



ESCOLA DE
HUMANIDADES

BELT

Brazilian English Language Teaching Journal

BELT, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-14, jan.-jun. 2020
e-ISSN: 2178-3640

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2020.1.35907>

ARTIGO

O tradutor como outro: reflexões de licenciandos em Letras Português-Inglês sobre o ofício de tradutor em um projeto pedagógico no Ensino Superior

The translator as the other: reflections of pre-service teachers of English and Portuguese about translation as a profession

William Kirsch¹

orcid.org/0000-0002-7070-1051
william_kirsch@yahoo.com.br

Received on: Oct. 7th, 2019.

Approved on: Apr. 28th, 2020.

Published on: Jan. 11th, 2021.

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre um projeto didático executado em uma turma de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade federal do sul do Brasil. Neste projeto, os licenciandos ouviram falas de diversos profissionais da área de Letras: uma professora de inglês de escola pública federal, uma docente de inglês da escola privada e um tradutor Inglês-Português. Este artigo foca, portanto, nas reflexões escritas na forma de ensaios reflexivos (reflective essays) por quatro estudantes da referida disciplina acerca do trabalho de tradutor. Pode-se afirmar que os participantes passam de uma visão idealizada do trabalho do tradutor para uma visão mais conectada com a realidade da maioria dos profissionais de tradução (um profissional que realiza trabalho técnico). Por fim, os participantes sugerem que essa experiência é significativa para sua reflexão sobre seu futuro profissional, não necessariamente voltado à docência.

Palavras-chave: inglês como língua adicional, formação de professores, projetos didáticos para o ensino de inglês.

Abstract: This paper presents a reflection and discussion upon a pedagogical project carried out in a class of Portuguese and English Languages at a Teacher Certification degree in a university in southern Brazil. In this project, students – future English teachers – had lectures with a variety of professional in the area of Languages: a public school teacher, a private language schoolteacher and a public translator. After each lecture, students wrote reflective essays about it to be read and discussed in class. This article focuses, therefore, on the essays produced by four of them after the lecture with the translator. It is possible to state that participants shift from an idealized view regarding translation to a more realistic one (that of a professional doing technical work). In the end, participants suggest this was an important reflection upon their professional future, which may not include teaching.

Keywords: English as an additional language, teacher development, pedagogical projects for English teaching.

Introdução

Este trabalho discute reflexões de quatro licenciandos em Letras Português-Inglês, estudantes do início da segunda metade do curso, vinculados a uma universidade no sul do Brasil, sobre a profissão de tradutor. Os dados da presente investigação foram gerados a partir de um projeto didático (Hernandez & Ventura, 1998; Simões et al. 2009; Garcez & Schlatter, 2009; Welp & Vial, 2016) para o ensino de inglês como língua adicional (ILA) no Ensino Superior, desenvolvido na disciplina Língua



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), Porto Alegre, RS, Brasil.

Inglesa 5, intitulado *Reflecting on Professional Development*. Este projeto didático foi articulado tendo como epicentro temático as possibilidades de trabalho de um profissional formado em Letras Português-Inglês, e como gêneros do discurso principais os ensaios reflexivos e os *personal statements*. Desse modo, egressos deste mesmo curso de graduação foram convidados para palestras de curta duração, durante as quais relataram suas trajetórias profissionais e trabalhos atuais, bem como responderam a perguntas dos alunos, no formato de uma roda de conversa. Após cada fala, os alunos escreveram ensaios reflexivos² para serem discutidos com o professor e com os colegas em leituras coletivas em aula.³

Foram convidados para essa atividade: uma professora do ensino técnico federal; uma professora de escola particular; e um tradutor público, concursado na própria universidade. Este texto centra-se nos ensaios escritos após a conversa com o tradutor público. Em síntese, pode-se afirmar que os alunos inicialmente têm uma ideia romantizada acerca do que seja o trabalho de tradutor. Porém, após certo estranhamento com a realidade apresentada na narrativa do tradutor sobre seu cotidiano, os aprendizes demonstram perceber a relevância desse trabalho e, por fim, puderam ver a tradução como um itinerário profissional possível. É importante olhar esses dados sob o enquadramento de comprometimento com uma formação profissional emancipadora, inovadora e crítica, conectada com o mundo do trabalho,⁴ de onde me vinculo à perspectiva do trabalho com projetos didáticos.

O presente artigo está dividido nas seguintes partes: (1) esta introdução; (2) discussão acerca da perspectiva de projetos didáticos que nortearam a empreitada pedagógica apresentada; (3) detalhamento dos procedimentos metodológicos empregados, incluindo uma contextualização do

cenário em que a pesquisa foi realizada (curso, projeto didático e participantes); (4) discussão dos dados; e (5) comentários finais sobre as implicações desta investigação para o ensino de ILA no curso de Letras.

Projetos para o ensino de língua inglesa na formação em Letras Inglês no Ensino Superior

De acordo com Huber (1999), a perspectiva de uso de projetos para ensino e aprendizagem começa com *Emilio*, de Rousseau, quando este deseja que sua personagem aprenda com base no mundo e não nos livros. No campo específico da pedagogia, a noção de trabalho por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (Pazello, 2005; Soares, 2004). A partir das reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (Santomé, 1998), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação, escolarização e ensino e aprendizagem.

Desde então, o termo *projetos* figura em debates sobre educação, não livre de flutuações terminológicas – pedagogia de projetos, projetos de trabalho, ensino por projetos, metodologia de projetos ou tão somente projetos (Soares, 2004), sendo pedagogia de projetos o termo mais comumente utilizado. Nesta seção, delimitarei o universo teórico a partir do qual foi gestado o projeto didático utilizado nesta experiência. No presente texto, adotarei o termo projeto didático por alinhamento teórico, como delinearei logo mais.

Projetos de trabalho

Hernández e Ventura (1998) enquadram os projetos de trabalho em uma perspectiva globalizada de educação. Ela se apresenta em três modos distintos: a globalização enquanto somatório

² Tradução minha de *reflective essays* (<https://www.oxbridgeessays.com/blog/complete-guide-to-writing-a-reflective-essay> recuperado em 18 de setembro de 2019), termo muito usado para referir à escrita de portfólios para formação de professores em inglês. Esta tradução para o português é uma platitude, na medida em que se compreende o ensaio como um gênero inerentemente reflexivo (Guedes, 1997; Fischer, 2009). Portanto, doravante referirei sempre a "ensaio", mas advirto que a tradição de ensaio lida e discutida em aula foi a tradição anglo-saxã do *reflective essay*.

³ Seguindo método proposto por Guedes (1997), em que os alunos leem seus textos em voz alta em aula para subsequente discussão, com colegas e professor, e, então, ocorre a reescrita dos textos.

⁴ O que não é o mesmo que dizer que a educação deve estar voltada aos mercados de trabalho.

de matérias; a globalização a partir da conjunção de diferentes disciplinas; e a globalização como estrutura psicológica de aprendizagem. Tal perspectiva consiste em uma forma de se organizar os conteúdos de maneira globalizada e relacional, a partir da resolução de problemas complexos, e tem por objetivo "a intervenção na realidade" (Zabala, 2002, p. 35). Assim, a perspectiva globalizadora centra-se na forma de produzir e relacionar diferentes saberes em vez de se ocupar de sua acumulação. Em outras palavras, o conhecimento globalizado se ancora primordialmente em demandas do grupo social em questão em que não preconiza apenas o acúmulo de conhecimento, mas, sim, a ação social.

Segundo essa perspectiva, a função dos projetos de trabalho consiste em favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos e a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que vale a pena ser tratada por si mesma (Hernandez & Ventura, 1998, p. 61).

Desse modo, os projetos têm como ponto de partida a escolha de um tema que sirva como eixo organizador para o trabalho pedagógico. A temática pode ser expressa através de perguntas, da definição de um conceito, de um problema geral ou particular; pode emergir de um fato social; ou ser proposta pelo currículo, pelos alunos ou pelo educador. É fundamental que educador e educandos se questionem sobre "a necessidade, relevância ou interesse de se trabalhar determinado tema" (Hernandez & Ventura, 1998, p. 67), para defini-los em relação às demandas dos estudantes e do modo mais dialógico, sensível e atento possível.

Os projetos constituem um plano de trabalho em que o docente organiza os conhecimentos a

serem trabalhados de forma aberta às demandas trazidas pelos alunos, visando sempre fazer pontes com o que os educandos já conhecem. Além disso, cabe ao docente avaliar as aprendizagens dos educandos, bem como manter a funcionalidade do projeto em vista (pela constante recapitulação dos passos dados e dos conteúdos apreendidos). Do educando espera-se protagonismo no desenvolvimento do projeto, uma vez que ele é visto como construtor ativo de seu conhecimento. Entretanto, a busca por conteúdos e informações novas é esperada tanto de professor como de alunos, que expandam o já-sabido a respeito do tema; aqui, argumento, abre-se espaço para o conteúdo disciplinar.

Em síntese, para o presente trabalho, as características mais importantes dos projetos de trabalho, conforme propostos pelos espanhóis, são: (1) seu querer ser significativo a partir de conexões com temas que representem demandas pertinentes aos educandos; (2) sua tentativa de motivar nos educandos participação e atitude favorável ante os conteúdos disciplinares; (3) sua configuração enquanto plano de trabalho flexível; (4) suas possibilidades enquanto forma de trabalhar os conteúdos disciplinares; e (5) os papéis ativos e dialógicos do docente e dos educandos.

Perspectivas de trabalho com projetos didáticos no ensino de línguas na escola básica

No campo do ensino de língua portuguesa, o conceito de projetos para ensino e aprendizagem não é novidade no Brasil. Há mais de trinta anos, Geraldi (1984, p. 57-62) apontava o uso de projetos de classe como uma forma de se construir situações concretas de interlocução através de leitura e produção de textos orais e escritos. Essa proposta emana do anseio de se fazer um trabalho escolar centrado em leitura e produção textual que transcenda à escrita mecânica para o professor ler, avaliar e corrigir. O autor afirma que a produção de textos deve: (1) ser orientada a leitores concretos, a partir de algo que se tenha a dizer e que se queira dizer; (2) ter um locutor que se constitua como tal na linguagem como alguém que diz o que diz para quem diz; e (3) ter um con-

junto de recursos e estratégias para se realizar 1 e 2 (Geraldí, 1997, p. 137). Por isso, os projetos de classe devem culminar em coletâneas públicas de textos, as quais criarão as condições 1-3.

A abordagem de Geraldí foi apropriada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) quase na íntegra. Os PCNs definem projetos do seguinte modo:

[...] um projeto tem o objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham... Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em um tom adequado. (Brasil, 1998, p. 47-48)

Desse modo, os PCNs alinham-se tanto com as bases apresentadas pelos espanhóis como com a proposta de Geraldí; a diferença é que no caso de Geraldí e dos PCNs os projetos estão assentados na perspectiva das disciplinas da área da linguagem, mais especificamente no campo do ensino de Língua Portuguesa. Os PCNs, elaborados para serem um norteador da educação básica, pressupunham o surgimento de currículos mais específicos, elaborados no âmbito dos estados e municípios, que avançassem a discussão dos PCNs de modo mais específico e local.

Um desses documentos de orientação curricular foi produzido no estado do Rio Grande do Sul há dez anos e propunha esse passo adiante – os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul⁵ (RCs). Nos RCs, os projetos didáticos ganham uma posição de destaque que não têm no documento nacional – onde aparecem apenas como uma “organização curricular especial” (Brasil, p. 87) –, pois a diretriz curricular do Rio Grande do Sul propõe que o currículo todo seja

baseado na seleção de projetos a serem executados durante o ano letivo. Ou seja, para os RCs de Língua Portuguesa e Literatura, os projetos didáticos constituem as unidades básicas do currículo no plano da organização dos conteúdos na aula de línguas⁶, afirmando o seguinte:

não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que os alunos preencham páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que produziram. Por isso, nestes Referenciais, não se considera o ciclo da produção textual terminado se não houver leitura significativa do texto dos alunos. Nos quadros de progressão curricular apresentados ao final deste Referencial (p. 173), vários projetos são sugeridos para que, em cada etapa da educação básica, as tarefas de leitura e produção de textos convirjam para um produto público, que terá leitores concretos e interessados. (Filipouski, Marchi, & Simões, 2009, p. 67)

Desse modo, os RCs propõem que o trabalho escolar da aula de língua – portuguesa e adicional – seja pautado em projetos, escolhidos a partir do quadro oferecido aos docentes pelo próprio documento ou formulados na íntegra pelos professores (com os alunos), organizados em unidades didáticas moduladas, que incluam tarefas de leitura, compreensão e estudo do texto; tarefas de estudo de recursos linguísticos pertinentes para a escrita de textos do gênero em questão; tarefas de escrita, revisão dos textos em pares e pelo professor, bem como atividades de reescrita; e, por fim, um momento em que os textos sejam disponibilizados para leitores concretos, isto é, para além do professor – muitas vezes o único leitor dos textos dos alunos.

Nesta concepção, os projetos são estruturados a partir da articulação de duas questões: temas que sejam pertinentes à vida dos alunos e gêneros do discurso que (cor)respondam a esses temas. Esses pontos são convergentes nas práticas de linguagem porque a relação entre temáticas e gêneros do discurso é orgânica, isto

⁵ Este documento consistia de um documento geral; um documento agregador das áreas do conhecimento – Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Linguagens e Códigos (Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes Visuais e Educação Física) e Matemática. Aqui nos interessa o documento da área de Linguagens, bem como os documentos específicos de Língua Portuguesa e Literatura, e de Línguas Adicionais, como os próprios referenciais utilizaram para referir-se à Língua Estrangeira.

⁶ Os documentos de Língua Portuguesa e de Línguas Adicionais nascem da mesma perspectiva epistemológica e apresentam projetos didáticos compartilhados, muito semelhantes, em um quadro comum, orientados pela relação entre tema e gênero dos discursos. Os temas e gêneros, inclusive, são os mesmos.

é, a cada universo temático corresponde um repertório de gêneros pelos quais os temas são dizíveis (Bakhtin, 2010). Sobre esse tema, os RCs de Línguas Adicionais explicam que:

uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados. De acordo com Bakhtin (2003), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos. Cada instância situada de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, em que modalidade – falada, escrita, sinalizada ou híbrida –, através de qual suporte – telefone, jornal, internet, etc. – e formato) determina as características do que é feito e de que maneiras isso é feito. (...) Para alcançar esses objetivos, a adoção da unidade gênero do discurso orientou a organização do currículo (e também das unidades apresentadas nos Cadernos do Aluno) a partir de temáticas relevantes às diferentes etapas da vida escolar. Com base em temas como Identidades, Deu no jornal daqui, Quem disse que não posso participar?, dentre outros propostos para os conteúdos de 7º e 8º anos do ensino fundamental, por exemplo, levantamos diferentes sugestões de textos orais e escritos autênticos encontrados em situações sociais relacionadas às temáticas (por exemplo, para o tema Quem disse que não posso participar?, sugerimos gêneros como reportagem, legislação, debate público, relato de experiência, cartas de denúncia ou de reclamação de direitos, para citar alguns), buscando planejar, ao longo da educação básica, diferentes oportunidades para ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros e campos de atuação humana. (Schlatter & Garcez, 2009, p. 137-138)

Essa concepção de projeto pode ser resumida da seguinte forma: (1) estabelecimento (pelo professor ou em conjunto com os alunos) de uma temática e de um produto final (uma coletânea pública de textos), a ser produzido no fim do trabalho; (2) escrita de um texto inicial, cuja finalidade é investigar os recursos expressivos que os alunos precisam aprender para produzir o texto do projeto adequa-

damente; além de servirem como referência para a avaliação final das produções escritas; (3) aulas de leitura, compreensão e estudo de textos de referência; (4) aulas de estudo dos recursos linguísticos pertinentes ao gênero da produção final, sobretudo aqueles que os alunos apresentaram dificuldades na produção inicial; (5) momentos destacados ao planejamento de como se produzir e publicar a coletânea de textos do projeto; (6) aulas de escrita, edição e reescrita dos textos do projeto; (7) um momento de publicação do texto para seus leitores concretos, dentro e fora da sala de aula. A vocação interdisciplinar dessa proposta está demonstrada pelo entrelaçamento dos currículos de Língua Portuguesa e de Língua Adicional.

Essa proposta dos RCs, de muito fôlego intelectual no campo da discussão conceitual e no campo das sugestões de como implementar a proposta no cotidiano escolar⁷, foi abandonada pelo estado do Rio Grande do Sul rapidamente, no clique de uma troca de governo. Mais adiante, a discussão sobre o que fazer a partir dos PCNs também arrefeceria em prol da discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, essa síntese elaborada para os RCs tornou-se um marco de referência para a discussão metodológica do ensino de línguas no estado do Rio Grande do Sul (e, me parece, no resto da Região Sul), e transcendeu, inclusive, para o campo do ensino de línguas no Ensino Superior. Tratemus disso, então.

Projetos para o ensino de ILA no Ensino Superior em cursos de Letras

Com um arcabouço teórico semelhante ao proposto aqui – em larga medida assentado nas propostas de Schlatter e Garcez (2009) e Filipouski, Marchi e Simões (2009) –, Welp e Vial (2016) apresentam o relato da construção de uma proposta curricular para o curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs)⁸. Esse currículo está totalmente baseado em projetos. De acordo com as autoras:

⁷ Inclusive, tornaram-se livros (Schlatter & Garcez, 2012; Simões et al., 2012), os quais parecem-me menos populares que os RCs.

⁸ Inclui os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Língua Inglesa ou a Licenciatura plena em Língua Inglesa. O projeto aqui relatado, inclusive, foi baseado no projeto do Inglês 3 de Welp e Vial (2016). Aqui deixo um especial agradecimento à prof. Anamaria Kurtz de Souza Welp por ter compartilhado comigo esse conjunto de projetos quando trabalhamos juntos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), em 2013.

nessa abordagem, o trabalho dos estudantes é realizado de forma muito mais independente e autônoma, uma vez que as decisões quanto ao tema ou problema e quanto à forma de se buscar as respostas são tomadas conjuntamente, isto é, por todo o grupo, estimulando assim o exercício da prática democrática. O grande benefício da PEPT é o fato de conduzir os alunos a uma constante reflexão e ao pensamento crítico e criativo. O educando se torna responsável por seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que ele mesmo elabora suas questões e se lança em busca de respostas. Por essas razões, uma sala de aula que adota essa abordagem pode parecer caótica aos olhos de um observador que a vê sob a perspectiva tradicional de ensino. A própria configuração da aula é diferente, sem filas de classes, todas voltadas para o professor. Para facilitar o trabalho e a interação entre os participantes, os educandos se juntam em grupos e ficam constantemente circulando e trocando ideias com outros colegas e com o professor. (Welp & Vial, 2016, p. 238)

Assim, a estrutura de projetos propostas pelos RCs é atualizada para um novo contexto: o do ensino de ILA para o Ensino Superior, mais especificamente para o curso de Letras. Em suma, os passos para a estruturação do projeto são os seguintes: (1) escolha das temáticas e dos gêneros estruturantes; (2) organização do cronograma, contendo todas as ações a serem desempenhadas pelo grupo; (3) seleção dos textos a partir dos gêneros selecionados para a temática; (4) estabelecimento dos objetivos do trabalho; (5) definição dos propósitos de uso da língua e dos recursos linguísticos a serem focados; (6) elaboração das tarefas e planejamento das diferentes etapas de desenvolvimento do projeto; e (7) avaliação do projeto e autoavaliação dos alunos. Como podemos ver, os passos elencados pelas autoras são similares aos propostos pelos RCs. Em relação à escolha das temáticas, as autoras anotam:

a escolha da temática deve ser feita por todo o grupo, levando-se em conta os interesses e a realidade dos educandos. A temática escolhida pode pertencer ao currículo oficial ou ser sugerida pelo livro didático, caso este seja adotado

pelo professor ou pela escola. Nesse contexto, o grau de prescrição da temática dependerá de vários fatores, entre eles as exigências que a escola possa fazer. (Welp & Vial, 2016, p. 238)

Na comunidade investigada pelas autoras, as temáticas foram eleitas pela própria comunidade em um questionário realizado entre discentes dos referidos cursos. Após, as autoras conduziram entrevistas semiestruturadas com egressos do curso. Essas temáticas, de acordo com as autoras, foram consideradas pertinentes para os alunos do curso, tanto nas entrevistas com egressos quanto nas entrevistas com docentes que pilotaram as temáticas em projetos próprios.

Contexto e síntese do projeto *Reflecting on Professional Development*

O presente projeto didático foi executado em um curso de Licenciatura em Letras Português-Ínglês de uma universidade federal de porte médio no estado do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, a disciplina na qual o projeto foi realizado está alocada no terceiro (e penúltimo) ano de curso: Língua Inglesa⁹. A disciplina possui 6 horas/aula (de cinquenta minutos) e dezoito semanas de duração, o que totaliza noventa horas-relógio e equivale a seis créditos. A ementa da disciplina indica os seguintes conteúdos:

Introdução a estruturas intermediárias: comparativos e superlativos; e conectivos. Leitura de textos autênticos e adaptados na língua alvo. Análise e produção de ensaios descritivos e comparativos. Compreensão e expressão orais adaptadas a diferentes níveis de adequação. Reflexão da prática docente voltada ao uso, ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

Como se pode ver, é uma ementa bastante aberta. Pactua-se localmente que é uma aula de nível intermediário/intermediário superior (B2)¹⁰, a ser lecionada utilizando materiais autênticos e projetos didáticos elaborados pelo docente da

⁹ Todos os detalhes que possam identificar a universidade ou a identidade dos participantes da investigação serão sistematicamente omitidos ou modificados. Por isso, todos os nomes próprios utilizados neste texto são pseudônimos.

¹⁰ De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas - CEFR (<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> recuperado em 7 de outubro de 2019). Como na maioria dos cursos de Letras, não há nenhuma forma de acreditação do nível de proficiência do nível dos alunos (no início e/ou ao final do curso), ficando a cargo de um certo impressionismo que não nos permite afirmar com certeza o nível de proficiência dos formandos. Embora o extinto Programa Idiomas sem Fronteiras tenha empreendido certo esforço nesse sentido, o quadro não parece ter mudado; ainda não sabemos o nível de proficiência dos formandos em língua inglesa.

disciplina. As temáticas são livres, eleitas pelo docente ou por esse em conjunto com os alunos.

A disciplina, é claro, só pode ser discutida no enquadramento do curso de que faz parte. O curso está, em valores aproximados, dividido do seguinte modo: (1) um quarto da carga horária em disciplinas de língua e literatura inglesa; (2) um quarto em disciplinas de língua portuguesa e linguística; (3) um quarto em disciplinas de literatura; e (4) o quarto faltante de disciplinas são no campo da educação/pedagogia e na área da sociologia e humanidades (incluindo legislação). O último quarto citado corresponde às disciplinas do Núcleo Comum de Licenciaturas. O curso dura quatro anos, mas muitos alunos não se formam no tempo mínimo. Como o nome sugere, o curso consiste em uma licenciatura dupla: os egressos estão licenciados para lecionarem língua portuguesa e língua inglesa, bem como as respectivas literaturas dessas línguas, tanto em escolas particulares quanto públicas. Além disso, também há campo de trabalho nos cursos de idiomas da região.

O curso de Letras Português-Inglês tem quatro estágios em docência, sendo dois de Língua Portuguesa e dois de Língua Inglesa, necessariamente em escolas da rede pública estadual ou municipal. Entretanto, não há uma monografia ou tese de conclusão de curso. Além disso, o curso já está enquadrado à Resolução de 2015 para licenciaturas¹¹, isto é, em torno de 3200 horas. Em relação à Língua Inglesa, são ao todo 1080 horas (relógio) de disciplinas obrigatórias, divididas entre disciplinas sobre a língua, linguística aplicada, metodologia de ensino e literaturas de língua inglesa, além de outras 485 horas (relógio) de disciplinas eletivas também ofertadas em inglês. As disciplinas de Língua Inglesa – isto é, focadas na língua, sua estrutura e seu uso – são oito ao total, todas com a carga horária indicada logo acima em relação à Língua Inglesa 5. Os alunos iniciam no nível básico (A2) e terminam o curso no nível avançado (C1), ao menos em tese. Do nível 1 ao 4, os professores das disciplinas

usam livros didáticos¹², e fazem projetos didáticos nos demais níveis, ainda que seja consenso que todas e todos usem os livros didáticos apenas em partes, entremeados com tarefas autênticas ou de outros livros didáticos.

Metodologia

No inglês 5, eu era o professor da disciplina e elegi como temática "Formação profissional do aluno de Letras Português-Inglês", por acreditar que é uma discussão pertinente para alunos do curso de Letras que estão, ao menos em tese, chegando na metade de seu curso. Assim, no primeiro dia de aula procedi a uma discussão sobre a temática do projeto e a ideia central do mesmo: fazer rodas de diálogo com profissionais egressos do curso de Letras Português-Inglês, em que os alunos formulariam perguntas para os referidos profissionais de modo a terem com eles e elas uma conversa com propósito. Os alunos acolheram a ideia, com variados níveis de entusiasmo. Na medida em que era um curso de licenciatura, optei por chamar três professoras (uma professora de escola de idiomas; uma professora de escola estadual; uma professora de escola técnica federal), ainda que a vinda da professora de escola estadual não tenha sido possível por incompatibilidade de agenda.

A turma era composta por 11 estudantes, entre 19 e 31 anos, tendo a maioria entre 19-21. Por força das circunstâncias, todos estavam fazendo licenciatura em Letras; porém, três deles queriam, de fato, ser escritores e, outra, fotógrafa ou cozinheira. A maioria deles já dava os primeiros passos na profissão, lecionando em escolas de idiomas ou em algum programa de línguas (extensão ou Idiomas sem Fronteiras) da universidade; apenas um deles reportava ter anos de experiência (quase dez) em cursos livres, estando pela terceira vez em um curso de Letras.

Após cada encontro, os alunos tinham de escrever um ensaio refletindo sobre a experiência

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> recuperado em 7 de outubro de 2019.

¹² American English File do 1 ao 3, isto é, correspondendo dos níveis A1-B2 (<https://elt.oup.com/teachers/americanenglishfile/cefreference1/?cc=br&sellLanguage=pt&mode=hub> recuperado em 7 de outubro de 2019). Entretanto, como há liberdade de cátedra, esse uso é uma sugestão e não uma regra.

vivida na discussão e nas possíveis reverberações desta para sua formação como profissionais de Letras. Ademais, propus a inclusão de um tradutor público – servidor da própria universidade – na rodada de conversa, por entender que muitos deles (como acontecera comigo) poderiam ter uma carreira não linear, alternando entre docência e tradução. Esses ensaios iriam compor um portfólio com produções dos alunos, a ser entregue ao professor no fim do semestre, com todos os ensaios procedidos por uma reflexão global sobre a aprendizagem durante aquele período. Ademais, cada ensaio era lido e discutido em aula, tanto do ponto de vista das reflexões ali delineadas como em questões linguísticas e discursivas. A seguir, os alunos tinham a chance de pelo menos mais duas reescritas (uma orientada pela discussão em aula e, mais uma, após, orientada pela leitura do professor dessas segundas versões). Então, os textos eram compartilhados em aula para a leitura coletiva – todos os colegas liam em silêncio os textos do demais e, após, havia uma roda de conversa sobre eles. Por fim, os estudantes faziam uma apresentação pública, aberta a todos os colegas de curso, sobre essas reflexões¹³.

Além disso, durante as aulas trabalhamos questões linguísticas como: escrita de parágrafos; descrição; padrões frasais; tipos de frase; pontuação; tempos verbais; e verbos modais; todo esse trabalho com a linguagem era essencial para que os alunos levassem a cabo de modo satisfatório as tarefas finais da disciplina – tanto o portfólio como a apresentação – e com as quais os alunos demonstraram flagrante dificuldade nas primeiras produções. Desse modo, questões de linguagem eram sistemática e deliberadamente trabalhadas durante o semestre. Ademais, foram trabalhadas com os alunos questões genéricas da produção de ensaios, bem como lidos diversos textos desse gênero para que os alunos tivessem um

paradigma de como escrever o texto em questão. Por fim, trabalhamos com diversos vídeos em que professores e professoras descreviam sua trajetória, como um *personal statement* em vídeo, como solicitam algumas universidades e agências de fomento¹⁴ em seus processos de candidatura.

O texto que foi usado para esta análise foi entregue por nove alunos. Dentre os textos entregues, um foi apenas “proforma”¹⁵. Outros dois foram qualificados como insuficientes – ou apresentavam uma descrição pormenorizada do que dissera o convidado (predominando o discurso indireto livre) ou um conjunto de reflexões que consideravam muito pouco (ou absolutamente nada) o que dissera o convidado. Dito de outro modo, nesses textos os alunos reescreveram o que o convidado dissera ou não fizeram quase nenhuma relação entre a fala e suas próprias reflexões. Por fim, houve dois textos que continham uma série de limitações textuais ou linguísticas e, por isso, eram pouco claros; ou seja, eram textos que, muitas vezes, não era possível compreender na íntegra o que estava escrito e, assim, era necessário preencher essas lacunas com a própria interpretação.

O convidado da etapa do projeto aqui analisado era Maurício¹⁶, tradutor público da universidade. Ele estudou Letras Inglês-Português e fez mestrado e doutorado em História da Literatura, no Programa de Pós-Graduação em Letras. Durante aproximadamente duas horas conversou com os alunos sobre sua trajetória acadêmica na graduação e na pós-graduação – prêmios, publicações e bolsas no exterior. Posteriormente, passou a falar de seu trabalho como tradutor, que iniciou por ter passado no concurso. Dito de outro modo, Maurício se fez tradutor no próprio trabalho, sem ter formalmente estudado para isso. Em boa parte da conversa, Maurício explicou como era seu dia a dia traduzindo currículos, históricos escolares, ementas e

¹³ Esses alunos não apresentaram reescrita do texto. Como foi a primeira fala, e era o primeiro semestre em que eles trabalhavam com projetos, não fiquei por demais alarmado, pois seria possível construir a importância da participação (de escrever com esmero e reescrever o quanto possível) na construção do sucesso acadêmico na disciplina e, por conseguinte, na nota. Isso ocorreu, pois esse cenário desanimador foi se convertendo em maior participação. O último texto, por exemplo, todos escreveram e reescreveram.

¹⁴ Como é, por exemplo, o caso da seleção da Fulbright Brasil para os *Foreign Language Teaching Assistants*, que seleciona profissionais para trabalhar com ensino de Português como língua adicional.

¹⁵ Consistia em uma explanação do aluno do porquê não escrevera o texto solicitado.

¹⁶ Pseudônimo, como todos os demais nomes próprios doravante.

ajudando os alunos e egressos, candidatos a bolsas no exterior, que precisavam de documentação.

Como esta pesquisa foi executada tempos depois da disciplina, inicialmente para um congresso sobre tradução, os quatro participantes cujos textos foram analisados foram recrutados por *e-mail*, em uma mensagem que esclarecia todos os procedimentos metodológicos e informava dos potenciais riscos relativos à participação na investigação; além disso, a mensagem explicitava as medidas que seriam tomadas para mitigar tais riscos.

A partir disso, cada texto¹⁷ foi lido diversas vezes e codificado (Saldaña, 2012), isto é, categorias temáticas foram atribuídas a passagens dos textos que compunham o corpus. Esses temas são reconfigurados (misturados, eliminados, separados em subcategorias etc.) a cada leitura. Primeiramente, foram destacados segmentos que faziam correlação entre a fala do tradutor e as próprias trajetórias acadêmicas, profissionais ou seus planos para o futuro. Na sequência, os textos foram relidos e os códigos foram refinados (unidos; separados; renomeados; apagados) até que houve "saturação temática" (Saunders et al., 2018), ou seja, até que não pudessem mais ser modificados sem prejuízo para a explicação e teorização sobre os padrões encontrados no conjunto do *corpus*. A isso chamamos de codificação teórica: a possibilidade de produzir explicações de cunho teórico sobre os dados analisados (Saldaña, 2012).

Resultados

Houve uma recorrência de temas nos ensaios produzidos pelos alunos; inclusive, a maioria dos temas apresentados foram encontrados em todos ou quase todos os textos. Desse modo, é possível interpretar que as reflexões dos alunos acerca de conversa com Maurício, o tradutor, e, sobretudo, como eles reconstróem essa experiência através do discurso, vinculando-as com suas trajetórias

na universidade e com suas perspectivas de futuro, correspondem a um padrão. Além disso, também há nos textos uma "ordem do dia", uma ordem em que as temáticas – ou melhor, as passagens a elas correspondentes – aparecem nos textos. Por isso, os temas serão apresentados no quadro sinóptico 1 nessa ordem.

Quadro 1 – Sinopse das temáticas

Temáticas	
Tema 1	Desencanto com a realidade do trabalho do tradutor
Tema 2	Compreendendo a realidade do trabalho do tradutor
Tema 3	Percebendo a relevância do trabalho do tradutor
Tema 4	A falta de disciplinas sobre tradução no seu curso de Letras
Tema 5	A fala do tradutor como uma pista de que há outros rumos a seguir

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos ver há, inicialmente, um desencanto com o trabalho do tradutor, conforme apresentado por Maurício. Entretanto, ao entender mais sobre o cotidiano do tradutor os participantes passam a valorizá-lo. Por fim, os participantes indicam que, ao fim e ao cabo, é importante ver possíveis itinerários profissionais para além da docência. A seguir, apresento cada tema com uma ou duas citações dos ensaios dos participantes.¹⁸ Então, discuto-os brevemente nos parágrafos subsequentes. O primeiro conjunto de excertos apresentados corresponde ao primeiro tema – o desencanto com a realidade do tradutor. Esses excertos, assim, indicam uma desilusão com a narrativa de Maurício sobre seu cotidiano de trabalho voltado à tradução de documentos (currículos, ementas, históricos escolares etc.¹⁹).

¹⁷ Foram quatro textos: Otávio, 19 anos; Antônio, 19 anos; Andressa, 19 anos; e Larissa, 20 anos.

¹⁸ Como o presente texto está escrito em português, apresentarei traduções dos excertos e, em notas de rodapé, reproduzirei os excertos no original. As traduções são minhas e, portanto, de minha inteira responsabilidade.

¹⁹ Os critérios de escolha foram simples. Primeiro, dei prioridade para excertos que fizessem mais sentido fora do todo do texto; excertos com muitas anáforas e catáforas, por exemplo, foram desconsiderados por serem de difícil compreensão fora do contexto. Segundo, optei, na medida do possível, por excertos mais enxutos.

Quadro 2 – Excertos – Temática 1**Tema 1: Desencanto com a realidade do trabalho do tradutor**

(...) Talvez seja parte da vida adulta ter que lidar com este tipo de desencanto [com o trabalho de tradutor]. Mais dia menos dia, temos que encarar o monstro da vida prática e aprender que nossas expectativas nem sempre se realizarão com a magia que esperávamos. Acontece com relacionamentos sociais, acontece com sonhos, com as coisas que vemos, com as coisas que escrevemos.... Acontece com a tradução.

Não, isso não significa que ouvir a fala do Maurício, a perspectiva de um tradutor público, tenha sido uma experiência ruim. Pelo contrário, quebrar uma velha pressuposição é uma maneira de instigar o pensamento reflexivo, algo que eu sempre gosto de fazer. E sim... eu ainda estou refletindo sobre isso, o que só pode ser positivo.

Eu ainda consigo lembrar, muito bem, o quão pictórico o ato de reconstruir um texto específico em uma língua diferente era para mim. Como eu sempre tenho sido, desde essa época, embaçado com literatura e arte em geral, lidar com a expressão de alguém e tentar recrear tal expressão era verdadeiramente um ato de glória – ou loucura, charmosa loucura – na minha mente. A ideia de grandes escritores, como Machado de Assis e Fernando Pessoa traduzido algo com o Poema "The Raven", do Poe, costumava assombrar minha imaginação, produzindo milhões de teorias sobre a essência intocável de tal tarefa – o que provavelmente estava relacionado com a já desconstruída ideia de arte como algo acima do humano.²⁰ (Otávio, licenciando em Letras Português-Inglês)

Entre a lacuna que separa idealização e teoria da realidade – se é que tal coisa alguma vez realmente exista – eu me deparei com a não tão ideal realidade de ser um tradutor. Eu assumo a culpa por criar parâmetros altos pelo que eu puder ver na entrevista, mas eu não consigo evitar ser um idealizador.²¹ (Antônio, licenciando em Letras Português-Inglês)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material da pesquisa.

O tema acima foi codificado *in vivo* (Saldaña, 2009)²², a partir do substantivo "desencanto", utilizado por Otávio. Como podemos ver, Otávio afirma que ouvir a Maurício foi, inicialmente, um desencanto, pois pensava no tradutor como um intelectual, um escritor, cercado por uma aura "pictórica" e "cheia de glória" ou "charmosa loucura", traduzindo os grandes clássicos da literatura – como Machado de Assis e Edgar Allan Poe –, engajado em uma tarefa "acima do humano". Como aponta Otávio, esse tipo de desencanto ocorre com tudo na "vida prática" – relacionamentos, sonhos e tudo mais. Por que não aconteceria com trabalho, verdade? De acordo com Otávio, sua desilusão se explicaria pelo fato de ter "uma velha pressuposição", que foi quebrada ao ouvir Maurício sobre seu trabalho, o que, na avaliação do participante, não seria necessariamente algo ruim. Antonio segue uma linha parecida a de Otávio, isto é, relata ter-se deparado com uma faceta "não tão ideal de ser um tradutor", visualizando uma "lacuna entre teoria e prática", ainda que não fique explícito nesse excerto a que ele se refere. De acordo com ele, esse duro encontro com a realidade – que, como analista, coloco também na conta da desilusão – ocorre por sua tendência "a ser um idealizador". O excerto de Otávio, em uma tacada só, condensa uma descrição de seu desencanto, uma explicação das razões deste e uma avaliação dessa experiência como algo que pode contribuir para que ele se vá deparando com o "monstro da vida prática". Já o excerto de Antonio é mais econômico, mas segue desenrolado no próximo tema. No próximo quadro, temos excertos que tratam da compreensão do trabalho do tradutor para além da idealização inicial dos alunos, conforme, claro, a perspectiva de Maurício sobre seu próprio trabalho.

²⁰ Versão original do relato do estudante: "[...] Maybe it is part of the adult life to deal with this type of disenchantment. One day or another, we have to face the monster of practical life and learn that our expectations will not be always fulfilled with such magic as we expected. It happens with social relationships, it happens with dreams, it happens with things we read, it happens with things we write... It happens with translation. No, this does not mean that listening to Mauricio's talk, the perspective of a licensed translator, was a bad experience. On the contrary, to break with old assumptions is, somehow, a way to instigate reflective thinking, which I always am fond of doing. And yes... I am still reflecting about it, which could only be positive. [...] I can remember, very well, how pictorial was the act of reconstructing a specific text in a different language for me. As I have been, since that time, extremely amazed with literature and art in general, dealing with one's expression and trying to recreate that was a truly act of glory – or madness, a charming madness - in my mind. The idea of great writers as Machado de Assis and Fernando Pessoa translating something as Poe's poem "The Raven" used to haunt my imagination, crafting millions of theories about the untouchable essence of this type of assignments – which probably was related to the fortunately already deconstructed idea of art as something above humankind".

²¹ Versão original do relato do estudante: Between the gap that separates idealization and theory from practice and reality – if such a thing ever truly exists – I faced myself with a not-so-ideal reality of being a translator. I take the blame on creating high standards for what I could find in the meeting, but I can't refrain from being an idealizer.

²² Procedimento analítico que consiste em dar nome aos códigos usando palavras do texto.

Quadro 3 – Excertos – Temática 2**Tema 2: Compreendendo a realidade do trabalho do tradutor**

Receber o Maurício em aula foi muito importante para mim porque me fez compreender um pouco melhor como funciona o mundo da tradução. Além disso, eu não conhecia nenhum outro tradutor e foi legal conversar com um e descobrir como é seu trabalho, que tipo de tradução ele faz e as diferenças entre elas²³. (Andressa, licencianda em Letras Português-Inglês)

Por exemplo, o óbvio fato de que tradução não se resume a tradução literária ficou claro para mim. Alguém, no fim das contas, tem que lidar com os textos mais burocráticos, por exemplo, e esperar que os "gênios artísticos" – outra definição fantasiosa – façam isso é simplesmente boba, considerando a quantidade de documentos acadêmicos esperando para serem traduzidos²⁴. (Otávio, licenciando em Letras Português-Inglês)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material da pesquisa.

Este também foi um tema codificado *in vivo*, a partir da afirmação de Andressa de que a conversa com Maurício foi importante por ajudá-la a "compreender" como funciona o trabalho do tradutor, pois a participante não conhecera ou conversara com outro tradutor. De acordo com ela, foi importante conhecer os "tipos de tradução" e a "diferença entre elas"; isso, na minha leitura, se deve à diferenciação que Maurício fez entre tradução literária e tradução geral (no seu caso, voltada a documentos oficiais da universidade). Otávio oferece mais pistas acerca dessa interpretação; para ele, ficou claro que alguém tem que lidar com "os textos burocráticos" a serem traduzidos, na medida em que são muitos os documentos acadêmicos que têm de ser traduzidos para, por exemplo, a mobilidade acadêmica.²⁵ É corrente nos textos dos

alunos a surpresa com o fato de Maurício ter dito que nem todos os tradutores traduzem literatura.

A partir dessa compreensão, os participantes indicaram um processo de apropriação da relevância do trabalho do tradutor, mesmo quando esse não é tal como em sua ideação prévia. Outra vez codifiquei *in vivo*, valendo-me da expressão utilizada por Otávio – percebendo a relevância do tradutor. Nesse sentido, os participantes vão da desilusão inicial à compreensão da relevância do trabalho do tradutor.

Quadro 4 – Excertos – Temática 3**Tema 3: Percebendo a relevância o trabalho do tradutor**

Mais uma vez, os efeitos da desilusão são na verdade muito positivos para perceber a relevância da profissão. É apenas depois de descartar uma versão do tradutor como um ser abençoado que eu puder perceber o quanto a pessoa precisa se preparar para este trabalho. Depender da criatividade e adaptar estruturas linguísticas simplesmente não é o suficiente; o tradutor tem de estudar muita teoria e realmente analisar os usos da língua para alcançar um tratamento aceitável do texto²⁶. (Otávio, licenciando em Letras Português-Inglês)

Ele nos contou que ele aprendera [a traduzir] na prática e continua aprendendo todos os dias. Eu acho que isso realmente lembra à docência; nós poderíamos, usando um exemplo engraçado, passar dez anos na universidade apenas estudando como ensinar, mas um ano na escola pode dar-nos o dobro de conhecimento na medida em que seria cheio de experiência. Maurício nos mostra que a aprendizagem e o aperfeiçoamento de um trabalho é baseado nisso: a experiência. [...] É engraçado que a universidade reconheça a importância do trabalho de tradutor e ainda assim não ofereça suporte para o ensino de tradução: disciplinas, cursos, palestras, especializações.²⁷. (Larissa, licencianda em Letras Português-Inglês)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material da pesquisa.

²³ Versão original do relato da estudante: "Receiving Maurício in class was very important to me because it made me understand a little bit better how this world of translation works. Besides that, I did not know any other translator and it was nice to have a talk with one of them and discover how is his work, what kind of translation he does and the differences between them".

²⁴ Versão original do relato do estudante: For instance, the obvious fact that translation is not summed up to literature was made clear to myself. Someone, after all, has to deal with more bureaucratic texts for example and to wait for 'artistic geniuses' – another fantasy definition – to do it is simply naïve, considering the amount of documents and more academic papers that are waiting for being translated.

²⁵ Exemplo oferecido por Maurício.

²⁶ Versão original do relato do estudante: Once again, the effects of disillusion actually are very positive to perceive the truly relevance of the profession. It is just after disbelieving the simplistic blessed version of the translator that I could realize how much a person needs to prepare himself to start seriously working in this type of job. To depend only on creativity to adapt linguistic structures are not enough; a translator will have to study a lot of theory and really analyze the usages of language to reach the more acceptable treatment with the text.

²⁷ Versão original do relato do estudante: He told us that he has learned it in practicing and he continues to learn, every day. I think this totally resembles teaching; we could, using a funny example, spend ten years at university just studying about how to teach, but a year at school can give us the double of knowledge since it would be full of experiences. Maurício shows us that learning and perfecting a work is based on this: experience. Even with all his knowledge acquired through years of practice, Maurício would like to study more about translation. It is funny that the university recognizes the importance of a translator and yet does not offer any support for the teaching of translation: disciplines, courses, lectures, specializations...

Como indica o excerto acima, a decepção com o trabalho do tradutor, por esse não atualizar na vida real a expectativa do participante, é visto como algo positivo. A partir da experiência da conversa com Maurício, foi possível descartar sua visão prévia – a de que o tradutor era um ser “abençoado” com um dom – para formular outra mais condizente com a realidade, ao menos como apresentada por nosso convidado: a de que o tradutor é um profissional que precisa formar-se e/ou ser formado para desempenhar um bom trabalho. De certo modo, isso também pode ser comparado à já descrita visão idealizada que muitos professores em formação têm de sua carreira. Há também a ponte entre o conhecido (docência) e o novo (tradução); os participantes usam seu conhecimento daquele para interpretar as novas informações recebidas sobre este.

Quadro 5 – Excertos – Temática 4

Tema 4: A falta de disciplinas sobre tradução no seu curso de Letras

Mesmo com todo o conhecimento adquirido por anos de prática, Maurício ainda gostaria de estudar mais sobre tradução. Entretanto, essa especialização não existe na Universidade²⁸. (Larissa, licencianda em Letras Português-Inglês)

[...] e foi legal ter uma conversa com um [tradutor] e descobrir como é seu trabalho, que tipo de tradução ele faz e quais as diferenças entre elas, especialmente quando esses assuntos não são nem mencionados em aula.²⁹ (Andressa, licencianda em Letras Português-Inglês)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material da pesquisa.

Nesses excertos aparece a percepção de que alguns dos participantes talvez não venham a ser

professores. Entretanto, conforme apontam, a universidade não os prepara para outras possíveis trajetórias profissionais; aliás, sequer provoca essa reflexão. Cabe destacar que o curso que frequentam é uma licenciatura, isto é, um curso superior que visa a formar professores; não obstante, não seria possível incluir, nesse percurso acadêmico, ao menos “pistas” de outros possíveis rumos profissionais? Esse seria, por exemplo, o caso da tradução, mas ainda da revisão, do trabalho com mídias diversas (*youtubers, podcasters, bloggers*) etc. Isso não é, ressaltado, uma crítica ao curso de Letras, mas, sim, a um *zeitgeist* de formação profissional unívoco e monocórdico em um mundo do trabalho cada vez mais fluido e mutável.

Vamos, então, nos encaminhando ao último tema delineado nesta análise: a tradução como um possível rumo a seguir. Logo abaixo, cito o excerto de Andressa.

Quadro 6 – Excertos – Temática 5

Tema 5: A fala do tradutor como uma pista de que há outros rumos a seguir

Posso dizer que eu me senti aliviada de saber que eu não preciso estudar apenas para ser professora. Eu sei que eu estou em um curso de Letras estudando para me tornar professora, mas às vezes eu sinto que é a única coisa para que me prepara a faculdade. E, por causa disso, às vezes me sinto presa. Conhecer outra área me fez pensar que há outros caminhos que eu posso seguir, que há outras opções para eu escolher, que há um mundo lá fora cheio de possibilidades. E eu sei que é significativo não apenas para mim, mas para outras pessoas que estão no curso de Letras e não sabem o que fazer depois da faculdade.³⁰ (Andressa, licencianda em Letras Português-Inglês)

²⁸ Versão original do relato da estudante: Even with all his knowledge acquired through years of practice, Maurício would like to study more about translation. However, this specialization does not exist at the University.

²⁹ Versão original do relato do estudante: It was nice to have a talk with one of them and discover how is his work, what kind of translation he does and the differences between them, especially when those subjects are hardly mention at college.

³⁰ Versão original do relato da estudante: I can say that I felt relieved just to know that I do not have to study only to be a teacher. I know I am in Letras course, studying to become a teacher, but sometimes I feel like it is the only thing that college prepares me for. And because of it, sometimes I feel like I am stuck. Getting to know about other area to act in made me think that there are other ways that I can follow, that there are other options for me to choose, that there are a world out there full of possibilities. And I know it is meaningful not only for me, but for other people that are in Letras course and still don't know what to do after college.

Tema 5: A fala do tradutor como uma pista de que há outros rumos a seguir

Reconsiderar pontos de vista pode ser muito produtivo. A fala do Maurício foi, em síntese, uma boa chance de reconhecer outras possibilidades de futuro para estudantes de Letras. Para aqueles que ainda não estão certos do campo da educação – como eu não estou – ouvir de um profissional sobre como um campo acadêmico na área das linguagens pode ser útil para a sociedade para além da sala de aula, e que é extremamente importante, implica em deixá-lo mais motivado para seguir investindo em sua carreira.³¹ (Otávio)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material da pesquisa.

De acordo com o excerto, a participante se sente "aliviada" por saber que sua formação profissional pode facultar-lhe fazer outras coisas da vida que não apenas lecionar, o que, de acordo com ela, é o que sente ser a única coisa para a qual lhe prepara sua graduação. Ainda que ela não diga que pense em ser tradutora, indica que a conversa com Maurício lhe abriu os olhos para novas possibilidades profissionais; a interpretação de que esse caminho seja a tradução é uma interpretação minha. O mesmo ocorre com Otávio, também não muito convicto a respeito da docência, que vê com bons olhos a possibilidade de aprender sobre outro itinerário possível para um profissional das linguagens, tão "útil para a sociedade" como a de docente. Ao que tudo indica, a conversa com Maurício serviu para abrir-lhe os olhos a respeito de outras possibilidades de futuro em que ele, um profissional da língua e do texto, pode atuar.

Como se pode ver, a escolha de uma temática que faça sentido para os alunos (Hernandez & Ventura, 1998), bem como de um gênero do discurso que responda a essa temática (Filipouski, Marchi, & Simões, 2009; Schlatter & Garcez, 2009), pode fazer com que um projeto didático propicie aos alunos uma incursão na reflexão e no pensamento crítico (Welp & Vial, 2016). Além disso, a interação

e a reflexão sobre a realidade convergem também para o trabalho com a linguagem. No presente caso, além do processo de escrita e reescrita, como já dito os alunos também refletiram sobre o uso de recursos linguísticos necessários à escrita dos textos propostos. Nesse sentido, o trabalho com projetos vai costurando experiência, ação no mundo e reflexão sobre a vida profissional futura com conteúdo curricular (escrita e recursos linguísticos) de um modo promissor.

Reflexões finais

Reflexões como estas nunca são finais ou conclusivas; são, como no linguajar dos caminhantes do sul da terra, autos na jornada. Digo isso porque parte das reflexões aqui delineadas começaram a ser esboçadas há mais de quinze anos, compusem minha dissertação de mestrado (Kirsch, 2012), bem como outro trabalho dela derivado (Kirsch & Sarmiento, 2019), e me acompanharam na minha trajetória como docente no Ensino Superior.

Há, neste trabalho, ao menos dois aspectos importantes de serem destacados. Em primeiro lugar, os participantes qualificam sua experiência no projeto didático como positiva por diversos motivos, pois têm acesso à discussão das realidades profissionais de pessoas que estudaram a mesma coisa que eles – a maioria, inclusive, no mesmo curso e na mesma universidade. Esse conjunto de textos, principalmente, tem o sabor da novidade – os participantes descobrem como é o trabalho de um tradutor e que eles mesmos podem vir a ser tradutores com a formação que estão recebendo. Por isso, descobrem-se a si mesmo no outro. Além disso, descobrem que o tradutor, como o professor de língua, é, antes de mais nada, um profissional do texto. Ademais, percebem que, assim como ocorre com a docência, a tradução é um tipo de trabalho técnico, que requer formação e estudo – não é um dom inato. Ao perceberem isso podem valorizar o trabalho que faz um tradutor de modo mais conectado com a realidade.

³¹ Versão original do relato do estudante: Reconsidering points of view can be very productive. Mauricio's talk was, briefly, a good chance to recognize one more possible future for languages' undergrad students. For those who are not sure yet about the field of education – as I am not – to hear from a different professional how a scholar in the field of language can be useful for society beyond the classroom – which is also an extremely important role – is to feel more motivated to keep investing on this career.

Por fim, cumpre afirmar que a proposta de projetos construída por autores comprometidos com o ensino de línguas na escola (Schlatter & Garcez, 2009; Filipouski, Marchi, & Simões, 2009) e atualizadas para o ensino de ILA em cursos de Letras (Welp & Vial, 2016) segue sendo uma discussão cada vez mais atual e necessária. Vivemos tempos em que a liberdade do educador em que nossos governantes vêm a público afirmar que professor não é educador, pois apenas "passa informações"; donde que essa discussão acerca da construção de projetos didáticos que possibilitem o pensamento crítico, o posicionamento frente ao mundo e ação social nunca foram tão prementes.

Referências

Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF (PDF).

Filipouski, A. M., Marchi, D. & Simões, L. (2009). *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado.

Fischer, L. A. (2009). *Inteligência com dor: Nelson Rodrigues ensaísta*. Porto Alegre, Arquipélago Editorial.

Geraldi, W. (1984). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.

Geraldi, W. (1997). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Guedes, P. C. (2002). *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Huber, M. (1999). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves*. Chronique Sociale, Lyon.

Kirsch, W. (2012). *Projeto didático o som que faz a nossa cabeça, interlocução, publicidade e autoria – relato interpretativo dessa experiência pedagógica*. Dissertação de Mestrado, PPGLT UFRGS, Porto Alegre.

Kirsch, W. & Sarmiento, S. (2019). *O som que faz a nossa cabeça: relato de engajamento numa experiência pedagógica na aula de português do ensino público*. *Letras*, 0(58), 157-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148534852>.

Pazello, E. (2005). *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convocação ou modismo?* Dissertação de Mestrado, UFPR.

Saldaña, J. (2009). *Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>.

Soares, M. (2004). *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática*. Dissertação de Mestrado, UFSC.

Schlatter, M., Garcez, P. M. (2009). Línguas adicionais (espanhol e inglês). In *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (pp. 127-172). Vol 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP.

Welp, A. K. S., Vial, A. P. S. (2016). Currículo com Base em Projetos. *Entrelinhas*, 10(2), 230-255.

Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

William Kirsch

Professor adjunto de língua inglesa da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

William Kirsch

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Rua Sarmiento Leite, 245, prédio 1, sala 404

Centro Histórico, 90050170

Porto Alegre, RS, Brasil