouca atenção às necessidades específicas dos estudos de tradução. No melhor dos casos, tem-se aplicado uma metodologia ativa de ensino de línguas, mas nem sempre preparando o aluno para o seu trabalho como profissional da tradução e da interpretação.

Com isso, cotejando e parafraseando com as características absolutas e variáveis do ensino-aprendizagem de ESP que são descritas por Dudley-Evans e St. John (1998), apresento aspectos possíveis que sejam absolutos e variáveis em relação à ramificação do ensino-aprendizagem de ETP.

¹⁰ “[...] en muchos centros de traducción se ha enseñado la segunda lengua teniendo poco en cuenta las necesidades específicas de los estudios de traducción. En el mejor de los casos se ha aplicado una metodología de enseñanza de lengua activa, pero no siempre se ha preparado al alumno para su trabajo como profesional de la traducción y de la interpretación” (BERENGUER, 1996, p. 10 apud HURTADO ALBIR, 1999, p. 22).

Em relação às *características absolutas*, ETP é delineado para atender necessidades de tradutores em formação inicial ou continuada; ETP faz uso de teorias, abordagens, métodos, competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou valores relacionados aos estudos tradutológicos; ETP é guiado pelas competências linguística, comunicativa, sociodiscursiva, pragmática e tradutória.

Em relação às *características variáveis*, por se tratar de uma ramificação específica, elas têm aspectos mais estáveis do que se fossem em relação à abordagem como um todo, por isso, ETP pode ser planejado para componentes curriculares de (pós-)graduações ou para outros tipos de formação, sendo ambos atrelados aos estudos tradutológicos; ETP pode utilizar-se de metodologias e técnicas variadas e distintas do ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais ou específicos, pois observa a formação para aquelas competências mencionadas na terceira característica absoluta; ETP é direcionado para alunos, em formação inicial ou continuada de tradutores, em instituições universitárias, acadêmicas ou profissionais; ETP está, frequentemente, associado a níveis linguístico-comunicativos de alunos que já possuem, em algum nível, o bilinguismo ou plurilinguismo em relação ao(s) par(es) linguístico(s) de estudo e/ou de trabalho.

Uma vez que o ensino-aprendizagem de ETP está atrelado ao ensino-aprendizagem de LinFE, as competências linguístico-comunicativas estão em evidência nesse processo. Segundo o Conseil de L'Europe (2001), há ao menos dois grandes grupos de competências a serem adquiridas pelos discentes: as competências gerais e as competências comunicativas languageiras. No primeiro grupo de competências, estão inseridas os saberes: o conhecimento de mundo ou o saber sociocultural, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-aprender, estando todos atrelados à aquisição e ao desenvolvimento intercultural do usuário/aprendiz da língua. No segundo grupo de competências, estão as competências linguística, sociolinguística e pragmática.

O Conseil de L'Europe (2001) afirma que o conhecimento de mundo é adquirido, por exemplo, através da experiência, da informação ou da educação, compreendendo aspectos gerais relativos à(s) sociedade(s) e à(s) cultura(s) da língua que se está utilizando, portanto, pode ser denominada como saber socio(inter)cultural, pois “o conhecimento, a consciência e a compreensão das relações (semelhanças e diferenças) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade alvo’ são a origem da tomada de consciência intercultural”

(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 83, grifos do autor, tradução minha¹¹). O saber-fazer (intercultural) é a capacidade de estabelecer relações comunicativas com a cultura-alvo, agindo por meio de estratégias socioculturais variadas para comunicar-se efetivamente, evitando estereótipos e gerenciando possíveis mal-entendidos ou conflitos culturais (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). O saber-ser (intercultural), por sua vez, está atrelado à aquisição e ao desenvolvimento de uma identidade pessoal intercultural, pois a comunicação “não é afetada apenas pelo seu conhecimento, compreensão e suas aptidões, mas também por fatores pessoais ligados à sua própria personalidade e caracterizados por atitudes, as motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que compõem sua identidade” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 84, tradução minha¹²). Por fim, o saber-aprender (intercultural) está associado à capacidade de observar, praticar e integrar conhecimentos da cultura-alvo de forma a modificar conhecimentos anteriores (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Em relação às competências comunicativas languageiras (linguística, sociolinguística e pragmática), conforme o Conseil de L'Europe (2001), a competência linguística está associada aos conhecimentos relativos à gramática da língua nos seus níveis fonético-fonológico, ortográfico, morfológico, lexical, sintático e semântico; a competência sociolinguística, por outro lado, está associada ao uso linguístico em diferentes tipos de relações sociais, compreender as regras de polidez, agir conforme as diferenças de registro, poder distinguir dialetos e sotaques, pois o utilizador/aprendiz deve considerar as variedades (socio)linguísticas (diacrônica, diatópica, diastrática e diafásica) da língua-cultural-alvo; a competência pragmática, por fim, compreende a capacidade de organizar, estruturar e adaptar a comunicação conforme os gêneros discursivos, observando as funções comunicativas a serem realizadas.

Contudo, essas competências estão fortemente atreladas ao ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais, mas podendo ser facilmente adaptadas para fins específicos. Ainda assim, neste estudo, apresento a possibilidade de ramificação para o ensino-aprendizagem de ETP, o que, por consequência, deve-se observar a tradução a partir da sua atividade triádica, a saber, cognitiva, textual e comunicativa (HURATDO ALBIR, 2005), pois é “[...]”

¹¹ “La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre ‘le monde d’où l’on vient’ et ‘le monde de la communauté cible’ sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle”(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 83).

¹² “L’activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.”(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 84).

um processo interpretativo e comunicativo, consistindo na reformulação de um texto com os meios de outra língua que se desenvolve num contexto social e com uma finalidade determinada” (HURATDO ALBIR, 2001, p. 41, tradução minha¹³). Portanto, proponho um ensino-aprendizagem de língua por meio de contraste linguístico-cultural, seguindo e expandindo trabalhos anteriormente propostos como em Berenguer (1996, 1997 apud HURTADO ALBIR, 1999), Brehm (1997 apud HURTADO ALBIR, 1999), Briks (2018), Gomes (2019) e Liendo (2015).

Hurtado Albir (1999) afirma que Berenguer (1997) propõe ao menos cinco objetivos gerais, a saber, o desenvolvimento da compreensão leitora, o estudo da língua-alvo por meio do contraste linguístico, o desenvolvimento da compreensão cultural, a conscientização sobre a atividade tradutória e a preparação discente para o uso de dicionários e demais obras de consulta. Semelhantemente, Brehm (1997 apud HURTADO ALBIR, 1999) enfoca na prática de leitura como a habilidade mais importante no ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos. Em relação a Briks (2018) e a Gomes (2019), ambos tratam em suas pesquisas de uma perspectiva teórico-metodológica de ensino-aprendizagem de línguas na formação de tradutores muito semelhantes, pois ambos partem de um posicionamento teórico cognitivo-construtivista da aprendizagem e de uma perspectiva metodológica baseada em tarefas de tradução para sugerir propostas didáticas específicas que sejam orientadas para as necessidades do desenvolvimento da competência tradutória dos discentes.

Liendo (2015), por sua vez, baseia sua proposta de ensino a partir da abordagem em LinFE, logo, sugere que o ensino-aprendizagem de ETP está situado entre os conhecimentos dos estudos em aquisição de segunda língua como nos estudos tradutórios, além do ensino-aprendizagem de LinFE como de língua para fins gerais (linguística e pragmática). Assim, a construção do curso baseia-se nas necessidades dos discentes a fim de desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo, para que os alunos possam compreender e se expressar como mediadores/tradutores/aprendizes interculturais competentes.

Isso só pode ser alcançado através do fortalecimento da competência linguística [dos discentes], particularmente nas habilidades, estratégias e técnicas específicas relevantes à tradução; e conscientizando-os das necessidades linguísticas e extralinguísticas específicas da prática tradutória, por meio da sensibilização às características textuais (gênero, tipo de texto, registro, coerência e coesão), bem como a fatores contextuais, comunicativos e culturais, tais como, a finalidade e a

¹³ “[...] un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (HURATDO ALBIR, 2001, p. 41).

cultura-alvo de uma tradução e a escolha de uma estratégia de tradução adequada (LIENDO, 2015, s. p., tradução minha¹⁴).

Com isso, Liendo (2015) entende que deve se utilizar tanto da tradução quanto da competência linguístico-comunicativa nos cursos de ETP, o que, por consequência, indica cinco competências a serem adquiridas e desenvolvidas pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem: as competências linguístico-comunicativa, sociocultural, contrastiva, estratégica e de aprendizagem autônoma.

Conclui que o ensino-aprendizagem de ETP inclui não somente os saberes e as competências comunicativas languageiras descritas pelo Conseil de L'Europe (2001), como também observa a aquisição da competência tradutória que fora descrita pelo Grupo PACTE. Portanto, esse processo de ensino-aprendizagem pauta-se no estudo da língua por meio de contraste linguístico-cultural através da tradução pedagógica e da análise contrastiva no par linguístico trabalhado. Com relação à tradução pedagógica, embora esteja vinculada historicamente à abordagem tradicional do método da gramática e tradução (SILVEIRA, 1999), ela se desvencilha desse rígido método de ensino para tomar lugar em diversos processos didático-pedagógicos atualmente, pois “[...] a tradução foi recolocada na didática moderna de línguas, sendo um objeto de investigação que reivindica sua utilização dentro de um processo de ensino-aprendizagem comunicativo baseado numa metodologia ativa” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 13, tradução minha¹⁵). No que diz respeito à análise contrastiva no par linguístico trabalhado, ela pode ser inserida de maneira contínua e integrada a todas as atividades desenvolvidas no curso por meio de atividades epilinguísticas¹⁶ que podem resultar numa análise estilística contrastiva dessa combinação

¹⁴ “This can only be achieved by strengthening their linguistic competence, particularly in the specific skills, strategies and techniques relevant to translation; and by making them aware of the specific linguistic and extra-linguistic needs of translation practice, through sensitivity to textual features (genre, text-type, register, coherence and cohesion) as well as to contextual communicative and cultural factors such as the purpose and target culture of a translation and the choice of a suitable translation strategy” (LIENDO, 2015, s. p.).

¹⁵ “[...] la traducción ha sido rehabilitado en la didáctica moderna de lenguas, siendo objeto de investigaciones que reivindican su utilización dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología activa” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 13).

¹⁶ “As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. É preciso que, no processo de educação linguística, essas atividades sejam estimuladas de maneira ordenada e sistemática. São epilinguísticas as atividades de reflexão que se formulam como as seguintes questões: Na produção de textos (orais ou escritos): o que você quer dizer com isso?; Que tal trocar essa palavra por essa outra?; E se você inverter a ordem dessas palavras aqui, não fica melhor?; Será que essa é mesmo a melhor maneira de dizer isso? etc. Na leitura (ou na escuta) de textos: O que o autor quis dizer com isso?; Por que será que ele usou essa palavra [ou formulação sintática] em vez dessa(s) outra(s)?; Que efeitos ele conseguiu com isso? Por que esse texto é [poético] [engraçado] [agressivo] etc.?; Que elementos garantem esse efeito? etc.” (BAGNO, 2015, p. 214-215).

linguística. Entretanto, tanto o uso da tradução pedagógica quanto da análise contrastiva tomam como preceito regulador o desenvolvimento da competência intercultural na identidade sociocultural do aprendiz.

Na próxima seção, apresento como transcorre o ensino-aprendizagem de ETP na UFPB, analisando, a partir de uma investigação bibliográfica e documental, se essa abordagem é adotada de maneira consciente e sistemática, de forma involuntária e tangencial ou se ocorrem tergiversações em relação a ela.

4 INGLÊS PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB¹⁷

Nesta seção, tenho por propósito alcançar o segundo objetivo deste trabalho, isto é, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, observar se ocorre e como decorre o ensino-aprendizagem de ETP na UFPB desde a sua instituição no BTRAD/UFPB, analisando especialmente os dois projetos político-pedagógicos do curso (PPC) criados até então, para poder concluir em que medida LinFE faz parte do ensino-aprendizagem de língua(s) nessa graduação.

Inicialmente, exponho sobre a criação do BTRAD/UFPB e a (de)cisão que sucedeu nas graduações em Letras presentes nessa instituição. Posteriormente, analiso as mudanças em relação ao ensino-aprendizagem de LE nos dois PPC, nos quais se pode perceber, por exemplo, tanto a redução da carga-horária quanto a alteração na proposta pedagógica multilíngue entre eles. Em seguida, detenho-me a analisar exclusivamente o ensino-aprendizagem de inglês nesse bacharelado, observando a presença ou a ausência do ensino-aprendizagem dessa LE por meio de contraste linguístico-cultural, o qual nomeio em língua portuguesa de *inglês para fins tradutológicos*.

4.1 A (DE)CISÃO DAS LETRAS: O BACHARELADO EM TRADUÇÃO DA UFPB

A partir da política educacional implementada pelo Governo Federal brasileiro através do Ministério da Educação, em 2007, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi possível, entre outros objetivos, a criação e a implementação de inúmeros cursos de graduação – licenciatura, bacharelado e tecnólogo – nas novas ou já existentes instituições de ensino superior no Brasil. Após a seleção de alunos por meio de exame vestibular, no segundo semestre de 2009, o BTRAD/UFPB recebeu sua primeira turma de alunos (UFPB, 2016), sendo a primeira graduação em Tradução no Brasil a estar totalmente desvinculada das graduações em Letras na sua nomenclatura (COSTA, 2020; DANTAS, DOURADO, ASSIS, 2013), isto é, não há menção a esse termo no nome do curso.

¹⁷ Por ser egresso do curso de LEA-NI (2013-2017) e ter exercido o cargo de professor auxiliar no DMI para ambos os cursos que o compõem (2018-2019), pude ter o contato direto com todos os professores desse departamento, além dos servidores técnico-administrativos e de diversos alunos. Dessa maneira, muitas das informações que estão aqui contidas, na seção 4, também pertencem ao repertório histórico-pessoal tanto da minha formação acadêmica quanto da minha atuação profissional nesse ambiente acadêmico-universitário.

A formação de tradutores no Brasil está mais vinculada às graduações, especialmente aos cursos de Letras (COSTA, 2020), e a formação de tradutólogos mais alinhada às pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação (ASSIS, 2018). Conforme exposto por Assis (2018), os primeiros cursos de graduação em Tradução no Brasil foram criados, a partir da década de 1970, em instituições públicas nos estados do Rio de Janeiro (UFRJ) e de São Paulo (USP e UNESP), mas todos vinculados de alguma forma às Letras. Essa realidade começa a mudar com a criação dos bacharelados em Tradução na Paraíba (UFPB) e em Minas Gerais (UFU), em 2009, por causa da oportunidade político-administrativo-financeira oferecida pelo REUNI. Conforme descrito na Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016, p. 5), a desvinculação dos cursos de Letras pode proporcionar aos tradutores em formação o contato direto com o objeto de interesse para a sua formação sem a necessidade de ir por caminhos que, por vezes, apenas tangenciam os estudos tradutológicos:

O volume de pesquisas na área e a identificação de necessidades do mercado, que clamava por traduções de qualidade, feitas por profissionais qualificados, favoreceram a criação de cursos de graduação em Tradução desvinculados dos cursos de Letras. Ressalta-se que cursos de bacharelado em Tradução desvinculados dos cursos de Letras favorecem o desenvolvimento da competência tradutória desde os estágios iniciais, diferentemente de uma habilitação, na qual boa parte dos conteúdos é compartilhada com graduandos com interesses distintos.

A concepção específica do BTRAD/UFPB, por sua vez, ocorreu a partir de professores dessa instituição que já atuavam e/ou tinham interesse pelos campos de atuação presentes nos estudos tradutológicos (ASSIS, 2018; CARDOSO, 2018; COSTA, 2020; ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018). Esses professores universitários, portanto, tinham a tradução como objeto de investigação, de ensino e/ou de interesse, mas estavam todos lotados no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), o qual tinha e ainda tem por objetivo principal dispor de professores capacitados para atuarem, principalmente¹⁸, na formação de professores de LE e de suas respectivas literaturas em três¹⁹ licenciaturas em Letras – espanhol, francês e inglês – que estão presentes na UFPB. Assim, a decisão de criar o BTRAD/UFPB partiu de uma iniciativa das Letras, tendo em vista que “foi [...] uma consequência natural do trabalho e das pesquisas desenvolvidas por

¹⁸ Insiro o termo “principalmente”, pois – por ser um departamento composto por professores que podem lecionar em disciplinas de linguística (aplicada), língua e literatura estrangeiras – esses docentes podem ser solicitados eventualmente para atuarem nessas mesmas disciplinas, mas atreladas a uma outra coordenação de curso da UFPB que não a coordenação das licenciaturas em Letras.

¹⁹ Neste caso, faço referência apenas às licenciaturas em Letras que estão atreladas às línguas e às literaturas estrangeiras, por isso, não incluo a licenciatura em Letras – Português.

essa equipe de professores do DLEM. A professora Lúcia Nobre, à época Coordenadora do Curso de Letras, é considerada a mentora do projeto do curso” (CARDOSO, 2018, p. 430). Entretanto, essa decisão de criação não ocorreu apenas pela vontade desses docentes ou por causa da oportunidade vislumbrada através do REUNI, pois assim seria uma criação artificial por ser extrínseca ao contexto social em que está inserida a UFPB; por isso, a concepção desse curso nasce também devido a outras demandas sociais, assim como descritas por Costa (2020, p. 289):

Entre as motivações para a criação do bacharelado em Tradução, são citados: (1) o interesse e demanda dos discentes do Curso de Letras; (2) o interesse de discentes e docentes na criação de cursos de especialização e de pós-graduação *stricto sensu* com linhas de pesquisa em Tradução; (3) os projetos do corpo docente relacionados à Tradução; (4) a demanda do mercado de trabalho por profissionais da área de linguagem que não fossem licenciados; e (5) o projeto REUNI.

Em vista disso, por meio da Resolução nº 33/2009 (UFPB, 2009, p. 4), que é o documento oficial que trata da criação e implantação do BTRAD/UFPB, estabeleceu-se, entre os objetivos do curso, “contribuir com a construção de um polo de referência para os estudos de tradução”, dado que esse curso seria o primeiro bacharelado em Tradução – e, por enquanto, ainda é o único –, no Nordeste brasileiro (COSTA, 2020), com vistas a formar um tradutor profissional apto a “perceber que a complexidade da sociedade manifesta-se através de diferentes formas e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constantes confrontos e conflitos” (UFPB, 2009, p. 4).

Todavia, embora a formação de tradutores no BTRAD/UFPB estivesse teoricamente desvinculada da formação em Letras, a realidade estava permeada por práticas pedagógico-didáticas e até mesmo curriculares dessa licenciatura como, por exemplo, a alocação departamental de professores do BTRAD/UFPB que estava inicialmente vinculada ao DLEM, bem como a forte presença dos conhecimentos linguístico-literários que eram representados pelas subcompetências bilíngue e extralinguística em diversos componentes curriculares do primeiro PPC. Assis (2018, p. 285), ao mencionar os riscos de a formação de tradutores estar vinculada às Letras, afirma que isso pode resvalar na “necessidade de conformidade às macroestruturas de organização do conhecimento nas universidades brasileiras”. Ainda que o BTRAD/UFPB já tivesse nascido desvinculado das graduações em Letras tanto no seu nome quanto burocraticamente, tendo em vista a criação de uma coordenação de curso independente para si, os professores dedicados preferencialmente ao bacharelado estavam todos lotados no DLEM, o que proporcionou, desde a sua criação,

debilidades posteriormente diagnosticadas através de avaliações (in)formais realizadas no BTRAD/UFPB – cf. citação de Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 308) que exponho na seção 4.2. Em vista disso, ocorreu uma maior cisão desses cursos, a qual veio em consequência da criação do Departamento de Mediações Interculturais (DMI), assim como foi arguido por Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 296-297):

Embora o curso de 2.640 horas/aula fosse desvinculado do curso de Letras, os novos professores contratados para atender às novas disciplinas foram lotados [no DLEM]. As novas disciplinas, aparentemente afins com disciplinas do departamento de origem, bem como a chegada de professores de tradução, ainda que egressos de programas mistos, impactaram o departamento administrativas e pedagogicamente (UFPB, 2014). A prática demonstrou que a formação de bacharéis em tradução “não reconcilia com a natureza de um departamento de tradição de formação de professores [de línguas estrangeiras]” (UFPB, 2014), levando a uma reorganização acadêmico-administrativa como a criação do Departamento de Mediações Interculturais.

Esse novo departamento foi elaborado, portanto, para agregar dois novos bacharelados criados através do REUNI e inicialmente estabelecidos no DLEM, a saber, as graduações em Tradução e em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI). Entretanto, esses dois cursos não têm vínculos pedagógico-didáticos com as Letras, isto é, não têm por objetivo a formação de profissionais habilitados para o ensino na concepção de uma licenciatura. Por outro lado, eles mantêm vínculos disciplinares com a linguística (aplicada), a literatura e/ou os estudos tradutológicos, por exemplo, ambos os bacharelados oferecem o ensino de LE como alemão, espanhol, francês e inglês; no BTRAD/UFPB o ensino de literatura está presente em disciplinas obrigatórias na formação de tradutores e o LEA-NI permite o acesso a disciplinas de literatura de forma optativa em outros cursos no campus universitário, embora não seja o foco dessa formação; bem como, o ensino de tradução é intrínseco aos componentes curriculares do BTRAD/UFPB e optativo na formação de profissionais em LEA-NI por não ser o propósito dessa graduação, mas que pode fazer interface com as funções profissionais dos egressos. Dessa forma, alguns dos campos disciplinares presentes no DMI podem coincidir em alguns momentos com o que há no departamento de origem, mas não com os mesmos propósitos de formação profissional, pois o DMI (2014, s. p.) foi estabelecido

[...] para promover atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de, como o próprio nome diz, mediações interculturais. [...] os tradutores e os negociadores internacionais [são] verdadeiros mediadores entre culturas. Afinal, os mediadores interculturais, na sua essência são promotores, fomentadores e criadores de meios que facilitam o entendimento em ambientes de culturas diferentes, visando o

melhor entendimento entre as partes, a comunicação com efetividade, a tradução e interpretação adequadas, o acordo e o entendimento, finalizando com a satisfação dos envolvidos.

No momento do desmembramento do DLEM, em 2014, a partir da Resolução do CONSUNI nº 34/2014 para a formação do DMI, 14 professores foram transferidos para compor esse novo departamento, sendo sete docentes para cada um desses bacharelados e, em sua maioria, os mesmos professores que realizaram concurso público para se dedicarem preferencialmente a essas graduações. É importante constatar que, por serem cursos inovadores na sua concepção, nenhum dos professores detinham essas mesmas formações em seu currículo no momento da contratação, que foi anterior à criação do DMI, mas graduações e pós-graduações essencialmente atreladas às Letras²⁰, mas com pesquisas e/ou outras formações que versavam sobre as formações em que estavam atuando.

À época da criação do DMI, em 2014, a formação acadêmica dos professores que atuavam preferencialmente no BTRAD/UFPB era a seguinte²¹: i) *graduação*²²: sete docentes com graduação em Letras nas mais distintas habilitações em LE ofertadas pelo DMI, a saber, alemão, espanhol, francês e inglês; um docente com graduação em Administração e outro com graduação em Direito; ii) *especialização*²³: um professor com especialização em Língua Portuguesa, outro docente com especialização em Língua e Literatura Francesa e mais um com especialização em Inglês; iii) *mestrado*: quatro docentes com mestrado em Estudos Linguísticos e três professores com mestrado em Letras; iv) *doutorado*²⁴: três docentes com doutorado em Estudos Linguísticos, um docente com doutorado em Letras – tendo realizado um deles doutorado sanduíche na Alemanha e outro em Portugal –, um recém-doutor e outro doutorando em Estudos da Tradução²⁵. Dessa maneira, percebe-se que apenas a partir de

²⁰ Apenas um professor não possuía qualquer formação vinculada às Letras, por ser um docente concursado para atuar exclusivamente, na área de negociações internacionais, no curso de LEA-NI. Entretanto, seu currículo tampouco possuía a graduação em LEA-NI devido à singularidade, em território brasileiro, desses novos bacharelados lotados no DMI.

²¹ As informações foram extraídas dos currículos Lattes dos sete professores-fundadores do BTRAD/UFPB no momento de criação do DMI, entre os quais, um não mais atua nesse bacharelado. A fim de assegurar confidencialidade, não apresento os nomes, as instituições ou o ano de formação, além da identidade de gênero. Além disso, ressalto que foram analisados apenas os currículos dos professores alocados no DMI e diretamente vinculados ao BTRAD/UFPB, sem levar em consideração outros professores que também fazem parte dessa graduação através de outros departamentos.

²² Alguns dos professores podem ter mais de uma graduação.

²³ Após 2014, um professor obteve o título de especialista em Tradução Audiovisual Acessível / Legendagem.

²⁴ Atualmente, o único professor mestre é doutorando em Letras. Além disso, após 2014, dois professores realizaram estágio pós-doutoral, em ambientes acadêmicos externos à UFPB, com pesquisas atreladas aos estudos tradutológicos.

²⁵ Ambos os professores fizeram parte de um projeto de doutorado interinstitucional em Estudos da Tradução que, segundo Dantas, Dourado e Assis (2013, p. 144-145), “se a meta fosse fazer jus ao Projeto Pedagógico original aprovado, o corpo docente demandaria pessoal especializado no campo específico dos Estudos da

2014 com a criação do DMI, por diversos motivos, os professores começam a ter de fato títulos acadêmicos vinculados aos estudos tradutológicos (cf. notas de rodapé 23, 24 e 25).

O caminho traçado da criação à atual realidade do BTRAD/UFPB é permeado pela presença das Letras. Primeiro, os professores-mentores que conceberam esse bacharelado, ainda que atuando de alguma maneira com os estudos tradutológicos, estavam tanto burocraticamente quanto profissionalmente vinculados às licenciaturas em Letras, o que reverberou sobre a idealização do primeiro PPC, especialmente, no que tange ao ensino-aprendizagem de língua, literatura e cultura. Segundo, os professores-fundadores que primeiro atuaram com dedicação preferencial ao BTRAD/UFPB, ainda que fossem tradutores profissionais e/ou tradutólogos acadêmicos, suas formações estavam formalmente atadas às Letras, incluindo a essa área os estudos linguísticos (aplicados) ou literários; entretanto, o forte vínculo de suas atuações nos estudos tradutológicos desencadeou em adaptações necessárias tanto em relação ao PPC do BTRAD/UFPB quanto no que se refere ao vínculo departamental do curso. Por fim, concluo que foram caminhos que guiaram uma tomada de decisão em direção à *cisão*, portanto, a *(de)cisão* das Letras, na criação do BTRAD/UFPB, traduz-se por ser uma *decisão* de criação com iniciativa que partiu dessas licenciaturas por meio dos docentes que aí atuavam, mas que a contínua estruturação desse bacharelado caminha em direção a uma – completa? – *cisão* das Letras e, assim como o bacharelado em Tradução da UFU, ambos “enfrentam problemas por desafiarem a estrutura preponderante da organização universitária” (ASSIS, 2018, p. 285).

4.2 LÍNGUA(S) PARA FINS TRADUTOLÓGICOS NA UFPB: DE UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO *MULTILÍNGUE* PARA OUTRO *BILÍNGUE*

Embora tenha sofrido algumas alterações importantes por causa da Resolução nº 31/2011 (UFPB, 2011), o primeiro PPC do curso foi criado através da Resolução nº 33/2009 cuja estrutura geral permaneceu em vigor até 2016 (UFPB, 2009; 2016). Naquele primeiro momento do curso, 68% da formação, isto é, 1.800 horas eram compostas pelos conteúdos curriculares básicos profissionais, em que se incluíam as disciplinas associadas ao ensino-

Tradução [...] A proposta tinha como objetivos: i) formar doutores na área de Estudos da Tradução na Paraíba, em curto espaço de tempo, ii) capacitar professores para atuar na formação de tradutores; iii) estabelecer um polo de formação de tradutores e de pesquisa em Estudos da Tradução no Nordeste, em plena conformidade com o projeto pedagógico do curso de Tradução, e visando ainda à abertura de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na Paraíba, a fim de contribuir para a redução das assimetrias inter e intrarregionais entre os Programas de Pós-Graduação do país”.

aprendizagem de duas LE; às práticas de leitura e escrita em línguas materna e estrangeiras; componentes curriculares vinculados à linguística, à cultura e à tradução; bem como as disciplinas de práticas de tradução em distintos campos de atuação do tradutor – textos gerais, textos comerciais e técnicos, textos jurídicos, mídia impressa e virtual, além dos textos literários – e a carga horária relativa ao estágio supervisionado. Posteriormente, devido à Resolução nº 31/2011 (UFPB, 2011), esse grupo de disciplinas reduziu sua participação no PPC para 1.620 horas, ou seja, 61,4% da carga horária total de 2.640 horas.

Nesse grupo de créditos obrigatórios a serem cumpridos pelos discentes, portanto, estavam incluídas as disciplinas de LE, as quais os alunos deveriam escolher uma língua no momento da realização do vestibular, posteriormente do ENEM, para no final do processo seletivo serem avaliados especificamente nessa língua, dado que as aulas iniciariam a partir de um nível linguístico intermediário do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), assim como descrevem Dantas, Dourado e Assis (2013, p. 143-144):

Como diferencial do currículo, ressalta-se a formação em duas línguas estrangeiras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês) e a verificação, no processo seletivo, de conhecimento prévio em uma delas (Língua de primeira opção) em nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas. A partir do quarto período o aluno passa a cursar, também, disciplinas referentes a uma segunda língua (Língua de segunda opção). Tanto para a Língua de primeira opção quanto para a de segunda, as aulas iniciam-se em nível B1, nos termos do Quadro Europeu Comum de Referência.

Dessa forma, os alunos eram avaliados no nível A2 do QECR, pois as aulas exigiriam dos alunos o início do nível B1, assim como a segunda LE obrigatória a ser cursada alguns semestres posteriormente, porém sem a necessidade de avaliação prévia como ocorria no processo seletivo para a primeira LE. Conforme Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 307, grifo meu), “o PPC anterior (2009) foi elaborado por docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, como uma *proposta visionária* de formação em duas línguas estrangeiras”. Assim como o curso de LEA-NI que oferta o ensino-aprendizagem obrigatório e simultâneo de três LE – espanhol, francês e inglês –, o BTRAD/UFPB nasceu com um currículo multilíngue, proporcionando ao aluno a possibilidade de formação em duas LE entre as línguas alemã, espanhola, francesa e inglesa; porém, diferentemente daquele curso que não exige dos alunos qualquer nivelamento ou conhecimento prévio em LE, o BTRAD/UFPB solicitava uma prova específica ao final do processo seletivo e, posteriormente, o mesmo nível para a segunda escolha linguística.

A proposta curricular do primeiro PPC, apesar das alterações da Resolução nº 31/2011 (UFPB, 2011), propunha uma carga horária alta em relação às subcompetências bilíngue e extralinguística, as quais estavam vinculadas ao ensino-aprendizagem de língua, literatura e cultura, mas especialmente às LE. Tendo em vista as dificuldades no ensino-aprendizagem de LE no cenário da educação básica brasileira (cf. seção 3), algumas dificuldades emergiram ao longo dos anos, mas a alteração substancial do PPC só poderia ocorrer após a conclusão da primeira turma do BTRAD/UFPB, uma vez que as “alterações que poderiam levar a uma modificação mais geral no PPC aguardavam ainda a conclusão das primeiras turmas e o aprimoramento das ferramentas de avaliação” (UFPB, 2016, p. 6-7). Conforme consta na Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016) e que também descrevem Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 308, grifo meu), após algumas avaliações diagnósticas (in)formais, pôde-se constatar algumas debilidades que o curso apresentou ao longo dos seus primeiros anos de existência.

Entre as limitações apontadas, destacaram-se: a desproporção da relação teoria e prática, com favorecimento da primeira; *a dificuldade dos/as estudantes de acompanharem uma segunda língua estrangeira, já que se exigia, de início, conhecimento linguístico em nível intermediário nos idiomas escolhidos*; o engessamento da grade curricular, que reduzia as possibilidades de escolhas de disciplinas pelos/as estudantes, provocando evasão e retenção ao longo do curso; e, finalmente, a inviabilidade de oferta mais abrangente de disciplinas, causada pelo reduzido número de docentes vinculados/as ao curso.

Em destaque, na citação anterior, está a menção ao ensino curricular multilíngue para a formação de tradutores plurilíngues, ou seja, a proposta inovadora e visionária (ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018; UFPB, 2009) prevista no primeiro PPC que ofertava o ensino de quatro LE, para que os alunos pudessem escolher duas delas, começando seus estudos a partir do nível B1 conforme o QECR. Esse cenário, portanto, foi uma das limitações encontradas nas avaliações diagnósticas e que orientou a reformulação do PPC, em vigor naquele momento, em relação ao ensino-aprendizagem de LE.

A reestruturação do PPC, a partir da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), observou em sua elaboração algumas conquistas alcançadas tanto pelos estudos tradutológicos quanto ao que se refere à emancipação de vínculos com estruturas diversas na UFPB, isto é, no que tange à instituição dos estudos tradutológicos como campo (inter)disciplinar autônomo (cf. HOLMES, 1972), à criação do BTRAD/UFPB como o primeiro bacharelado em Tradução brasileiro independente das graduações em Letras (cf. COSTA, 2020; DANTAS, DOURADO, ASSIS, 2013) e à instituição do DMI como unidade departamental docente

exclusiva para a formação profissional de mediadores interculturais, neste caso, negociadores ou tradutores plurilíngues e interculturais aptos para o mundo do trabalho. Dessa maneira, o segundo e atual PPC (UFPB, 2016), que segue em vigência, pautou-se nessa autonomia, como também num equilíbrio maior relacionado às subcompetências tradutórias desenvolvidas pelo Grupo PACTE (ASSIS, 2018).

Houve inúmeras mudanças ocorridas no PPC reformulado (UFPB, 2016) como, por exemplo, a redução da carga horária obrigatória de 84% do total para 77% (ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018), tendo forte relação com a reformulação no ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB. Assim, em relação ao ensino-aprendizagem de LE, foco deste trabalho, exponho as seguintes mudanças significativas: i) a extinção do nivelamento linguístico no momento do processo seletivo para ingresso no BTRAD/UFPB; ii) a obrigatoriedade de cursar apenas uma LE ao longo da formação e a opção por uma segunda LE caso seja desejado pelo discente; iii) a alteração dos componentes curriculares de ensino-aprendizagem de LE em relação ao nome e à ementa das disciplinas; e, por fim, iv) a redução da carga horária de disciplinas alinhadas à subcompetência bilíngue com forte impacto sobre disciplinas que versavam especificamente sobre o ensino-aprendizagem de língua e de cultura estrangeiras, pois “a subcompetência bilíngue é abordada, principalmente, nas disciplinas de língua estrangeira, língua portuguesa e aspectos textuais, entre outras” (ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018, p. 314). Com isso, passo a apresentar cada uma dessas alterações, mas sigo com mais descrições e detalhamentos na seção seguinte (cf. subseção 4.3 e suas respectivas subseções).

Em relação ao ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB, a primeira mudança é anterior à sala de aula, isto é, não é uma alteração nos componentes curriculares, mas impacta igualmente sobre eles: a extinção do nivelamento linguístico no momento do processo seletivo para ingresso no BTRAD/UFPB. Se, por um lado, a supressão dessa prova de conhecimento específico possibilita um acesso democrático e desburocratizado na seleção de acesso esse bacharelado; por outro lado, pode incorrer na aprovação de alunos com níveis linguísticos altamente heterogêneos. Como mencionado nas considerações iniciais (cf. seção 1 e nota de rodapé 17), este trabalho surge em decorrência do meu trabalho docente nesse bacharelado nas disciplinas de línguas estrangeiras aplicadas à tradução. Com isso, pude observar que as turmas iniciais, especialmente, no componente curricular de ensino-aprendizagem de LE do primeiro semestre²⁶ agrupa uma turma que habitualmente contém

²⁶ Essas disciplinas são mencionada no atual PPC (UFPB, 2016) como Língua Estrangeira Aplicada à Tradução I – V, mas que, atualmente, são as disciplinas de Inglês Aplicado à Tradução I – V, pois tem sido a língua

alunos com distintos níveis linguísticos, inclusive, alguns alegando desconhecer qualquer menção ao pré-requisito, para eles implícito, do PPC sobre as disciplinas de LE serem realizadas a partir do nível B1 do QECR. Consequentemente, tem-se uma sala de aula com dezenas de alunos de diferentes níveis linguísticos desde os mais iniciantes aos mais avançados.

A segunda alteração significativa relacionada ao ensino-aprendizagem de LE nesse bacharelado é a obrigatoriedade de cursar apenas uma LE ao longo do bacharelado e a opção por uma segunda LE caso seja desejado pelo discente. A Resolução nº 40/2016 determina que o BTRAD/UFPB oferecerá a possibilidade de formação obrigatória numa das quatro LE previstas no documento, a saber, em alemão, espanhol, francês ou inglês, entendendo que “esta formação é realizada pela concentração de oferta de disciplinas obrigatórias específicas do respectivo idioma. [Entretanto,] caberá ao Colegiado do Curso, a cada entrada, a definição do idioma de formação” (UFPB, 2016, p. 20). Apesar disso, não há alteração na preferência pela língua inglesa como a primeira língua de trabalho, pois, desde o estabelecimento do novo PPC, a única LE escolhida foi o inglês. É importante ressaltar que isso se deve ao número de docentes que podem especificamente atuar com essa LE e não com outras, pois, atualmente, dos sete professores do DMI com dedicação preferencial ao BTRAD/UFPB, três atuam com língua inglesa, dois com língua alemã, um com língua espanhola e um com língua francesa.

Acerca da oferta da segunda LE, em caráter optativo de seleção pelos alunos, ocorre de maneira intermitente. De acordo com a Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016, p. 88), a oferta da segunda LE deve acontecer da seguinte forma:

A cada ano será ofertada, como disciplina optativa, no mínimo, uma segunda Língua Estrangeira Aplicada à Tradução (dentre as línguas inglesa, espanhola, francesa e alemã – ver rol de optativas), a ser definida pela Coordenação do Curso em conjunto com a chefia do departamento responsável. A continuidade da oferta deverá ser garantida nos semestres subsequentes até o nível B1.1.

Dessa maneira, estabelece-se a oferta obrigatória para cada turma ingressante de, ao menos, uma segunda LE optativa em todos os quatro níveis previstos pelo PPC, a saber, do nível A1.2 ao nível B1.1, para que os alunos possam ter assegurado uma formação multilíngue caso assim desejem. No entanto, desde a implantação em 2016, apenas duas LE foram ofertadas de maneiras intermitentes e descontínuas, provavelmente, devido à escassez

escolhida pelo Colegiado do Curso como LE obrigatória entre as opções disponíveis no documento que rege o curso, a saber, alemão, espanhol, francês e inglês.

de docentes para assumirem o número de turmas desejadas. Segundo o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA²⁷) da UFPB, as LE ofertadas foram o alemão e o francês: *Alemão Aplicado à Tradução A2.1*, em 2016.1; *Alemão Aplicado à Tradução A2.2* e *Francês Aplicado à Tradução A2.2*, em 2016.2; *Alemão Aplicado à Tradução B1.1*, em 2017.1; *Alemão Aplicado à Tradução A1.2*, em 2018.2; e *Alemão Aplicado à Tradução A1.2*, em 2019.2. Após esse último semestre mencionado, os semestres posteriores ocorreram durante a Pandemia de COVID-19, o que trouxe impossibilidade da oferta de disciplinas presenciais e a instabilidade da oferta de disciplinas remotas (as)síncronas obrigatórias e optativas. Percebe-se com esses dados que a oferta de disciplinas para essa segunda LE não ocorre para cada turma ingressante, como tampouco acontece a oferta contínua dos níveis linguísticos previstos (A1.2 – B1.1) do início ao fim.

Após a implementação da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), a LE obrigatória tornou-se, habitualmente, tão somente a língua inglesa e a LE optativa não tem ocorrido com a oferta de disciplinas de maneira periódica e contínua, ou seja, de forma a atender periodicamente cada turma ingressante e continuamente ao longo da sua formação. Por isso, compreendo que, na prática, a proposta curricular deixou de ser uma formação de tradutores *multilíngue simultânea* como no PCC antigo – em que havia as ofertas múltiplas de LE para ambos os idiomas de formação, possibilitando a formação de tradutores com pares linguísticos de trabalho diversos com três línguas (uma materna e duas estrangeiras) – para ser um curso teoricamente *multilíngue restrito* – em que há a oferta de duas LE pré-selecionadas pelo Colegiado do Curso para cada turma ingressante –, mas que, ao colocar em prática o atual PCC, tem caráter *pseudomultilíngue*, *multilíngue intermitente* ou mais concretamente *bilíngue*, isto é, uma formação de fato completa com apenas um par linguístico de trabalho: português ↔ inglês.

A terceira transformação substancial, no que tange ao ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB, é a alteração dos componentes curriculares de ensino-aprendizagem de LE em relação ao nome e à ementa das disciplinas, o que refletiu, especialmente, sobre o nível linguístico-comunicativo da segunda LE e a presença da tradução antes inexistente. Em relação a este assunto, trato melhor a seguir (cf. subseção 4.3 e suas respectivas subseções), ao dissertar especificamente sobre as disciplinas de *Inglês Aplicado à Tradução*

²⁷ Os dados foram recolhidos a partir do SIGAA da UFPB, em que se pode consultar todas as ofertas de turmas/disciplinas de todos os cursos de graduação e de pós-graduação de todos os semestres desde a implementação desse sistema online. O acesso a essa seção é restrito a alunos, professores e servidores-técnicos da instituição, por isso, não disponibilizo o link de acesso como as demais referências no final deste trabalho.

I – V e de Inglês Aplicado à Tradução A1.2 – B1.1, as quais têm semelhanças com os nomes e as ementas das disciplinas dos demais idiomas integrantes do PPC em vigência.

Finalmente, a quarta mudança expressiva a respeito do ensino-aprendizagem de LE nessa graduação tem relação com a segunda alteração, anteriormente mencionada, que é a redução da carga horária de disciplinas obrigatórias alinhadas à subcompetência bilíngue devido ao forte impacto sobre disciplinas que versavam especificamente sobre o ensino-aprendizagem de língua e de cultura estrangeiras, tais como, as disciplinas da segunda LE que se converteram em optativas.

À vista disso, essas mudanças curriculares afetaram diretamente o ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos no BTRAD/UFPB. A seguir, continuo a tratar dos efeitos dessas mudanças, bem como se dá o ensino-aprendizagem de inglês aplicado à tradução, a fim de compreender se esse ensino-aprendizagem transcorre a partir de uma atitude consciente e sistemática, involuntária e tangencial ou totalmente inconciliável com os pressupostos da abordagem em LinFE, o que, em caso compatível e convergente, dar-se-á o ensino-aprendizagem de ETP.

4.3 INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ETP NA UFPB

A Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016, p. 9, grifos meus), ao apresentar os 11 objetivos do curso, expõe os quatro primeiros bem atrelados ao ensino-aprendizagem de línguas, logo, vinculados às subcompetências tradutórias bilíngue, extralinguística e instrumental:

1. *refletir sobre a importância da linguagem* como recurso de mediação intercultural na socialização humana e *sobre a importância da atividade tradutória* profissional, desenvolvendo competências e habilidades específicas para o cumprimento de tarefas, individualmente e/ou em equipe;
2. *ler, analisar, revisar e produzir textos* em diferentes variedades da língua e em diferentes contextos;
3. *utilizar recursos* da informática, dicionários on-line, bancos de dados, ferramentas de busca e processamento da linguagem para aplicação nas mais diversas mídias;
4. *produzir traduções de textos* em várias áreas.

Como estes são objetivos do BTRAD/UFPB, eles estão ligados não apenas a disciplinas específicas, mas ao todo que o bacharelado deve oferecer. De toda forma, a partir dos trechos grifados na citação anterior (UFPB, 2016), esses quatro objetivos apresentam

alvos a serem igualmente alcançados a partir de componentes curriculares no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeiras: i) refletir sobre a língua(gem) e a tradução; ii) compreender e produzir textos orais e escritos; iii) utilizar os instrumentos necessários para os diversos usos linguístico-comunicativos; iv) compreender e produzir textos orais e escritos através da tradução. Embora possa ser visto em outros componentes curriculares, esses quatro objetivos também são vistos nas ementas das disciplinas de ensino-aprendizagem de línguas após a alteração e implementação da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016). Da mesma maneira, esses objetivos guiam todas as normativas dessa resolução, permeando a formação do perfil profissional dos discentes no BTRAD/UFPB, bem como as competências, as atitudes e as habilidades desses futuros egressos.

Em vista disso, o foco desta seção é analisar as disciplinas que, possivelmente, envolvam o ensino-aprendizagem de ETP na grade curricular do BTRAD/UFPB, as quais são seis disciplinas obrigatórias e quatro disciplinas optativas. Os componentes curriculares *obrigatórios* que, talvez, estejam vinculados ao ensino-aprendizagem de ETP são: i) *Inglês Aplicado à Tradução I*, no 1º semestre; ii) *Inglês Aplicado à Tradução II*, no 2º semestre; iii) *Inglês Aplicado à Tradução III*, no 3º semestre; iv) *Inglês Aplicado à Tradução IV e Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa*, ambas no 4º semestre; v) *Inglês Aplicado à Tradução V*, no 5º semestre. Os componentes curriculares *optativos* que, presumivelmente, estejam atrelados ao ensino-aprendizagem de ETP – os quais, segundo o fluxograma do curso, podem ser realizados entre o quinto e o oitavo semestre letivo – são: i) *Inglês Aplicado à Tradução Nível A1.2*; ii) *Inglês Aplicado à Tradução Nível A2.1*; iii) *Inglês Aplicado à Tradução Nível A2.2*; iv) *Inglês Aplicado à Tradução Nível B1.1*. Assim, nas subseções seguintes, segmento para fins didáticos as características do ensino-aprendizagem dessas disciplinas em seus aspectos linguísticos e tradutológicos.

4.3.1 Ensino-aprendizagem de língua: *Inglês Aplicado à Tradução I – V e Inglês Aplicado à Tradução A1.2 – B1.1*

Como descrito anteriormente (cf. subseção 4.2), o Colegiado do Curso tem habitualmente selecionado a língua inglesa como a LE obrigatória de formação no BTRAD/UFPB, conseqüentemente, as disciplinas de *Língua Estrangeira Aplicada à Tradução I – V* são as disciplinas de *Inglês Aplicado à Tradução I – V*, as quais são ofertadas ao longo dos cinco primeiros semestres. Conforme descrevem Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 318), “as disciplinas de Línguas Estrangeiras I a V do currículo antigo

passaram a ser denominadas Línguas Estrangerias Aplicadas à Tradução, permitindo a aplicação do conteúdo às necessidades da profissão”, o que permite perceber os primeiros indícios de que há o ensino-aprendizagem de LE para fins tradutológicos.

Inicialmente, as disciplinas de LE que estavam vinculadas à formação obrigatória da primeira LE no currículo antigo, conforme a Resolução nº 33/2009 (UFPB, 2009), exigiam minimamente o nível A2 do QECR através de uma avaliação no final do processo seletivo. As cinco disciplinas obrigatórias de LE²⁸ eram, muitas vezes, compartilhadas com disciplinas semelhantes dos cursos de licenciaturas em Letras de línguas inglesa, espanhola e francesa, dado que na UFPB não há uma graduação em Letras com habilitação em língua alemã. Da mesma forma, ocorria com as disciplinas de *Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira I e II*, bem como com os componentes curriculares da segunda LE obrigatória a serem cursadas pelos discentes ao longo dos quatro últimos semestres letivos do BTRAD/UFPB. Embora fossem disciplinas com códigos de inscrição diferentes, eram equivalentes na ementa e no nível linguístico-comunicativo exigidos. Dessa maneira, alunos, professores e disciplinas dos cursos de Letras e de Tradução comungavam do mesmo espaço de ensino, o que poderia causar conflitos de interesse por serem graduações com objetivos de formação profissional distintos, consoante à citação de Assis (2018) na subseção 4.2. Por fim, pode-se perceber nos Programas de Disciplinas²⁹ do BTRAD/UFPB que as ementas dos seus componentes curriculares, nessa época, eram orientados a partir de outras ementas das disciplinas análogas presentes nas licenciaturas em Letras, portanto, as alterações realizadas, ao longo dos anos de 2009 a 2015, seguiram as mesmas mudanças presentes nessas licenciaturas, ou seja, o ensino-aprendizagem dessa LE estava fortemente atrelado ao ensino-aprendizagem de *língua* sem considerar os aspectos contrastivos linguístico-culturais em *tradução*.

²⁸ Antes das alterações realizadas no primeiro PPC pela Resolução nº 31/2011 (UFPB, 2011), o BTRAD/UFPB continha seis disciplinas obrigatórias de LE (*Língua Estrangeira I – VI*), podendo ser alemão, espanhol, francês ou inglês ao longo dos seis primeiros semestres letivos, posteriormente, reduziu-as para cinco componentes curriculares nas duas resoluções seguintes. Por outro lado, a segunda LE obrigatória manteve em todas as resoluções de alteração do PPC apenas quatro níveis linguísticos, as quais, anteriormente, eram chamadas de *Língua Estrangeira VII – X*, podendo ser qualquer daqueles idiomas, mas, nas primeiras duas resoluções que alteraram o PPC, sempre a partir do nível B1 do QECR. Todo esse contexto foi alterado conforme descrito nesta parte do trabalho (cf. especialmente as subseções 4.2 e 4.3).

²⁹ Os programas das disciplinas dos bacharelados em LEA-NI e em Tradução estão disponíveis no site oficial do DMI, porém, apenas constam a maior parte dos programas de disciplinas dos semestres letivos de 2009.2 a 2019.2, sem atualizações recentes dos semestres de 2020.1 a 2021.1. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/dmi/contents/menu/documentos-1/programas-de-disciplinas>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

A cisão, em 2015, oportunizou mudanças que tornaram as ementas das disciplinas do BTRAD/UFPB mais específicas para o campo de atuação do egresso, isto é, do tradutor profissional. Como expus anteriormente (cf. subseção 4.2), as mudanças advindas da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016) e da criação do DMI trouxeram consigo algumas implicações para o ensino-aprendizagem de LE no BTRAD/UFPB.

O fim do nivelamento linguístico ao final do processo seletivo conferiu aos ingressantes um acesso mais desburocratizado e mais democrático, permitindo a entrada de todos os que forem selecionados pelo ENEM às vagas disponíveis sem o diagnóstico linguístico-comunicativo da LE a ser estudada. Com isso, os níveis dos discentes são muito mais heterogêneos do que antes. Como alguns alunos já possuem proficiência na língua além do nível proposto pela disciplina, há a possibilidade de fazer uma prova de nivelamento interna ao BTRAD/UFPB para a dispensa das disciplinas em questão, isto é, os componentes de *Língua Estrangeira Aplicada à Tradução I – V* que, habitualmente, tem sido o inglês. A partir da minha experiência como docente no BTRAD/UFPB (cf. nota de rodapé 17), entendo que acaba surgindo ao menos três estratos linguístico-comunicativos distintos em alunos nessas disciplinas, especialmente, na disciplina de *Inglês Aplicado à Tradução I* cujos grupos são: i) alunos com pouco ou quase nenhum conhecimento em língua inglesa ou com proficiência menor do que o nível linguístico exigido pela disciplina; ii) discentes com o nível A2 do QECR completo, portanto, os “alunos ideais” para a disciplina; iii) finalmente, alunos capazes de dispensarem o componente curricular por meio de prova de aproveitamento conhecida como Exame de Conhecimentos em Línguas Estrangeiras Aplicadas (ExaC), o qual é regulamentado por documentos oficiais internos à instituição. Os discentes do primeiro grupo terminam por dividirem-se em alunos que se esforçam para serem aprovados na disciplina após se dedicarem de tal forma a lograrem êxito nas avaliações estabelecidas pelos professores e em alunos que reprovam por desistência e/ou por faltas às aulas e/ou às avaliações. Contudo, destaco o empenho que o BTRAD/UFPB, por meio de seus professores e de seus alunos, tem feito desde a sua criação para mitigar e sanar a defasagem linguístico-comunicativa nesses alunos por meio de programas de monitoria e de tutoria. No segundo grupo, chamo de “alunos ideais” aqueles que teoricamente são os alunos-alvo da ementa e dos objetivos nos planos de curso da disciplina, ainda que alguns tentem realizar o ExaC para, eventualmente, poderem entrar com o pedido de dispensa. Por fim, no terceiro grupo, estão aqueles discentes que, por razões diversas, dispensam as disciplinas através do ExaC ou decidem cursar o componente curricular normalmente. Nas disciplinas subsequentes a esta, os grupos de alunos tornam-se reduzidos,

porém mais homogêneos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da LE obrigatória. Com relação à disciplina de *Prática de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira* do quarto semestre que, assim como as demais, geralmente tem sido em língua inglesa, não há qualquer prova de aproveitamento para desobrigar o aluno da matrícula nesse componente curricular.

Em relação ao segundo e quarto impactos que apresentei anteriormente (cf. subseção 4.2), ambos estão interrelacionados, pois a obrigatoriedade de cursar apenas uma LE ao longo do bacharelado e a opção pela formação numa segunda LE de cunho optativo reduziram a carga horária obrigatórias de disciplinas alinhadas à subcompetência bilíngue. Como na prática o idioma obrigatório de formação escolhido é sempre a língua inglesa, as LE optativas possíveis de serem ofertadas pelo BTRAD/UFPB ao longo da formação tornam-se, portanto, o alemão, o espanhol ou o francês, porém, elas são ofertas de fato de maneira descontínua no decurso da formação e não periódica conforme as novas turmas ingressam. Por conseguinte, a oferta do ensino-aprendizagem de *Inglês Aplicado à Tradução A1.2 – B1.1* de forma optativa é inexistente, porque a primeira LE, que faz parte das disciplinas obrigatórias, é sempre a língua inglesa. A segunda LE na formação de tradutores no BTRAD/UFPB era, anteriormente, “obrigatória [, mas] passou a ser optativa [e] a ter início em nível mais básico, atendendo à questão da dificuldade dos/as estudantes de acompanharem uma segunda língua estrangeira, que já iniciava no nível intermediário” (ASSIS; LIPARINI CAMPOS; LEIPNITZ, 2018, p. 319).

Por fim, acredito que a mudança mais significativa no novo PPC, em relação ao ensino-aprendizagem de LE para fins tradutológicos, está contida na alteração desses componentes curriculares em relação aos seus nomes e às suas ementas. Como é o foco deste trabalho e por ser a única LE escolhida, até então, em caráter obrigatório no percurso da formação no BTRAD/UFPB, apresento a seguir as nomenclaturas dadas a essas disciplinas de língua inglesa e às suas respectivas ementas, conforme exposto na Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016, p. 20-22; 26, grifos do autor):

INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO I

Tipo de Componente Curricular: Disciplina

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

Ementa: Consolidação do estudo das estruturas simples da Língua Inglesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas de tradução no par linguístico

inglês português. Exploração de temas relacionados a questões ambientais e étnico-raciais.

INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO II

Tipo de Componente Curricular: Disciplina

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Inglês Aplicado à Tradução I

Ementa: Introdução ao estudo das estruturas complexas da Língua Inglesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas léxico-gramaticais de tradução no par linguístico inglês português. Exploração de temas relacionados a questões ambientais e étnico-raciais.

INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO III

Tipo de Componente Curricular: Disciplina

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Inglês Aplicado à Tradução II

Ementa: Aprimoramento do estudo das estruturas complexas da Língua Inglesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas léxico-gramaticais de tradução no par linguístico inglês português. Exploração de temas relacionados a questões ambientais e étnico-raciais.

INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO IV

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Inglês Aplicado à Tradução III

Ementa: Consolidação do estudo das estruturas complexas da Língua Inglesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas léxico-gramaticais de tradução no par linguístico inglês português. Exploração de temas relacionados a questões ambientais e étnico-raciais.

INGLÊS APLICADO À TRADUÇÃO V

Tipo de Componente Curricular: Disciplina

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Inglês Aplicado à Tradução IV

Ementa: Aprofundamento do estudo das estruturas complexas da Língua Inglesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de tradução e de compreensão e expressão oral e escrita. Identificação de problemas léxico-gramaticais de tradução no par linguístico inglês português. Exploração de temas relacionados a questões ambientais e étnico-raciais.

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Tipo de Componente Curricular: Disciplina

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

Ementa: Leitura e produção de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa. Análise da estrutura e funcionamento textual e de suas especificidades tipológicas.

Todos os componentes curriculares são disciplinas presenciais, exceto durante a Pandemia de COVID-19, com carga horária de 60 horas, o que equivale a quatro créditos, tendo cada uma delas como pré-requisito ter sido aprovado na disciplina anterior, exceto a primeira e a última, pois não exigem aprovação em qualquer componente anterior. No caso da última, ela está atrelada, especificamente, à leitura e à produção de textos escritos em inglês, o que, diferentemente das demais, ela não apresenta qualquer vínculo aparente com ETP no seu nome ou na sua ementa, inclusive, sendo um componente curricular aparentemente herdado da graduação em Letras, a qual possui uma disciplina semelhante. Ainda assim, por ser uma LE e a ementa observar que haverá a leitura, a produção e a análise de textos escritos utilizados – lidos ou produzidos pelos alunos –, pode-se inferir que o docente poderá, continuamente, valer-se de práticas interculturais e linguístico-contrastivas no seu trabalho pedagógico-didático, considerando, especialmente, atividades epilinguísticas e metalinguísticas no uso pedagógico das traduções intralingual – para reformular através da compreensão e da expressão (cf. OUSTINOFF, 2011) – e interlingual – para associar através do par linguístico português ↔ inglês. Ademais, uma das referências bibliográficas básicas contida no novo PPC faz referência ao âmbito da tradução: “BENNETT, Karen. Galileo’s Revenge: ways of construing knowledge and translation strategies in the era of globalization. *Social Semiotics*, vol. 17 no. 2, 2007” (UFPB, 2016, p. 56).

Tal como indicado por Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018), a mudança no nome das disciplinas já indica o propósito específico de cada uma delas: aplicar o ensino-aprendizagem de inglês às questões tradutológicas, em outras palavras, empregar o ensino-aprendizagem de ETP. Além disso, nas ementas dessas disciplinas (UFPB, 2016), pode-se perceber o mesmo início descritivo das ementas anteriores presentes no PPC antigo, porém, modificado pela adição do ensino-aprendizagem de *tradução*, isto é, após especificar o nível linguístico-comunicativo a ser estudado e os âmbitos da língua a serem trabalhados em sala de aula, adiciona-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas em língua inglesa (*reading, listening, writing e speaking*) e de tradução, o que parece indicar o uso da tradução pedagógica para o ensino de línguas (cf. HURTADO ALBIR, 1999). Além disso, também aparece o uso de análises contrastivas linguístico-culturais, no par linguístico trabalhado, com foco léxico-gramatical que, de certa maneira, pode desencadear num ensino-aprendizagem – de *língua* ou de *tradução*? – em todos aqueles âmbitos linguísticos

mencionados no início da ementa: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Na próxima subseção, retomo esses apontamentos em relação ao ensino de ETP.

4.3.2 Ensino-aprendizagem de *tradução*: português ↔ inglês

Como descrevi na subseção 3.2, o ensino-aprendizagem de ETP pode ser tido como o ensino-aprendizagem de *língua* por meio de contraste linguístico-cultural. Essa sala de aula, portanto, compreende esse processo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas sistematizadas e organizadas para o ensino de línguas (cf. BAGNO, 2015), abrangendo todos os ramos da linguística, com todas as habilidades linguístico-comunicativas, através de textos escritos e orais em todos os gêneros discursivos pertinentes aos objetivos do profissional egresso, pois deve-se atentar para os seus campos de atuação possíveis.

Ainda que estas duas últimas subseções contenham, para fins didáticos, em seus títulos o ensino-aprendizagem de *língua* e de *tradução*, o ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos considera, primordialmente, o primeiro aspecto por meio do segundo, ou seja, embora entrelaçados, o foco é atender às necessidades, aos desejos e às lacunas de aprendizagem de *língua* em relação à situação-alvo dos discentes através de análises contrastivas linguístico-culturais tradutológicas, o que abrange o contraste no par linguístico por meio das traduções interlingual e intralingual; da interculturalidade através da interrelação triádica entre língua, tradução e cultura; assim como da tradução pedagógica, considerando os campos de atuação do egresso, respectivamente, com seus gêneros discursivos e com suas habilidades linguístico-comunicativas que se fazem necessários ensinar e aprender ao longo da formação. Assim, esta subseção é apenas para pontuar a função da *tradução* nessas disciplinas que vieram a partir dos ganhos devidos à criação do DMI e da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016) em que se almejou, entre outras questões, a formação de tradutores profissionais condizente com o atual campo disciplinar autônomo dos estudos tradutológicos; apropriada aos objetivos do BTRAD/UFPB; adequada ao contexto sociohistórico-cultural desse primeiro bacharelado em Tradução do Brasil, bem como da sua respectiva instituição acolhedora; e compatível com as demandas e as ofertas laborais.

Haja vista o perfil *multilíngue intermitente* ou *bilíngue* que o PPC vigente tem assumido na prática (cf. subseção 4.2), o par linguístico português ↔ inglês é o (mais) utilizado no BTRAD/UFPB. Os egressos, em vista disso, têm apenas uma LE de trabalho, a menos que busquem a formação em outras línguas através de outros meios e/ou de outras

instituições. Apesar das inúmeras vantagens, essa característica bilíngue no currículo parece ocorrer devido ao enxugamento no número de professores do DMI em relação ao DLEM, o que impossibilita tanto a oferta de outras LE obrigatórias – se bem que o PPC vigente, instituído pela Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), não preveja a oferta simultânea de outras LE obrigatórias para uma mesma turma ingressante – quanto a oferta de disciplinas optativos para o ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos. Essa última resolução, que alterou o PPC do BTRAD/UFPB, objetivou um balanceamento entre as subcompetências tradutórias que antes estavam, em certa medida, em descompasso, o que proporcionou adicionar nas ementas tanto a tradução pedagógica quanto as análises contrastivas linguístico-culturais. De acordo com Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018, p. 321), a subcompetência bilíngue reduziu sua presença de 49% do total de disciplinas no primeiro PPC para 36% do total de disciplinas no atual PPC, tendo em vista que

[...] o currículo anterior já apresentava avanços em relação à formação de tradutores/as e sua atualização consistiu, principalmente, na calibragem da relação teoria e prática, bem como dos componentes curriculares que desenvolvem as diversas subcompetências constituintes da competência tradutória. Registrou-se um deslocamento do foco na subcompetência bilíngue para aquelas mais voltadas para o gerenciamento da prática profissional.

Desse modo, o ensino-aprendizagem de *língua* dá (mais) lugar ao ensino-aprendizagem de *tradução* tanto nos componentes curriculares diretamente relacionados à prática tradutória quanto naqueles vinculados ao ensino-aprendizagem de LE, o que na prática se relaciona diretamente com ETP, assim como visto nas ementas dessas disciplinas (cf. subseção 4.3.1). Assis (2018, p. 285) afirma que as graduações em Tradução que tenham suas formações desassociadas dos objetivos previstos para profissionais nas graduações em Letras “podem apresentar um contexto favorável para o desenvolvimento da competências tradutória, para além da competência linguística, ao passo que [os outros] pressupõem o compartilhamento de disciplinas entre alunos com interesses distintos”. A criação do DMI e a entrada em vigor da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016) permitem, com isso, favorecer a formação de egressos aptos para o uso adequado da competência tradutória, bem como evitar desvios das necessidades específicas dos discentes em relação à sua situação-alvo, em outras palavras, aos campos de atuação desses tradutores profissionais.

Como as disciplinas de ETP, assim como qualquer outra de línguas para fins tradutológicos, exigem o ensino-aprendizagem de *língua*, pode-se constatar o alto número de referências bibliográficas obrigatórias no novo PPC (UFPB, 2016) que versam,

exclusivamente, sobre o ensino-aprendizagem de língua para fins gerais. Em vista disso, deve-se estar atento ao fato de que o trabalho docente em LinFE inclui atuar como professor, *designer* de cursos, produtor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998). Dessa maneira, compete a esse profissional de ETP utilizar-se de materiais didáticos diversos, mas sempre adaptando conforme os objetivos do componente curricular e as necessidades específicas dos seus discentes, porém, numa tentativa de otimizar o seu tempo. Sobre esse assunto, Dudley-Evans e St. John (1998, p. 172-173, tradução minha³⁰) mencionam que

Preparar novos materiais didáticos do zero para cada curso ministrado é claramente impraticável, mesmo se todo professor realmente tivesse essa habilidade. Um dos mitos do ESP é que você tem que escrever seus próprios materiais. Isso leva ao mito de que todo professor de ESP também é um bom *designer* de materiais didáticos [...] O que todos os profissionais de ESP devem ser é serem bons fornecedores de materiais.

Finalmente, encerro afirmando que se, por um lado, ETP é ensino de *língua*; por outro lado, não se pode esquecer jamais da *tradução*, em outras palavras, é evidente o imbricamento de ETP com as competências linguísticas, comunicativas, discursivas e tradutórias. Consequentemente, considerando o ensino-aprendizagem de ETP, deve-se ensinar a língua inglesa, observando os propósitos tradutológicos específicos advindos da(s) análise(s) de necessidade realizada(s) com os discentes, o que repercute na estruturação do componente curricular e nas escolhas em relação aos instrumentos de ensino, isto é, aos materiais didáticos a serem adotados e adaptados, pois demandam ajustamentos contínuos ou sempre que necessários.

A seguir, apresento as considerações finais deste trabalho, a fim de retomar os principais pontos desenvolvidos neste estudo, bem como considerar possíveis conclusões de análises articuladas ao longo das seções.

³⁰ “Preparing new materials from scratch for every course taught is clearly impractical, even if every teacher actually had the ability. One of the myths of ESP has been that you have to write your own materials. This then leads to the myth that every ESP teacher is also a good designer of course materials [...] What all ESP practitioners have to be is good providers of materials” DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 172-173).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tive dois objetivos específicos a serem alcançados: conceituar brevemente o ensino-aprendizagem de *inglês para fins tradutológicos* (ETP), além de analisar se existe e como decorre o processo de ensino-aprendizagem de línguas para fins tradutológicos no BTRAD/UFPB, especificamente, em relação à língua inglesa. Dessa maneira, retomo nestas considerações finais as discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho, para que eu possa quiçá finalizar ou propor possíveis considerações que caminhem em direção a conclusões.

Inicialmente, expus sobre a abordagem em ensino-aprendizagem de LinFE por ser a concepção teórica de base que sustenta as investigações empreendidas neste estudo. Por ser uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas que se dedica a contextos específicos, acreditei ser pertinente adotá-la para, a partir de então, ser capaz de cumprir os objetivos propostos. Em LinFE, deve-se observar, prioritariamente, a análise de necessidades específicas dos discentes em relação à situação-alvo para, então, orientar a estruturação do curso específico a ser ofertado. Sem a execução dessa íntima relação entre análise e estruturação, pode-se incorrer na oferta de um ensino-aprendizagem de línguas inespecífico, incoerente e/ou inconsistente se comparado às necessidades, aos desejos e às lacunas de aprendizagem que os alunos tenham em relação à situação-alvo em que irão atuar ou já atuam. Em relação ao ensino-aprendizagem de LE para tradutores em formação ou para tradutores profissionais, apresentei uma ramificação possível dessa abordagem, a qual seja, em língua portuguesa, *línguas para fins tradutológicos*, dado que o ensino-aprendizagem de LE para esses (futuros) profissionais demanda todas as prerrogativas presentes na abordagem em LinFE, ou melhor, valendo-me do questionamento apresentado por Ramos (2008, s. p.), “qual curso não é ESP?”.

Em seguida, como o foco deste trabalho foi sobre a língua inglesa, decidi destacar, portanto, sobre o ensino-aprendizagem de ETP, conceituando a partir dessa LE o que essa ramificação em LinFE pode indicar. De um modo geral, apresentei uma conclusão possível, parafraseando Mangiante e Parpette (2004), ao declarar que um curso de *tradução em inglês* ou de *práticas de tradução em inglês* não é um curso de *inglês para tradução*, *inglês aplicado à tradução*, *inglês tradutológico*, *inglês para fins tradutórios* ou *inglês para fins tradutológicos*, sendo este último termo o qual dou preferência ao longo de todo o trabalho. Com isso, o ensino-aprendizagem de ETP tem, como uma das primeiras características, o fato de que *ensinar tradução em inglês* não é *ensinar inglês para tradução*. Posteriormente,

a partir de Dudley-Evans e St. John (1998), no que se refere às características absolutas e variáveis em ETP – ou em *línguas para fins tradutológicos*, se for considerar essa abordagem de ensino-aprendizagem como um todo e não apenas em relação a uma LE específica –, pontuei possíveis aspectos desse contexto em particular. Assim, além das características variáveis, entendo que as características absolutas versam sobre i) ETP ser delineado para atender necessidades de tradutores em formação inicial ou continuada; ii) ETP fazer uso de teorias, abordagens, métodos, competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou valores relacionados aos estudos tradutológicos; além de iii) ETP ser guiado pelas competências linguística, comunicativa, sociodiscursiva, pragmática e tradutória. À vista disso, ETP não é o ensino-aprendizagem de *tradução*, mas o ensino-aprendizagem de *língua* por meio de contraste linguístico-cultural, o que pode englobar no trabalho pedagógico-didático do professor tanto o uso da tradução pedagógica (HURTADO ALBIR, 1999) quanto a utilização de análises contrastivas linguístico-culturais por meio de atividades metalinguísticas e epilinguísticas, isto é, respectivamente, da gramática e da estilística, mas sem as restringir a quaisquer das concepções ou vertentes³¹ que a elas fazem interfaces, permitindo ao professor decidir por qual e como adotar no seu planejamento de ensino a partir das necessidades específicas dos seus alunos.

Por fim, apresentei uma análise do ensino-aprendizagem de ETP na UFPB de forma a compreender se ocorre e como transcorre esse processo através de referências bibliográficas e documentais. Desde a criação do BTRAD/UFPB, essa formação caracterizou-se por uma (de)cisão das Letras, isto é, tal como um nascimento: gerar um ser internamente para, posteriormente, deixar crescer independentemente. Em vista disso, se aquela “gestação”, por um lado, influenciou a concepção da Resolução nº 33/2009 (UFPB, 2009), a qual deu ênfase sobre a subcompetência bilíngue através de disciplinas que envolviam, entre outras questões, o ensino-aprendizagem de ETP; por outro lado, esse “crescimento” oportunizou a formulação da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), na qual buscou por um balanceamento entre as subcompetências tradutórias, inclusive, inserindo explicitamente o papel da tradução no ensino-aprendizagem de ETP nas ementas de diversos componentes curriculares. Ainda que o novo PPC não seja o ideal, assim como pontuado por Assis, Liparini Campos e Leipnitz (2018), ele parece estar mais adequado e ser mais coerente

³¹ Em relação à *gramática*, pode-se exemplificar com as gramáticas contrastiva, descritiva, formal, funcional, histórica, implícita, normativa, reflexiva, universal etc. Em relação à *estilística* como estudo expressivo da língua em seus diferentes contextos de uso, incluindo e indo além da literatura, pode-se exemplificar, a partir de Martins (2011), com as estilísticas do som, da palavra, da frase e da enunciação.

à formação inicial de tradutores, especialmente, no que tange ao ensino-aprendizagem de LE, ainda que os pares linguísticos de trabalho presentes do BTRAD/UFPB tenham se caracterizado a partir de um currículo *multilíngue restrito* que, na prática, torna-se *multilíngue intermitente* ou *bilíngue* devido à infraestrutura educacional dessa graduação não permitir ampliar suas ofertas de ensino. Como consequência, mantém-se a primazia do par linguístico português ↔ inglês.

Em relação ao ensino-aprendizagem de ETP, concluo que – embora o BTRAD/UFPB se constitua como uma formação inicial de tradutores profissionais em que os aspectos teóricos e práticos, ainda que interdisciplinares, tentam desassociar-se dos fortes vínculos à formação linguístico-literária presentes nas graduações em Letras – o ensino-aprendizagem de inglês e, conseqüentemente, das demais LE nesse bacharelado é essencialmente interdisciplinar, apoiando-se tanto na LA quanto na tradutologia aplicada para a sua concepção e atuação em sala de aula. Contudo, entendo que a abordagem presente em LinFE é adotada na Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016) de forma involuntária e tangencial, pois não há qualquer menção explícita a ela. Por outro lado, o trabalho efetivo de cada docente em sala de aula, pode abranger os pressupostos de LinFE de maneira consciente e sistemática no decorrer do planejamento de ensino das disciplinas ou mesmo transcorrendo com tergiversações dado o desconhecimento ou a rejeição em relação a essa abordagem. Entretanto, ressalto que o novo PPC adiciona as inúmeras funções da tradução no nome e nas ementas de disciplinas atreladas ao ensino-aprendizagem de LE, o que pode levar o docente, impreterivelmente, à abordagem em LinFE através de análises de necessidades específicas – objetivas e/ou subjetivas (HUTCHINSON; WATERS, 1987) – antes de elaborar o seu planejamento de ensino e os seus respectivos planos de aula.

Assim, acredito que uma oportunidade de pesquisa futura seja uma investigação que considere tanto uma análise minuciosa dessas e de outras referências bibliográficas e documentais – tais como, bibliografias recém-publicadas, documentos institucionais internos, planos de aula etc. – quanto um estudo que verse sobre o mesmo tema, considerando entrevistas semiestruturadas com docentes, discentes e/ou outros profissionais vinculados ao BTRAD/UFPB, bem como observação interna das salas de aula.

Arremato que, como licenciando em Letras-Inglês da UFPB, tive por objetivo contribuir para os estudos em LA e em tradutologia aplicada – respectivamente, em relação ao ensino-aprendizagem de ESP e de ETP, se bem que este último é intrinsecamente interdisciplinar – ao investigar o ensino-aprendizagem de LinFE no BTRAD/UFPB ao longo da sua história de atuação; bem como tive por propósito colaborar com a historiografia de

dois departamentos da UFPB, a saber, o DLEM e o DMI, os quais incluem – ou incluíram – inúmeros profissionais da educação vinculados à licenciatura em Letras e/ou ao bacharelado em Tradução. Ironicamente, a (de)cisão das Letras, por causa deste trabalho e eventualmente de outros, parece caminhar em direção a uma união interdisciplinar ou a uma criação transdisciplinar entre temas versados pelos estudos linguísticos (aplicados), literários e tradutológicos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. C. O lugar dos estudos sobre tradução em universidades públicas brasileiras: impactos sobre a formação de tradutores. In: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Org.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- ASSIS, R. C.; LIPARINI CAMPOS, T.; LEIPNITZ, L. Formação de tradutores e tradutoras: o currículo de um bacharelado em Tradução. In: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Org.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BELTRÁN, B. A. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madri: SGEL, 2004.
- BRIKS, F. J. P. **O ensino de inglês para tradutores em formação: proposta de plano de ensino e amostra de material didático**. 163f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- CARDOSO, A. C. B. Entrevista com Ana Cristina Bezerril Cardoso (UFPB). In: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (Org.). **Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris: Les Éditions Didier, 2001.
- COSTA, P. R. **Formação de tradutores no Brasil: currículo e história**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- DANTAS, M. P.; DOURADO, M. R.; ASSIS, R. C. Os Estudos da Tradução na Universidade Federal da Paraíba: pela criação de um polo de referência regional. In: GUERINI, A.; TORRES, M. H. C.; COSTA, W. C. (Org.). **Os estudos da tradução no Brasil nos séculos XX e XXI**. Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- DMI. **Apresentação do Departamento de Mediações Interculturais**. UFPB/CCHLA/DMI, 2014. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/porta1.jsf?id=3081>>. Acesso em: 05 nov. 2021.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GENTZLER, E. **Teorias contemporâneas da tradução**. Tradução de Marcos Malvezzi. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, L. T. **Delimitação do espaço didático do ensino de língua francesa na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidades didáticas**. 268f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GOMES, L. T. O ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: proposta de objetivos de aprendizagem e unidades didáticas para o francês. In: **Cultura e Tradução**, v. 5, n. 1, p. 37-52, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ct/article/view/38492/19444>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

GUIMARÃES, R. M. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: Ontem e Hoje. **Revista HELB**. Brasília, v. 8, n. 8, jan. 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=227:o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e- hoje&catid=1118:ano-8-no-8-12014&Itemid=19>. Acesso em: 28 set. 2020.

HOLMES, J. **The name and nature of Translation Studies**. Amsterdam: Translation Studies Section, Department of General Studies, 1972.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes**. Madri: EDELSA, 1999.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología: introducción a la traductología**. Madri: Ediciones Cátedra, 2001.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: BROWER, R. A. (Org.). **On Translation**. Cambridge: Harvard University Press, 1959.

LIENDO, P. **English for Translation Purposes: straddling the challenge**. In: Translation Journal, jan., 2015. Disponível em: <<https://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html>>. Acesso em: 11 out. 2021.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MILTON, J. The birth of Translation Studies on the periphery: the case of Brazil. In: SOUSA, G. H. P. (Org.). **História da tradução: ensaios de teoria, crítica e tradução literária**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris: Éditions Didier, 2008.

OUSTINOFF, M. **Tradução: história, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**. University of Kent: Canterbury, 2008.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos: festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió-São Paulo: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, R. A. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas funcionam?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SWALES, J. **Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TORRES, M. H. C. A virada institucional nos Estudos da Tradução no Brasil. In: SOUSA, G. H. P. (Org.). **História da tradução: ensaios de teoria, crítica e tradução literária**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

TOURY, G. **Descriptive translation and beyond**. Filadélfia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.

UFPB. **Resolução nº 31/2011, de 07 de julho de 2011**. Altera a Resolução nº. 33/2009 do CONSEPE. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/consepersep31_2011.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

UFPB. **Resolução nº 33/2009, de 22 de junho de 2009**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-33-2009_ppp-traducao.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

UFPB. **Resolução nº 40/2016, de 20 de maio de 2016**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado. João Pessoa:

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016. Disponível em:
<<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.