

### 3 MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o método adotado para o desenvolvimento da presente pesquisa. Especificamente, abordamos: 3.1) o tipo de pesquisa; 3.2) a situação pedagógica específica; 3.3) os instrumentos para coleta de dados; 3.4) o perfil dos participantes da pesquisa; 3.5) os procedimentos para elaboração da proposta didática; e, por fim, 3.6) o método de tratamento dos dados.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Como esta se trata de uma pesquisa que prevê a operacionalização de um Plano de ensino e material didático em sala de aula (situação social) pela própria pesquisadora, a presente pesquisa se enquadra na modalidade de **pesquisa-ação**. Na área educacional, sua utilização é uma tendência forte, uma vez que o objeto da pesquisa-ação é a situação social (VIANA, 2007). Logo, a particularidade desse tipo de pesquisa é o envolvimento do pesquisador com os participantes e com o contexto de sua própria pesquisa. Tal característica é, para alguns, um ponto de controvérsia, e para outros um “empoderamento” quando se trata de um professor (VIANA, 2007, p. 236), uma vez que a pesquisa-ação lhe permite se deslocar da postura tradicional de simples consumidor de teorias resultantes de pesquisas conduzidas por outros pesquisadores, para a postura de produtor de conhecimento. Como salienta Viana (2007, p. 236):

Na pesquisa-ação, o envolvimento do professor revela-se, então, como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área.

Além do empoderamento advindo do fato de poder ser um produtor de conhecimento, outro tipo de empoderamento se dá quando o professor-pesquisador passa a ter maior compreensão de sua prática em sala de aula em termos teóricos. Fonseca (2002, p. 34), por sua vez, esclarece que a pesquisa-ação pressupõe

uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir de sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, o professor pesquisador, graças à sua participação dentro do contexto de sua própria pesquisa, tem um campo de observação privilegiado para transformar e contribuir para o avanço das “realidades observadas”, além de ter a possibilidade de transformar a si mesmo não somente enquanto professor, mas também como pesquisador.

Narcy-Combes (2005) postula que quando o objeto da pesquisa é considerado uma prática social, no nosso caso, a sala de aula, a pesquisa-ação é o método de pesquisa mais adequado. A pesquisa-ação surge, portanto, quando a prática se torna igualmente pesquisa. Algumas imposições para o bom funcionamento de uma pesquisa-ação são destacadas pelo autor, a saber: i) preparação, organização, acompanhamento (tomada de notas), revisão e reorganização da pesquisa se necessário; ii) possibilidade de aplicação e validação; iii) deve ser de curta duração, pois é difícil que o grupo observado se mantenha idêntico por muito tempo; iv) apoio institucional; v) colaboração e trabalho de equipe, pois na pesquisa-ação há uma forma colaborativa, o que implica ajustes dos indivíduos (alunos e professor-pesquisador); vi) ética, no sentido de preservar a identidade dos indivíduos participantes da pesquisa (anonimato) na divulgação dos resultados; vii) acompanhamento<sup>147</sup> rigoroso por meio de coleta de dados, o que inclui o fato de que os participantes devem se sentir seguros, estar cientes de sua participação em uma pesquisa e dar seu consentimento; e, por fim, viii) a pesquisa-ação deve ter seus resultados publicados.

### 3.2 SITUAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA

Nossa proposta de planejamento de Oficina de Língua Francesa foi pensada para ser ofertada dentro do contexto acadêmico dos cursos de Bacharelado em Tradução, a partir do nível A1. Com o apoio da Coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução<sup>148</sup> da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pudemos operacionalizar nossa proposta didática no período de setembro a dezembro de 2018. A oficina se intitulou “Língua Francesa Aplicada à

---

<sup>147</sup> Em inglês “*monitoring*”, em francês “*suivi*”.

<sup>148</sup> Reiteramos aqui nosso agradecimento ao Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB pelo apoio ao nos ceder o local e possibilitar o contato entre a pesquisadora e os alunos.

Tradução Nível B1” e teve carga horária de 60 horas, distribuída em um encontro presencial de três horas por semana.

O Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB foi criado em 2009 por meio das Resoluções CONSUNI 20/2009 e CONSEPE 32/2009. Foi o primeiro Curso de Bacharelado em Tradução a ser criado pelo REUNI<sup>149</sup> e o primeiro a ser desvinculado da graduação em Letras. Foi igualmente o primeiro a ser ofertado na região Nordeste do País. Inicialmente esteve vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, mas em 2014 passou a fazer parte do Departamento de Mediações Interculturais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). O Bacharelado em Tradução passou por uma reformulação em 2016, conforme a Resolução n. 40/2016<sup>150</sup>, que visou equilibrar os conteúdos teóricos e práticos, flexibilizar o currículo do curso e se adequar à realidade da comunidade acadêmica desta universidade (UFPB, 2016). Dentre as dificuldades encontradas, destacamos aquela relacionada ao ensino/aprendizagem da LE no curso: “a dificuldade dos alunos de acompanhar a segunda língua estrangeira, já que se exige, de início, conhecimento linguístico em nível intermediário no idioma escolhido” (UFPB, 2016, p. 7).

Sobre as “competências, atitudes e habilidades do profissional do Bacharelado em Tradução” traçadas para o novo PPC, no tocante à língua estrangeira, ficou estabelecido como objetivo desenvolver: “a capacidade de leitura e produção textual de diversos tipos de texto em uma língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou alemão)”; “a capacidade de leitura e produção textual de diversos tipos de texto em uma segunda língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou alemão) (opcional)”; “capacidade de identificar diferentes gêneros literários e registros linguísticos na língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou alemão)” e “capacidade de editar e revisar textos na língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou alemão)” (UFPB, 2016, p. 11, grifos nossos).

Diante das dificuldades encontradas nos primeiros anos do curso, o novo PPC passou a estabelecer, portanto, a possibilidade de formação em um dos quatro idiomas citados, sendo o segundo idioma optativo. A cada início do período letivo semestral há a possibilidade de troca de idioma de formação, cabendo essa decisão ao Colegiado do Curso. Entretanto, na prática, a língua inglesa permanece sendo a língua de formação. A língua B (primeira língua estrangeira) inicia-se no curso a partir do nível B1 e faz parte da grade de “Conteúdos Básicos Profissionais”,

---

<sup>149</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2007.

<sup>150</sup> O Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB está disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf>

ao passo que a língua C (segunda língua estrangeira e optativa) inicia-se a partir do nível A1.2 até o nível B1.1 e faz parte dos “Conteúdos Complementares Optativos”.

Desse modo, mesmo que haja possibilidade de escolha do idioma de formação a cada início de semestre, a língua inglesa permanece como escolha prioritária de primeira língua estrangeira. Geralmente o francês tem a característica de ser uma língua optativa no Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB.

### 3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados para a análise qualitativa e quantitativa da operacionalização da nossa proposta didática foram variados. Os dados são provenientes dos seguintes instrumentos de coleta:

Voz do aluno:

- Avaliação diagnóstica (situada na UD 1)
- Teste Dialang;
- Cahier de commentaires<sup>151</sup>;
- Autoavaliação discente (situada no fim de cada UD e na UD 5);
- Avaliação da disciplina (situada na UD 5).

Voz da professora pesquisadora:

- Diário reflexivo e notas de campo.

A **avaliação diagnóstica** foi realizada através de dois procedimentos. Primeiro, por meio da realização da UD 1 (cf. Apêndice C), tendo como objetivo indagar os conhecimentos prévios linguísticos e enciclopédicos dos alunos em Língua Francesa, bem como dar informações ao professor sobre as expectativas dos alunos quanto à Oficina de Língua Francesa por meio da análise do programa e de seus objetivos de aprendizagem. Essa primeira avaliação diagnóstica forneceu informações relativas ao tipo de contato com a língua alvo, sobretudo em termos de leitura. O questionário utilizado teve como base o estudo de Hurtado Albir (2015), no qual a autora propõe, em seu método, um questionário inicial com vistas a conhecer melhor o seu público. O segundo procedimento ocorreu por meio do **Dialang**, que é uma plataforma digital de autoavaliação em 14 línguas estrangeiras criado pela Universidade de Lancaster e

---

<sup>151</sup> Em português, “Caderno de comentários”.

baseada no QECR. A plataforma permite a avaliação *on line* de três competências: compreensão escrita e oral e expressão escrita em várias línguas. O programa pode ser igualmente baixado para o computador. Ao fim de cada um dos três testes, o programa indica em qual nível se situa o aluno. Os níveis são os mesmos do QECR, ou seja, de A1 a C2. O teste Dialang permitiu ser mais um instrumento de avaliação do nível linguístico dos alunos participantes em Língua Francesa, além dos dados fornecidos pela avaliação diagnóstica da UD 1.

O *Cahier de commentaires* (cf. Apêndice H) é uma ficha individual elaborada para ser preenchida pelos alunos ao longo da Oficina, ao final de cada UD, e entregue de maneira anônima. Para isso, um número foi atribuído para cada aluno por meio de sorteio, e um aluno ficou responsável por recolher o material do grupo a cada fim de UD e de fornecê-lo via *pendrive* à professora pesquisadora. O *Cahier de commentaires* permitiu que o participante dispusesse de um espaço de reflexão/crítica sobre as tarefas de cada unidade. Nesse espaço semi-guiado, o aluno teve a oportunidade de comentar sobre o que achou da tarefa, seu processo de realização, sobre as reflexões que fez durante e depois da atividade e sobre seu próprio processo de aprendizagem. Foi um espaço igualmente destinado a sugestões dos alunos para possíveis mudanças nas UD's. A diretriz dada foi que o *Cahier* fosse preenchido logo após a realização da UD e que fosse entregue à professora no mesmo encontro.

A **autoavaliação discente** foi feita no fim de cada UD e na UD 5 (cf. Apêndice G). Por meio de perguntas abertas, o aluno foi levado a avaliar seu desempenho na unidade estudada, bem como a refletir sobre este e sobre o desenvolvimento da competência específica do tradutor trabalhada na UD, com base em escalas descritivas de avaliação.

A **avaliação da disciplina** foi realizada igualmente na UD 5 (cf. Apêndice G), UD específica de avaliação. O aluno também foi convidado a refletir sobre e avaliar: i) a disciplina como um todo; ii) seu grau de satisfação com a disciplina; iii) progressão das UD's, iv) o conteúdo; v) os textos escolhidos para o material didático; vi) as tarefas; vii) os objetivos de aprendizagem propostos no material didático; viii) seu grau de interesse, comparando início (UD 1) e final do curso, o que teve em excesso, o que faltou etc.

No tocante à coleta da voz da professora pesquisadora, foram obtidos seis diários reflexivos (cf. Apêndice K) e notas de campo. Zabalza (2004, p. 136), descrevendo o processo da escrita proporcionado pelo diário reflexivo, ressalta que tanto “[...] escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva”.

De acordo com autor, os diários foram ganhando espaço na pesquisa em educação nos últimos anos. Do ponto de vista metodológico, os diários têm uma orientação basicamente qualitativa. O autor define tal instrumento de pesquisa de forma bastante aberta, na qual se encaixam diversos tipos de diários, independentemente do seu conteúdo, função, periodicidade, forma de coleta, redação ou modalidade de narração e análise dos dados. Assim, Zabalza (2004, p. 13) define diários de aula como sendo “documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O autor menciona algumas prerrogativas quanto à sua utilização: i) não precisa ser uma atividade diária – o importante é manter uma continuidade na coleta e na redação das narrações e manter certa sistematicidade; ii) pode ser realizado tanto por professores/professoras efetivos ou em formação, quanto por alunos; iii) o conteúdo pode ser aberto, previamente planejado ou condicionado por uma diretriz; iv) o espaço narrativo é a sala de aula, mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente sejam pontos de reflexão no diário. Refere-se igualmente ao aporte profissional trazido por esse tipo de instrumento de coleta, ao falar de “empoderamento<sup>152</sup> metodológico” (ZABALZA, 2004, p. 14).

Procuramos, a partir das prerrogativas de Zabalza (2007), delimitar o nosso diário reflexivo conforme descrito a seguir.

- Função: relatar a operacionalização do material didático; analisar a proposta dos objetivos de aprendizagem e o desempenho dos alunos participantes da pesquisa.
- Conteúdo: aspectos relacionados à operacionalização do material didático, à análise da proposta dos objetivos de aprendizagem e ao desempenho dos alunos.
- Periodicidade: uma vez por semana.
- Forma de coleta: feita logo após a aula por meio do preenchimento de uma ficha-guia (cf. Apêndice K) e do relato livre ao fim da ficha.
- Redação: evitamos o passo a passo do que se fez em sala de aula. O relato se concentra na captação das impressões dos alunos participantes sobre as tarefas, sobre o nível de dificuldade e o fazer pedagógico da professora pesquisadora na aplicação das UDs junto aos alunos.
- Análise dos dados: segundo a proposta de análise de Zabalza (2004, p. 148-149), que será detalhada na subseção 3.6.

---

<sup>152</sup> O autor utiliza o termo em inglês *empowerment*. Percebemos que assim como a pesquisa-ação, o diário reflexivo é um instrumento de empoderamento teórico-pedagógico para o professor pesquisador.

Todos esses instrumentos de coletas de dados nos permitiram utilizar a técnica da triangulação durante a análise de dados, entre as várias fontes fornecedoras de dados supracitadas, tornando assim possível a discussão objetiva dos resultados. Tal técnica, segundo Hurtado Albir (2008, p. 51), originada na pesquisa do tipo empírica, se utiliza de, ao menos, três diferentes pontos de vista para se analisar um fenômeno. Logo, para a análise da perspectiva do aluno (voz do aluno), foram utilizados os dados provenientes da UD 1 diagnóstica, do teste Dialang, do *Cahier de commentaires*, da autoavaliação discente ao fim de cada UD e, por fim, os dados da UD 5 de avaliação da disciplina. Do ponto de vista da professora pesquisadora, tivemos os dados provenientes de seis diários reflexivos e das notas de campo geradas durante as aulas.

### 3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa um total de cinco alunos do Curso de Bacharelado em Tradução, sendo duas mulheres e três homens, que tinham como língua B a língua inglesa. A partir do questionário pudemos traçar um perfil mais detalhados dos participantes.

Todos tinham nível intermediário a avançado de inglês e nível A2 em francês, com exceção de um aluno, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 13 - Nível linguístico em francês e outras línguas.

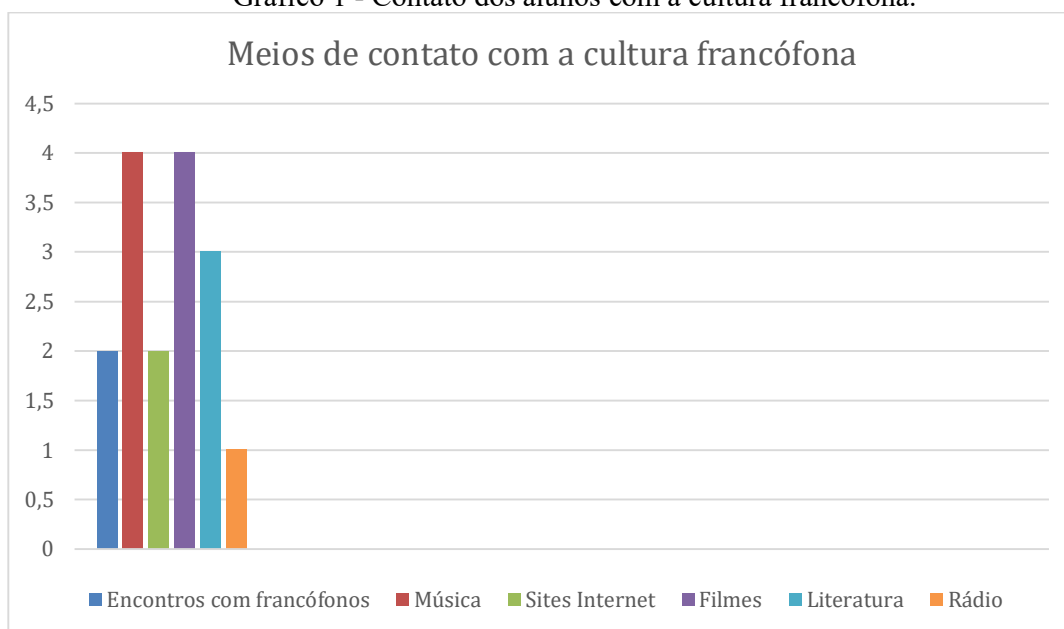
<i>Resultado do questionário diagnóstico – níveis em LEs</i>			
	Nível de língua em francês	Nível de língua em inglês	Nível em outras línguas
<i>Part.1</i>	A2	B1	Coreano-A1
<i>Part.2</i>	A2	B2	Libras-A2
<i>Part.3</i>	A2	B2	Espanhol-A1
<i>Part.4</i>	A1	C1	Japonês- A1
<i>Part.5</i>	A2	C1	Espanhol – C1

Fonte: elaborado pela autora.

Depois do resultado do questionário, procedemos ao teste de língua Dialang, a fim de podermos verificar, por meio da informação dada pelo aluno, qual o seu nível de língua em francês. Os resultados indicam que a pontuação do Dialang corresponde ao nível informado pelos alunos, com exceção do Part.4, que informou estar no nível A1, mas conforme o teste Dialang, obteve nível A2. O Part.5 não fez o teste Dialang, pois estava ausente nesse dia.

Sobre o contato com a cultura francófona, os participantes relataram que ele ocorre principalmente através de filmes e música. Em segundo lugar está o encontro com francófonos. Os meios de contato com a escrita, com exceção da Literatura, são escassos, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Contato dos alunos com a cultura francófona.



Fonte: elaborado pela autora.

No que concerne ao que os levou a se interessarem pela língua francesa, destacamos dois alunos que mencionaram o fato de utilizá-la como língua C no Curso de Bacharelado em Tradução (Part.4 e 2). O Part.5 mencionou o fato de ter facilidade em compreensão leitora por conhecer várias línguas românicas (português, espanhol e latim). O Part.1 destaca o fato de ser a terceira língua mais ofertada nos cursos. E o último participante menciona ser a língua a que está se dedicando a aprender no momento da pesquisa.

### 3.5 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Descrevemos, nesta subseção, os procedimentos para elaboração do Plano de ensino, das Unidades Didáticas e dos instrumentos de avaliação. As principais obras que inspiraram a elaboração do nosso material didático foram: *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, de Hurtado Albir (1999), *Lengua alemana para traductores*, de Berenguer et al. (2005), *Targeting the source text: Coursebook in English for Translator*



*Trainees*, de Brehm Cripps (2004), e *Aprender a traducir del francés al español*, de Hurtado Albir (2015).

O nosso material didático é, portanto, fruto das reflexões teórico-metodológicas em torno do ensino de língua estrangeira na formação de tradutores, feitas pelos teóricos Berenguer (1996, 1998, 1999, 2005), Brehm Cripps (1996, 2004), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999), Hurtado Albir (2015) e pelo grupo de pesquisa GRELT (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2009).

Posto isso, de acordo com os teóricos supracitados, deve-se levar em conta no ensino de LE na formação de tradutores:

- o desenvolvimento da compreensão leitora como primordial em relação à compreensão oral e às expressões escrita e oral, pois é a habilidade que mais será solicitada ao se praticar a tradução direta. O aperfeiçoamento ocorrerá em menor grau nas outras habilidades, a menos que o aluno se destine a ser intérprete, por exemplo;
- o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade;
- o desenvolvimento de conhecimentos socioculturais do aluno na língua alvo;
- preparação do aluno para utilização de dicionários e obras de consulta.

### **3.5.1 Operacionalização das Categorias de competências específicas para o ensino de Língua Francesa na formação de tradutores: proposta**

Como salienta Hurtado Albir (2008), é dentro do processo de operacionalização das competências que se efetua o planejamento didático. A autora propõe um modelo de operacionalização a partir de quatro aspectos, a saber: o enunciado da competência, os componentes da competência, o conteúdo disciplinar associado e os descritores da competência. O **enunciado da competência**, segundo Lasnier (2000, 2014), oferece uma ideia geral da competência e deve ser elaborado com um verbo de ação observável e no infinitivo, acompanhado de um ou mais complementos que contextualizem a competência. Os **componentes da competência** correspondem aos elementos que fazem parte da competência. Segundo Lasnier (2014, p.29), os “[...] elementos da competência devem, portanto, indicar como agimos para realizar as tarefas adequadamente.”<sup>153</sup> De acordo com o autor, se eles são redigidos com coerência em função do enunciado da competência, esses componentes permitem aos estudantes perceber o sentido da competência. Eles “podem representar as principais fases

---

<sup>153</sup> “[...] *éléments de la compétence doivent indiquer comment on agit pour bien réaliser les tâches.*”

de execução das tarefas permitindo ativar todos os elementos da competência.”<sup>154</sup> (LASNIER, 2014, p. 64) e são a base para elaboração dos descritores da competência. Devem ser elaborados com um verbo no infinitivo e um ou mais complementos que indicam o conteúdo disciplinar associado. Com base na leitura dos elementos da competência, o professor poderá ter ideias de tarefas e atividades de aprendizagem para desenvolver a competência no estudante. Já o **conteúdo disciplinar associado** pode ser apropriado a partir da mobilização dos elementos da competência. Por sua vez, os **descritores**<sup>155</sup> **da competência** são os **elementos observáveis** que servirão de base para a avaliação. Será necessário, para cada descritor, critérios e níveis de apreciação (cf. detalhado na subseção sobre avaliação).

Antes de abordarmos o desenho do Plano de ensino, apresentamos, a seguir, a adaptação e a operacionalização para nossa proposta disciplinar com base no modelo de operacionalização descrito anteriormente e nas Categorias de competências específicas à formação de tradutores.

- 1) **Competência metodológica e estratégica:** aplicar os princípios metodológicos e estratégicos de leitura para compreender bem textos franceses não especializados.
  - a) Descritores<sup>156</sup>:
    - Adquirir e aplicar estratégias de leitura adequadas para compreender textos franceses não especializados.
    - Aplicar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios na língua alvo.
    - Identificar o funcionamento dos mecanismos de coesão e coerência.
    - Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos não especializados em Língua Francesa, utilizando as estratégias apropriadas.
    - Refletir sobre estratégias de leitura.
  
- 2) **Competência linguístico-contrastiva:** diferenciar as línguas francesa e portuguesa monitorando as interferências.
  - a) Descritores:
    - Identificar as diferenças entre as duas línguas em termos de convenções de escrita, aspectos léxicos e morfossintáticos.

<sup>154</sup> “*peuvent représenter les principales phases de l’exécution des tâches permettant d’activer tous les éléments de la compétence.*”

<sup>155</sup> Outro termo para descrever os elementos observáveis é Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA), de Biggs e Tang (2011).

<sup>156</sup> Os descritores apresentados em nossa proposta didática foram inspirados em Hurtado Albir (2015).

- Resolver interferências entre ambas as línguas.
  - Resolver problemas de tradução derivados das diferenças entre as duas línguas.
  - Perceber as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva dos textos informativos.
  - Perceber as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva dos textos instrucionais.
- 3) **Competência extralinguística:** mobilizar conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos para resolver problemas de compreensão leitora em Língua Francesa.
- a) Descritores:
- Identificar a necessidade de mobilizar conhecimentos extralinguísticos para compreender bem um texto em Língua Francesa.
  - Perceber a necessidade de adquirir conhecimentos, se atualizar e se documentar.
  - Desenvolver conhecimentos da cultura associados aos povos de Língua Francesa.
  - Familiarizar-se com conceitos relacionados com a arte, a história, a política, a sociedade, a economia, o sistema educacional etc., associados aos povos de Língua Francesa.
- 4) **Competência instrumental:** gerenciar a documentação e as ferramentas de todo tipo para resolver problemas de compreensão leitora em Língua Francesa.
- a) Descritores:
- Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem um texto em Língua Francesa.
  - Saber avaliar a qualidade das fontes de documentação.
- 5) **Competência textual:** resolver problemas relacionados à compreensão leitora em Língua Francesa utilizando estratégias adequadas.
- a) Descritores:
- Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais.
  - Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto.
  - Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses não especializados de diversos âmbitos.

### 3.5.2 Desenho do Plano de ensino

O Plano de ensino (cf. Apêndice A) segue uma formatação proposta pela autora da tese, visto que não se tratou de uma disciplina aplicada dentro do quadro de disciplinas do Curso de Bacharelado em Tradução, mas de uma proposta de Oficina de Extensão oferecida pela professora e pesquisadora da presente tese e vinculada ao DLEM, UFPB. Sendo assim, o plano é composto de um cabeçalho contendo informações básicas sobre a disciplina, tais quais: nome da disciplina, pré-requisito, indicação do semestre e volume da carga horária. Em seguida, vem acompanhado da descrição da ementa, do conteúdo, da metodologia e avaliação e, por fim, das referências básicas.

Após as informações do cabeçalho, segue a proposta de ementa, que é um breve resumo contendo os pontos essenciais do conteúdo programático. Foi desenvolvida a partir da definição dos objetivos de aprendizagem da proposta didática, englobando assim todos os objetivos a serem alcançados no final da Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução – Nível B1. O texto integral da ementa encontra-se destacado a seguir.

*Desenvolvimento da compreensão leitora de nível B1 em Língua Francesa com vistas à aquisição da Competência Tradutória. Desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos a partir da contrastividade entre o par linguístico francês-português com vistas a monitorar as interferências na tradução e encontrar soluções adequadas de tradução. Ampliação e mobilização de conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa. Utilização de fontes adequadas para a compreensão leitora em Língua Francesa.*

Logo após a ementa, aparecem discriminadas as Categorias<sup>157</sup> de competências específicas na formação de tradutores, preconizadas por Hurtado Albir (2008), que serão desenvolvidas na proposta disciplinar, seguidas de sua descrição e da/s unidade/s na/s qual/quais a competência é trabalhada, conforme disposto a seguir.

- Competência metodológica e estratégica: competência relacionada aos princípios e estratégias que devem ser aplicados corretamente para levar a cabo com sucesso uma tarefa de língua ou de tradução (todas as unidades).

---

<sup>157</sup> Hurtado Albir (2015) estipula seis categorias: Competência metodológica e estratégica, competência linguístico-contrastiva, competência extralinguística, competência profissional, competência instrumental, integração de competências (Competência textual).

- Competência linguístico-contrastiva: competência relacionada ao conhecimento das diferenças entre o par linguístico francês-português e ao monitoramento de interferências (Unidade 3).
- Competência extralinguística: competência relacionada à mobilização de conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos (Unidades 2, 3 e 4).
- Competência instrumental: Competências relacionadas à utilização de fontes de documentação e de ferramentas de todo tipo (Unidades 2, 3 e 4).
- Competência textual: competência relacionada ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos em Língua Francesa não especializados, de acordo com o diferente tipo e gênero textual. (Unidade 2 e 4).

Em seguida, elencamos os **objetivos da disciplina** que esclarecem a perspectiva do professor, ou seja, o que pretende desenvolver, apresentar, iniciar, etc. São eles:

- levar ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa;
- levar ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos a partir da contrastividade entre o par linguístico francês-português;
- promover o desenvolvimento e a mobilização dos conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa;
- promover a utilização de fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.

Os **objetivos de aprendizagem** são apresentados logo após os objetivos da disciplina. Esses objetivos esclarecem a perspectiva do aluno. Chamados também de objetivos específicos, de acordo com Hurtado Albir (2005, p. 33), eles configuram os objetivos gerais e “definem aquilo que o estudante deverá ser capaz de fazer” ao final da disciplina. Os objetivos de aprendizagem contemplados em nossa proposta didática são os seguintes:

- compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa;
- perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português;
- ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa;
- saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em Língua Francesa.

Assim como Delisle (1993) e Hurtado Albir (1999) propuseram, cada objetivo de aprendizagem se desdobra em **objetivos específicos** e que serão explicitados sob o título “Ao final da disciplina, o aluno será capaz de...” e alinhados às Unidades Didáticas para que o aluno saiba o que se espera dele em cada UD.

Ao todo, a proposta didática almeja que, **ao final da disciplina, o aluno seja capaz de** alcançar 17 objetivos específicos. Cumpre salientar que os indicadores derivados da frase “aluno será capaz de...” são, como preconiza Hurtado Albir (2008), os **elementos observáveis** que nos servem de base para a avaliação. São chamados “descritores” por Hurtado Albir (2008) ou Resultados Pretendidos de Aprendizagem (RPA) por Biggs e Tang (2011). Esses indicadores se baseiam nos descritores de cada competência, como já foi detalhado em 3.5.1. O texto integral dos objetivos específicos de nossa proposta didática encontra-se em destaque e elencado a seguir.

#### **Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:**

- 1) Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa:
  - a) Aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados (UD 2 e 4).
  - b) Aplicar os conhecimentos linguísticos para a compreensão leitora em Língua Francesa (UD 4).
  - c) Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coesão e coerência do texto (UD 4).
  - d) Identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos franceses instrucionais e informativos (UD 4).
  - e) Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses instrucionais e informativos (UD 4).
- 2) Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português:
  - a) Identificar as diferenças lexicais entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão (UD 3).
  - b) Identificar as diferenças morfosintáticas entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão (UD 3).
  - c) Identificar as diferenças textuais entre o francês e o português e os problemas ligados a estas diferenças (UD 3).

- 3) Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa:
  - a) Ativar os conhecimentos extralinguísticos (UD 3 e 4).
  - b) Desenvolver conhecimentos da cultura associados aos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4).
  - c) Familiarizar-se com conceitos relacionados à arte, história, política, sociedade, economia, ao sistema educacional, etc., associados aos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4).
- 4) Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF:
- 5) Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender os referentes culturais dos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4).

Em seguida, são mencionadas, no Plano de ensino, as competências transversais solicitadas em todas as unidades, quais sejam: aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua; trabalhar em equipe; analisar e sintetizar; resolver problemas; tomar decisões e raciocinar criticamente.

Sobre o conteúdo da disciplina, de acordo com Hurtado Albir (2008), sua apropriação se fará em contexto, por meio da mobilização dos elementos da competência. Ele representa o conjunto de saberes que se deseja que os estudantes adquiram (HURTADO ALBIR, 2005). O conteúdo encontra-se estruturado da seguinte maneira:

- Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.
- Estratégias de compreensão leitora para apreender o sentido.
- Mobilização de conhecimentos prévios para identificação do contexto do texto.
- Identificação dos elementos paratextuais que proporcionam informações.
- A importância da inferência, da dedução e da formulação de hipóteses de sentido.
- O reconhecimento dos tipos e gêneros textuais.
- A valorização das transparências entre línguas aparentadas.
- Identificação das palavras de substituição e de seus referentes.
- Compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia.
- Identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases.
- Identificação da ideia principal de um texto.
- Os mecanismos que contribuem à coesão e coerência em Língua Francesa.
- Diferenças lexicais entre francês e português.

- Diferenças morfossintáticas entre francês e português.
- Diferenças textuais entre francês e português.
- A mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão: conhecimento do autor do texto, destinatários, situação e tema descrito, conhecimento dos referentes culturais da cultura alvo.
- Análise de texto adequada à tradução.

Em seguida explicitamos as cinco Unidades Didáticas. A primeira trata-se de uma unidade de avaliação diagnóstica, e a última corresponde a uma unidade de autoavaliação de aprendizagem e avaliação de disciplina, no nosso caso, uma avaliação da Oficina de Língua Francesa e de sua proposta de objetivos de aprendizagem para a formação de tradutores.

### **UNIDADE DIDÁTICA 1**

**Título:** Aprendendo mais sobre mim (O que sei da língua alvo? Quais as minhas expectativas sobre a disciplina?)

**Função da Unidade:** Diagnosticar a bagagem linguístico-cultural dos alunos na língua alvo e identificar suas expectativas em relação à oficina.

**Conteúdo:**

1. Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.

### **UNIDADE DIDÁTICA 2**

**Título:** Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir

**Função da Unidade:** Sensibilizar os alunos para a importância da utilização de estratégias de leitura para uma compreensão leitora eficiente.

**Conteúdo:**

1. Estratégias de compreensão leitora para apreender o sentido;
2. Mobilização de conhecimentos prévios para identificação do contexto do texto;
3. Identificação dos elementos paratextuais que proporcionam informações;
4. A importância da inferência, da dedução e da formulação de hipóteses de sentido;
5. O reconhecimento dos tipos e gêneros textuais;
6. A valorização das transparências entre línguas aparentadas;
7. Identificação das palavras de substituição e de seus referentes;
8. Compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia;
9. Identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases;
10. Identificação da ideia principal de um texto.

### **UNIDADE DIDÁTICA 3**

**Tema:** As diferenças entre o francês e o português: monitorando as interferências na tradução direta

**Função da Unidade:** Sensibilizar o estudante sobre as diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês e português.

**Conteúdo:**

1. Diferenças morfossintáticas, lexicais e textuais entre o francês e português.



#### **UNIDADE DIDÁTICA 4**

**Tema:** Desenvolvendo a compreensão leitora em Língua Francesa com olhar de tradutor

**Função da Unidade:** Desenvolver a compreensão leitora em Língua Francesa com foco na tradução.

**Conteúdo:**

1. Mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão de textos instrucionais e informativos: conhecimento do autor do texto, destinatários, situação e tema descrito, conhecimento dos referentes culturais da cultura alvo, etc.
2. Análise de texto adequada à tradução.

#### **UNIDADE DIDÁTICA 5**

**Tema:** Como eu me saí? O que achei da oficina?

**Função da Unidade:** Ajudar o estudante a realizar uma avaliação do curso e a preparar sua autoavaliação final.

**Conteúdo:**

1. Autoavaliação das competências adquiridas.
2. Avaliação das expectativas de aprendizagem e do curso.

Sobre a metodologia, ou seja, como o trabalho foi realizado para se alcançar os resultados de aprendizagem pretendidos, adotamos uma metodologia ativa, na qual o aluno é participante ativo do seu processo de aprendizagem graças à metodologia com base em tarefas. Hurtado Albir (1992, 1993, 1996, 1999) se inspira desse enfoque, originado na Didática de Línguas Estrangeiras para fundamentar o quadro metodológico da Didática da Tradução, propondo UDs construídas sob formas de tarefas e projetos de tradução. O mesmo ocorre com a proposta didática que desenhamos para o ensino/aprendizagem de Língua Francesa na formação de tradutores.

O enfoque por tarefas nos permite igualmente alinhar nossa orientação pedagógica dentro de uma visão de aprendizagem cognitivo-constructivista, na qual se considera o aluno como centro, ator de seu processo de aprendizagem, e o professor como um guia ou mediador, que facilita o acesso a novos conteúdos. Ademais, questões como autonomia, autoavaliação e valorização dos conhecimentos prévios se tornam motores do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem traçados. Dentre as atividades que foram solicitadas individualmente, em pares ou em grupo, elencamos: tarefas de leitura ativa, elaboração de catálogos contrativos, tradução sintética, troca e compartilhamento de informações etc.

Sobre a avaliação, como se tratou de um curso de Extensão Universitária e não de uma disciplina inserida na grade curricular do Curso de Bacharelado em Tradução, não houve exigência de nota, somente de assiduidade. Portanto, as modalidades avaliativas se centraram

no questionário diagnóstico, nas fichas de autoavaliação no final de cada UD, e na UD 5, dentro de uma visão formativa da avaliação.

A seguir, apresentamos o desenho geral das Unidades Didáticas de nossa proposta didática.

### **3.5.3 Desenho e descrição das Unidades Didáticas**

A estrutura de cada UD seguiu o que foi proposto por Hurtado Albir (1999). Começamos por tarefas simples e familiares aos alunos e que ao mesmo tempo fossem preparatórias (tarefas de aprendizagem), nas quais os alunos apreenderam princípios que foram solicitados posteriormente nas tarefas mais complexas até chegar à tarefa final, ou seja, tarefas de integração ou integralizadoras (LASNIER, 2000), situadas ao final das UDs.

Nossa proposta didática compreende cinco UDs, duas de avaliação, a UD 1 (avaliação diagnóstica) e a UD 5 (de avaliação da disciplina e de autoavaliação final), e três UDs de aprendizagem, as UDs 2, 3 e 4. Cada UD se inicia com uma ficha geral de apresentação. A figura a seguir traz um exemplo de uma ficha geral de apresentação de UD inspirada em Hurtado Albir (2015).

Figura 10 - Exemplo ficha de apresentação da Unidade Didática.

**UNIDADE DIDÁTICA 2*****Estratégias de compreensão leitora  
para ler e traduzir***

*Sensibilizar os alunos para a importância da utilização de estratégias de leitura para uma compreensão leitora eficiente.*

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>1. Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa:</b> 1.1 Aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados.	
<b>Competências específicas</b>	• Competência metodológica e estratégica.	
<b>Competências transversais</b>	• Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua; trabalhar em equipe; analisar e sintetizar; resolver problemas e tomar decisões.	
<b>Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de compreensão leitora para apreender o sentido;</li> <li>[2] Mobilização de conhecimentos prévios para identificação do contexto do texto;</li> <li>[3] Identificação dos elementos paratextuais que proporcionam informações;</li> <li>[4] A importância da inferência, da dedução e da formulação de hipóteses de sentido;</li> <li>[5] O reconhecimento dos tipos e gêneros textuais;</li> <li>[6] A valorização das transparências entre línguas aparentadas;</li> <li>[7] Identificação das palavras de substituição e de seus referentes;</li> <li>[8] Compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia;</li> <li>[9] Identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases;</li> <li>[10] Identificação da ideia principal de um texto.</li> </ul>	
<b>Tarefas</b>	1. Identificação e compartilhamento de minhas estratégias de leitura.	Individual e em pares
	2. As estratégias de leitura.	Individual e em pares
	3. Aplicando as estratégias de leitura	Individual
<b>Tarefa final (integração)</b>	Elaboração de um catálogo de estratégias para compreensão leitora em Língua Francesa.	Individual e em pares
<b>Autoavaliação</b>	O que aprendi sobre estratégias de leitura?	Individual
<p>CICUREL, F (1991). <i>Lectures interactives</i>. Col. Autoformation. Paris: Hachette.  HURTADO ALBIR, A. (1999). Enseñar a traducir. Col. Investigación Didáctica.  HURTADO ALBIR, A. (2015). <i>Aprender a traducir del francés al español</i>. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalia. Publicacions de la Universitat Jaume I.  COUTINHO, M. de G. M.; GENERINO, V. da S. (2002). <i>Lecture et Compréhension: pour une grammaire du texte écrit</i>. João Pessoa: Ed. Manufatura.  MARCUSCHI, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" in DIONISIO, A. P et al. (Org.) <i>Gêneros textuais &amp; ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucena, p. 19-36.  MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. <i>Les stratégies de compréhension en lecture</i>. Tableau des mots de substitution ; tableau de préfixes et suffixes, tableau de marqueurs de relation ; tableau de pertes de compréhension et des solutions.  <a href="http://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/stratl/stratl8.html#2">www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/stratl/stratl8.html#2</a></p>		

Fonte: elaborado pela autora.

Nela o aluno tem uma visão global da estrutura da UD. Na ficha, seguimos o modelo de estrutura de UD de Hurtado Albir (1999, 2015), em que são apresentadas as seguintes informações: tema, função da UD, objetivos de aprendizagem, competências específicas e transversais, conteúdo, as tarefas com seus títulos e dinâmica (em pares, grupo ou individual), a tarefa final e a autoavaliação. Acrescentamos ao final da ficha as fontes utilizadas para a elaboração de toda a UD. A característica da UD é a sua estruturação em torno de tarefas. Como dissemos anteriormente, a tarefa é a “coluna vertebral” da UD, que gira em torno de um objetivo específico e atinge uma tarefa final ou várias tarefas finais (HURTADO ALBIR, 2008). Em nosso material didático, cada tarefa é estruturada por fichas, que são as tarefas de aprendizagem, propriamente ditas, centradas em uma capacidade, habilidade ou conteúdo. As fichas informam o que se quer do aluno, por meio de um enunciado em língua portuguesa.

A maior parte das tarefas tem vinculação com a tradução e procura desenvolver no aluno uma percepção consciente das semelhanças e diferenças entre elementos linguísticos e pragmáticos das duas línguas de trabalho (GONÇALVES; MACHADO, 2016), e oferecendo a ocasião para que este leia com “olhos de tradutor”, sensibilizando-o desde os primeiros momentos de ensino/aprendizagem da LE ao “feito tradutor” (BERENGUER, 1996, p.10). Outras tarefas têm o objetivo de trabalhar a compreensão leitora do aluno, foco central do material didático, por meio da aprendizagem de estratégias, tarefas de reconhecimento de palavras de substituição, de coesão e coerência textual, perguntas sobre o autor do texto, destinatários, situação e tema descrito, os referentes culturais da cultura alvo, etc. Nessa fase, o aluno é sensibilizado a seguir/consultar a proposta de análise de texto adequada à tradução proposta por Berenguer (1996) e inspirada nas propostas de Hatim e Mason (1995) e Nord (1991), conforme discutimos na subseção 2.3.3.

A cada início de um novo conteúdo, quer seja gramatical, lexical, quer seja uma informação sobre aspectos extralinguísticos, há um espaço de explicação que intitulamos “Saiba mais!”. Outro espaço, dessa vez dedicado à tradução, intitulamos “Momento tradução”. Aqui os alunos são convidados a fazer uma tradução sintética sobre algum texto já visto na UD. Essa atividade foi inspirada de Hurtado Albir (2015). A tarefa de tradução sintética<sup>158</sup> é seguida de outra ficha solicitando ao aluno que reflita sobre essa atividade, sobre algum problema de compreensão leitora, ou problemas tradutórios e suas soluções. Essa tarefa é inspirada em uma

---

<sup>158</sup> A tradução sintética é uma tarefa proposta por Hurtado Albir (2015, p. 14; 2008, p. 53) que pede para o aluno fazer um resumo escrito em língua materna de um texto na língua estrangeira estudada. Essa tarefa visa trabalhar a competência metodológica e estratégica.

visão cognitivo-constructivista da aprendizagem, na qual o aluno é motivado a refletir sobre seu processo de aprendizagem, tornando-se ator desse processo.

Todas as UDs, com exceção das UDs de avaliação (UD 1 e UD 5), têm uma tarefa final de integração, a fim de ativar vários componentes de uma competência, ou integralizadora, para ativar uma ou várias competências específicas e ao menos uma competência transversal.

Ao fim de cada UD, propomos uma ficha de autoavaliação, que foi inspirada no modelo de ficha de autoavaliação proposto por Hurtado Albir (2015). A ficha convida o aluno, por meio de perguntas abertas, a refletir sobre seu processo de aprendizagem, também seguindo com coerência a orientação pedagógica cognitivo-constructivista, na qual a avaliação formativa oferece mecanismos para o aluno participar ativamente e de forma crítica, em uma construção individual ou coletiva, de sua formação. A figura seguir mostra um exemplo de autoavaliação ao final da UD 2:

Figura 11 - Exemplo ficha de ficha de autoavaliação.

<b>FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – UD2</b>
<b>O que aprendi sobre estratégias de leitura?</b>
<b>AUTORETRATO DE MINHAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:</b>
<b>Indique, através da numeração de 1 a 5, a menor ou maior frequência com que você utiliza cada uma das estratégias abaixo:</b>
<b>Antes da leitura:</b>
1. Antes de começar a ler um texto, eu sobrevo o paratexto.....;
2. Com base nos indícios e nos meus conhecimentos anteriores, eu antecipo o sentido do texto..... e formulo hipóteses.....
<b>Durante a leitura:</b>
1. Utilizo estratégias para identificar a ideia principal do texto..... ;
2. Observo o tipo e o gênero do texto.....;
3. Leio sem me deter nas passagens difíceis para entender o sentido global do texto.....;
4. Tento elucidar as palavras desconhecidas através do/da:
- contexto próximo ou distante.....;
- transparência.....;
- formação das palavras.....;
5- Procuo identificar as palavras de substituição e as palavras que elas substituem.....

Fonte: elaborada pela autora.

Por fim, todas as atividades têm como principal propósito o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa com vistas a compreender bem para traduzir bem, foco central de nossa proposta didática.

O quadro a seguir ilustra o material didático com todas as UD's, seus respectivos temas, funções, tipos de avaliação, competências específicas na formação de tradutores e sua vinculação com os objetivos de aprendizagem que foram desenvolvidos:

Quadro 14 - Resumo das Unidades Didáticas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO TRADUTOR	CONTEÚDO	UNIDADE DIDÁTICA
Ativar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios na língua alvo.	Competência metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva	Mobilização conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos anteriormente.	UD 1 Aprendendo mais sobre mim (Avaliação diagnóstica)
[1] Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa	Competência metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva	Estratégias básicas para entendimento do sentido.	UD 2 Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir
<p>[2] Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português</p> <p>[3] Ampliar e mobilizar: conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa</p> <p>[4] Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.</p>	<p>Competências metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva;</p> <p>Competência extralinguística</p> <p>Competência instrumental</p>	Diferenças morfosintáticas, lexicais e textuais entre o francês e português.	UD 3 As diferenças entre o francês e o português: monitorando as interferências na tradução direta
<p>[1] Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa</p> <p>[3] Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa</p> <p>[4] Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.</p>	Todas	Mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão de textos instrucionais e informativos	UD 4 Desenvolvendo a compreensão leitora em Língua Francesa com olhar de tradutor

Refletir sobre a proposta da disciplina	Todas	Conhecimentos e experiência adquirida pela proposta didática	UD 5 Avaliação final
---	-------	--	-------------------------

Fonte: elaborada pela autora.

Apresentamos, a seguir, a descrição detalhada das UD's 1, 2, 3, 4 e 5<sup>159</sup> (respectivamente apêndices C, D, E, F, G).

### Unidade Didática 1

A **Unidade Didática 1**, intitulada *Aprendendo mais sobre mim (O que sei da língua alvo? Quais as minhas expectativas sobre disciplina?)*, é composta de três tarefas e se trata de uma avaliação diagnóstica. A UD 1 tem por função solicitar conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios dos alunos na língua alvo, com o intuito de diagnosticar a bagagem linguístico-cultural do aluno, bem como identificar as expectativas destes últimos na disciplina. Seus objetivos de aprendizagem (**ao final da UD o aluno será capaz de...**) são: i) aplicar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios na língua alvo e ii) identificar as expectativas da disciplina. É igualmente o momento para os alunos tomarem conhecimento do Plano de ensino e do conteúdo das UD's.

Sobre as três tarefas da UD, a **tarefa 1**, intitulada *Minha biografia linguística e enciclopédica da língua e cultural com relação à língua francesa*, é composta por duas fichas e tem por objetivo informar o professor sobre o nível linguístico e acesso do aluno à cultura alvo. A **tarefa 2**, intitulada *Minha compreensão em língua francesa*, é composta por cinco **fichas** e tem por objetivo informar o professor sobre o nível de compreensão leitora do aluno e possíveis lacunas e problemas de compreensão e, ainda informar sobre quais tipos de documentos escritos o aluno já teve acesso em francês. A **ficha 1** pede para o aluno observar e ler duas mensagens publicitárias para em seguida comentar sua compreensão das mensagens. Em seguida, na **ficha 2**, pede-se para que o aluno compartilhe com um colega, por meio do preenchimento de um quadro, semelhanças e diferenças sobre o entendimento das mensagens e estratégias utilizadas. A **ficha 3** solicita observação e leitura de uma citação de Delisle (1980) sobre o que é traduzir. O aluno deverá explicar, com suas palavras, em língua portuguesa, o que entendeu da citação. Em seguida, deve preencher um quadro para indicar problemas de

<sup>159</sup> As UD's estão apresentadas nos apêndices em versão simplificada, haja vista que a autora tem o objetivo de aperfeiçoá-las para a publicação de um manual didático.



compreensão e como os solucionou. A **ficha 4** solicita reflexão do aluno sobre sua compreensão leitora nas atividades que foram solicitadas: a leitura das duas imagens publicitárias e da citação. A **ficha 5** pede informação sobre quais tipos de documentos escritos o aluno já leu em francês. A intenção aqui é poder propor inicialmente textos já familiares ao aluno e em seguida, abordar novos tipos e gêneros adaptados ao seu nível linguístico.

A **tarefa 3**, intitulada *Refletindo sobre minhas expectativas*<sup>160</sup>, é composta por **1 ficha** e tem por objetivo informar o professor sobre as expectativas da disciplina. É a ocasião para o aluno tomar conhecimento do Plano de ensino e para juntamente com o professor fazer alterações, se necessário. Ela é composta de seis perguntas sobre o conteúdo do plano e de um preenchimento de quadro sobre a estrutura das UD's e conteúdo, no qual o aluno informa, para cada UD, a adequação ao seu nível de língua, sugestões e grau de interesse de 1 a 10. Ao fim, existe um espaço denominado “Comentário livre”, no qual o aluno tem a liberdade para deixar registrado qualquer comentário.

## Unidade Didática 2

A **Unidade Didática 2**, intitulada *Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir*, é composta de três tarefas de aprendizagem, de uma tarefa final e de uma autoavaliação da UD ao final da unidade. A UD 2 tem por *função sensibilizar os alunos para a importância da utilização de estratégias de leitura para uma compreensão leitora eficiente*. Trata-se aqui de uma preparação para as UD's posteriores, nas quais o aluno entrará em contato com textos em Língua Francesa e utilizará estratégias de leitura. A competência específica que é trabalhada é a competência metodológica e estratégica. Os objetivos de aprendizagem (**ao final da UD o aluno será capaz de...**) são:

- 1) Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa:
  - a) aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados.

Sobre as três tarefas da UD 2: a **tarefa 1**, intitulada “Identificação e compartilhamento de minhas estratégias de leitura”, é composta por **quatro fichas** e tem por objetivo levar o aluno a identificar suas estratégias e compartilhá-las com os colegas. Trata-se também de uma tarefa de sensibilização. A **ficha 1** é composta de dois textos curtos do gênero correspondência e de

---

<sup>160</sup> Atividade inspirada de Hurtado Albir (2015).

um texto breve de jornal. Pede-se para o aluno ler os textos sem material de consulta para, em seguida, responder a dois questionários referentes ao seu tipo de leitura em LF. Por meio desse questionário, o aluno é convidado a refletir sobre suas estratégias de leitura, criando um primeiro contato com o tema a partir de seus conhecimentos anteriores. A **ficha 2** pede para que o aluno explique o conteúdo dos textos da ficha 1 e, em seguida, proceda à **ficha 3**, que se trata de uma atividade em pares, de troca de experiência sobre a leitura feita. Na **ficha 3**, o aluno deve preencher um quadro, anotando semelhanças e diferenças entre a sua compreensão dos textos e a de seu colega.

A **tarefa 2**, intitulada “As estratégias de leitura”, é composta por sete estratégias. A primeira estratégia, “Formule hipóteses, mobilize seus conhecimentos”, contém duas fichas de atividades na quais o aluno será solicitado a delinear hipóteses sobre o conteúdo do texto com base nas informações provenientes do paratexto. A **ficha 1** refere-se à leitura global (*balayage*), na qual o aluno deve percorrer o texto rapidamente, observando seus indícios paratextuais, para em seguida preencher um quadro sobre os diferentes indícios encontrados. Ele poderá também anotar questões e reflexões referentes aos indícios. A leitura é, portanto, ativa, na qual o aluno tem uma ação a ser realizada. Por fim, a ficha solicita que o estudante formalize uma primeira hipótese sobre a intenção do autor, o tema do texto e o tipo do texto, com base nesses primeiros indícios paratextuais. A **ficha 2** pede uma releitura do texto da ficha 1, dessa vez do primeiro e do último parágrafo. O professor promoverá a reformulação das ideias-chave e a ligação entre a introdução e a conclusão. A ficha 2 é acompanhada de um quadro a ser preenchido com os elementos mais significativos dessas passagens. Esse exercício estimulará o aluno a confirmar ou reformular suas hipóteses sobre a intenção do autor, o tema do texto e o tipo do texto, feitas na ficha 1. O aluno também formulará sua primeira hipótese sobre o emissor e o receptor do texto, com base na nova leitura. A segunda estratégia, “Reconheça o tipo e o gênero textual”, vem acompanhada do espaço “Saiba mais”, que contém uma explicação sobre gêneros e tipos textuais.

Em seguida, a **ficha 3** da tarefa 2 traz três textos em francês para que o aluno identifique o tipo e o gênero de cada um. A terceira estratégia, “Valorize as transparências entre línguas aparentadas”, vem com um “Saiba mais” que explica o que é uma língua aparentada, sensibilizando o aluno à utilização de transparências entre o francês e o português. Em seguida, na **ficha 4**, o aluno deve ler uma citação de Delisle (1980) sobre tradução e fazer duas atividades que solicitam a observação das transparências na citação. Na **ficha 5**, o aluno deve fazer uma pesquisa e trazer 10 palavras transparentes para o quadro e, em seguida, compartilhar com o colega. Logo após essa atividade, há um “Momento reflexão” para o aluno refletir e escrever a

respeito da atividade sobre as transparências. A estratégia quatro, “Compreenda as palavras de substituição e identifique seu referente”, começa com um “Saiba mais” contendo explicação sobre as classes gramaticais que substituem palavras para evitar repetição no texto. Essa estratégia é acompanhada de duas fichas de atividades. Na estratégia cinco, “Compreenda palavras novas por meio de sua morfologia”, o “Saiba mais” é um grande quadro com prefixos e sufixos, seus sentidos e exemplos. Essa estratégia sensibiliza o aluno a olhar a base da palavra para tentar encontrar seu sentido. A estratégia seis, “Identificar os marcadores de relação entre as frases”, vem também com um quadro contendo marcadores de relação entre as frases, sua função comunicativa e exemplo de marcadores. Na **ficha 6**, o aluno deve identificar a função comunicativa dos marcadores e propor uma tradução para as frases. A última estratégia “Identificar a ideia principal”, apresenta um “Saiba mais” com estratégias para captação da ideia principal e uma ficha (10) para exercitar a estratégia. Já a **tarefa 3**, “Aplicando as estratégias”, é uma tarefa de integração de preparação para a tarefa final. Ela contém uma ficha acompanhada de um texto. Com base nas estratégias vistas na UD 2, pede-se para o aluno responder às perguntas de compreensão.

A **tarefa final**, intitulada “Elaboração de um catálogo de estratégias para compreensão leitora em Língua Francesa”, é composta por uma ficha. A **ficha 1** é uma tarefa que solicita o conhecimento de toda a UD (tarefa de integração). Em pares, os alunos elaboram um catálogo de estratégias de leitura com base nas estratégias vistas na UD. O catálogo deve ser feito com o auxílio do preenchimento do quadro para ajudar os alunos na sistematização das estratégias de leitura. O catálogo servirá para o aluno fazer consultas durante o curso.

Por fim, o aluno fará uma autoavaliação do seu desempenho na UD 2. A autoavaliação é constituída de duas etapas. A primeira etapa contém um “Autorretrato de minhas estratégias em leitura”, na qual o aluno, com a ajuda da escala de 1 a 5, deve indicar a frequência com a qual utilizou cada uma das estratégias mencionadas na ficha. Esse é igualmente um exercício de fixação dos conteúdos da UD. Na segunda etapa, o aluno é convidado a dar um conceito global da **Competência Metodológica e Estratégica** com base em duas escalas descritivas, acompanhadas da descrição de quatro conceitos (médio, bom, ótimo e excelente) para avaliar os objetivos de aprendizagem da UD, conforme segue: “Sou capaz de i) aplicar estratégias de leitura adequadas para compreender textos franceses não especializados; ii) refletir sobre estratégias de leitura”.

Por fim, na ficha de autoavaliação, o aluno é convidado a refletir sob a seguinte pergunta: “Resumindo, o que eu aprendi e o que preciso melhorar com relação às estratégias de leitura?”

### Unidade Didática 3

A **Unidade Didática 3**, intitulada “As diferenças entre o francês e o português: monitorando as interferências na tradução direta”, é composta de três tarefas de aprendizagem, de uma tarefa final e de uma autoavaliação da UD ao final da unidade. A UD 3 tem por função “sensibilizar o estudante sobre as diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês e português”. Trata-se aqui de uma UD de sensibilização das contrastividades entre o par francês-português. Essa UD trabalha três competências específicas: a linguístico-contrastiva, a metodológica e estratégica e a instrumental. A UD 3 é composta por um objetivo de aprendizagem, qual seja, “perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português”. Os outros objetivos (específicos) são decorrentes do primeiro: “**Ao final da UD o aluno será capaz de**”:

- 2) Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português:
  - a) identificar as diferenças lexicais entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão;
  - b) identificar as diferenças morfossintáticas entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão;
  - c) identificar as diferenças textuais entre o francês e o português e os problemas ligados a estas diferenças.

Sobre as três tarefas da UD 3: a **tarefa 1**, intitulada “Identificação das diferenças morfossintáticas entre o francês e o português”, é composta por três fichas. As duas primeiras fichas são referentes à expressão da negação em francês. Depois do espaço “Saiba mais”, sobre como a ideia de negação se expressa em francês, o aluno aplica o conhecimento nas atividades das fichas. Ambas as atividades têm vínculo com a tradução. A primeira pede para retirar frases negativas de um poema e em seguida traduzi-las, e na segunda, que faz parte do “Momento tradução”, o aluno propõe uma tradução para passagens destacadas em negrito no texto (frases que expressam negação). A ficha 3 refere-se ao *participe présent* e ao gerúndio em francês. Logo após o “Saiba mais”, o aluno faz atividades referentes ao tema gramatical. A **ficha 3** também envolve atividades de tradução. Aqui ele deve encontrar a função comunicativa do

*participe présent* e traduzir a frase. A **tarefa 2**, intitulada “Identificação das diferenças lexicais entre o francês e o português”, é composta por 10 fichas e quatro “Saiba mais”. É a tarefa mais extensa de todo o material didático. Trata-se de conteúdos que envolvem o léxico francês, quer sejam siglas, abreviações, expressões idiomáticas, quer sejam frases feitas e provérbios, entre outros. Todas as atividades em torno dos temas citadas envolvem tradução em contexto ou tradução isolada do léxico. O “Momento Tradução”, que são três para a tarefa 2, envolve a tradução de segmentos de frases ou parágrafos maiores. Os conteúdos das fichas seguem descritos a seguir.

- Ficha 1: Falsos amigos em contexto isolado
- Ficha 2: Falsos amigos em contexto
- Ficha 3: Palavras polissêmicas em contexto
- Ficha 4: Siglas francesas em contexto isolado
- Ficha 5: “Momento tradução”, siglas francesas em contexto
- Ficha 6: Abreviações em francês
- Ficha 7: Expressões idiomáticas que utilizam cores em contexto isolado
- Ficha 8: Expressões com cores em contexto
- Ficha 9: Expressões idiomáticas em geral e em contexto
- Ficha 10: Frases feitas e provérbios

A **tarefa 3**, intitulada “Identificação das diferenças textuais entre o francês e o português”, trata-se de conteúdo sobre os elementos que dão coerência e coesão ao texto em Língua Francesa. A tarefa 3 é composta por seis fichas e um “Saiba mais” sobre coesão e coerência. Inicialmente os alunos trabalham a coerência em segmentos simples e depois em parágrafos maiores e mais complexos. Em seguida, as fichas de atividades trabalham a identificação dos elementos de referência que dão coesão ao texto. A partir da **ficha 6** os alunos são confrontados com textos mais longos e devem identificar, neste, segmentos que expressam ideias de “vergonha”, “apoio” etc. ou palavras e expressões que fazem referência a um mesmo elemento. A **tarefa final**, intitulada “Elaboração coletiva de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico francês-português” (tarefa de integração), é um trabalho coletivo no qual os alunos seguem as instruções para confeccionar um catálogo em grupo.

Ao final da UD 3, o aluno fará uma autoavaliação do seu desempenho. O aluno é convidado a dar um conceito global da **Competência linguístico-contrastiva** com base em três escalas descritivas, acompanhadas da descrição de quatro conceitos (médio, bom, ótimo e

excelente) para avaliar os objetivos de aprendizagem da UD, conforme segue: “**Sou capaz de** i) identificar as diferenças lexicais no par linguístico francês-português e resolver os problemas de compreensão; ii) identificar as diferenças morfosintáticas no par linguístico francês-português e resolver os problemas de compreensão; e iii) identificar as diferenças textuais no par linguístico francês-português e os problemas ligados a essas diferenças”.

Por fim, na ficha de autoavaliação, o aluno é convidado a refletir sobre a seguinte pergunta: “Resumindo, o que eu aprendi e o que preciso melhorar sobre as diferenças entre o francês e o português?”

#### **Unidade Didática 4**

A **Unidade Didática 4**, intitulada “Desenvolver a compreensão leitora em língua francesa com olhar de tradutor”, é composta de duas tarefas de aprendizagem, de uma tarefa final (integralizadora) e de uma autoavaliação da UD ao final da unidade. A UD 4 tem por função “desenvolver a compreensão leitora com foco na tradução”. Trata-se aqui de uma UD que reúne a utilização de todas as competências trabalhadas nas UD's anteriores. Por tal razão, a competência aqui trabalhada é a competência textual, que, de acordo com Hurtado Albir (2008, 2015), é a competência que integra todas as outras. A UD 4 é composta por um objetivo de aprendizagem, qual seja, “compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa”. Os outros objetivos são:

- 1) Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa:
  - a) aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados;
  - b) aplicar os conhecimentos linguísticos para a compreensão leitora em Língua Francesa;
  - c) identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coesão e coerência do texto;
  - d) identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos franceses instrucionais e informativos;
  - e) compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses instrucionais e informativos.

Sobre as tarefas da UD 4: a **tarefa 1** gira em torno da leitura e compreensão de textos instrucionais, e a **tarefa 2** engloba a leitura e a compreensão de textos informativos. Antes de

iniciar as tarefas, apresentamos a proposta de análise textual adequada à tradução proposta por Berenguer (1999) para o público específico de língua estrangeira na formação de tradutores. A **tarefa 1** apresenta dois textos instrucionais e quatro fichas de atividades. As atividades trabalham o nível de compreensão dos alunos. Com base na proposta de análise textual, os alunos podem percorrer o texto e responder às perguntas sobre: público, características do texto, objetivo do texto, onde o texto pode ser publicado, o tom do texto etc. Outra atividade consiste de pesquisa na internet, na qual se pede que o aluno procure um texto instrucional e indique semelhanças e diferenças entre aquele e os textos do material. A **tarefa 2** versa sobre textos informativos. Na sua **ficha 1**, pede-se a leitura dos textos 1, 2 e 3 para, em seguida, proceder ao preenchimento do quadro com informações sobre: tema, intenção do autor, palavras-chave, público leitor e tom do texto. Na **ficha 2** pede-se a leitura do texto 1 e o preenchimento de um quadro equivalente ao anterior, mas com elementos adicionais, como marcadores lógicos e referências extralinguísticas veiculadas no texto. Depois do preenchimento do quadro, pede-se que o aluno faça um breve resumo, em português, do texto lido, recorrendo às palavras-chave que indicou no quadro da ficha anterior. Os textos 2, 3 e 4 seguem o mesmo modelo de perguntas sobre o texto e pede-se um breve resumo do conteúdo lido.

A **tarefa final**, intitulada “Realização de uma tradução sintética”, é uma tarefa integralizadora, uma vez que solicita ao aluno a mobilização de várias competências para sua realização. O aluno é requisitado a fazer uma tradução sintética (resumida) de um dos textos vistos na UD 4.

Ao final da UD 4, o aluno fará uma autoavaliação do seu desempenho. Este é convidado a responder algumas perguntas sobre a tarefa que mais lhe chamou atenção, descrevendo suas dificuldades de compreensão ou estratégias empregadas. Em seguida, deve dar um conceito global da sua **Competência Textual** com base em uma só escala numérica de 1 a 10. Nesse caso, o aluno reflete se é capaz de: i) aplicar estratégias de leitura adequadas para compreender textos franceses não especializados; ii) aplicar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão leitora em língua francesa; iii) identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem para a coesão e coerência do texto; iv) identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos informativos e instrucionais em língua francesa; v) compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses informativos e instrucionais; vi) saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem um texto em Língua Francesa.

Por fim, na ficha de autoavaliação, o aluno é convidado a refletir sob a seguinte pergunta: “Resumindo, o que aprendi e o que preciso melhorar no tocante à compreensão leitora em língua francesa com foco na tradução?”

## **Unidade Didática 5**

A **Unidade Didática 5**, intitulada “Autoavaliação final (Como eu me saí? Minhas expectativas foram atendidas?)”, é composta de duas partes: uma avaliação da disciplina e uma autoavaliação final. A UD 5 tem por função “ajudar o estudante a preparar sua autoavaliação e a realizar uma avaliação da disciplina”. Os objetivos de aprendizagem a serem atingidos no final da UD são: i) refletir sobre o nível de competências desenvolvido; ii) refletir sobre o cumprimento das expectativas da disciplina no início da formação.

A primeira parte é voltada à **avaliação da disciplina**. Essa parte é composta inicialmente de perguntas sobre as UD's (progressão, textos e tarefas realizadas). Em seguida, pede-se ao aluno que preencha um quadro de apreciação sobre as cinco UD's. Nele o aluno poderá escrever o que achou, dar sugestões, dizer seu grau de interesse indicado no início, durante o preenchimento de um quadro semelhante na avaliação diagnóstica, e dizer seu grau de satisfação ao término da disciplina. Por fim, há uma pergunta sobre sua impressão a respeito da autoavaliação.

A UD 5 também foi utilizada para obter a apreciação do aluno sobre a “Oficina de Língua Francesa adequada à tradução nível B1” e sobre os objetivos de aprendizagem propostos. O aluno é convidado a avaliar seu grau de satisfação quanto à disciplina ofertada com base em uma escala descritiva que vem acompanhada da definição de cinco conceitos (regular, médio, bom, ótimo e excelente). A segunda parte é voltada à **autoavaliação final**. Primeiramente, o aluno é convidado a apreciar seu grau de desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa no término da disciplina, com a ajuda de uma escala do tipo universal que tem por base os indicadores de aprendizagem: “quando eu leio, eu sou capaz de...”

Em seguida, com a descrição de três conceitos (regular, bom, ótimo), o aluno é convidado a avaliar: i) seu grau de envolvimento com a disciplina; ii) seu grau de utilização de estratégias de leitura aprendidas na disciplina; iii) o desenvolvimento de sua compreensão leitora ao término da oficina. Por fim, o aluno dispõe de um espaço aberto para comentário livre.



### 3.5.4 Desenho dos instrumentos e tarefas avaliativas

Em nossa proposta didática, procurou-se contemplar diferentes tipos de avaliação e, conseqüentemente, diversificar os critérios e instrumentos de avaliação tanto em relação ao processo quanto ao produto, como preconizado por Hurtado Albir (2011). Desse modo, elaboramos uma avaliação dinâmica (HURTADO ALBIR, 2008) com vistas a contemplar o caráter multidimensional da aprendizagem (SCALLON, 2015, 2007). Propomos, assim, as seguintes avaliações, instrumentos e tarefas conforme descrito a seguir.

#### **Avaliação diagnóstica**

A Unidade Didática 1 foi desenhada com vistas à realização de uma avaliação diagnóstica com os alunos participantes da pesquisa. O momento de realização desse tipo de avaliação é no início da aprendizagem (VELTCHEFF; HILTON, 2003). Como mencionado na subseção 3.3, a avaliação diagnóstica objetiva fornecer informações ao professor sobre os conhecimentos prévios linguísticos e enciclopédicos dos alunos e sobre o que os estes esperam da disciplina. É também um momento para professor e aluno, e para os próprios alunos, se conhecerem um pouco mais. Como o objetivo principal da disciplina é desenvolver a compreensão leitora em Língua Francesa, também solicitamos nessa UD informações relativas ao tipo e gênero de texto conhecidos pelos alunos na língua alvo.

A avaliação diagnóstica foi igualmente realizada através do teste Dialang feito *online* pelos alunos e descrito na subseção 3.3, cujo resultado foi apresentado na subseção “Perfil dos participantes”.

#### **Avaliação formativa e autoavaliação**

A nova prática avaliativa (formativa) vem pontuar duas grandes mudanças: i) o fato de permitir que o aluno tenha uma postura ativa em sua própria avaliação, instaurando a autoavaliação; e ii) permitir que o aluno tenha uma ideia de sua progressão, possibilitando a retroação, em caso de dificuldades de aprendizagem.

A proposta de avaliação formativa prevê que a avaliação se construa ao longo do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, no caso da autoavaliação, e pelo professor, podendo este último ajustar conteúdos e objetivos conforme as dificuldades observadas durante

a avaliação formativa. Na proposta didática apresentada, propusemos diversos meios para que o aluno siga de perto esse processo: por meio de tarefas finais em cada UD; da autoavaliação ao fim de cada UD; e da autoavaliação final da UD 5.

As tarefas finais permitiram, tanto para o aluno quanto ao professor, verificar o processo e aprendizagem do conteúdo visto ao longo da UD. Em sua totalidade, as tarefas finais são do tipo “tarefa de integração”, ou seja, ativaram vários componentes de uma só competência, com exceção da tarefa final da UD 4, que se tratou de uma tarefa integralizadora, ou seja, ativou várias competências específicas e ao menos uma transversal, no caso, “resolver problemas” e “tomar decisões”. As tarefas finais de cada UD estão listadas a seguir.

- UD 1: não há tarefa final, visto que se trata de uma UD de avaliação diagnóstica.
- UD 2: elaboração de um catálogo de estratégias para compreensão leitora em Língua Francesa (tarefa de integração).
- UD 3: elaboração de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico francês-português (tarefa de integração).
- UD 4: tradução sintética de um texto informativo (tarefa integralizadora);
- UD 5: não há tarefa final, visto que se trata de uma UD de avaliação de disciplina.

A autoavaliação faz parte, portanto, da avaliação formativa, uma vez que possibilita ao aluno acompanhar seu progresso na aprendizagem, bem como perceber as dificuldades existentes.

Ao final de cada unidade houve uma autoavaliação referente ao conteúdo visto ao longo da unidade. O aluno foi convidado a avaliar seu desempenho através de uma ficha de autoavaliação a ser preenchida com perguntas abertas e uma escala descritiva de avaliação individual embasada nos objetivos de aprendizagem trabalhados na unidade. A seguir, consta a relação das autoavaliações de cada UD.

- UD 1: não há autoavaliação, visto que se trata de uma UD de avaliação diagnóstica;
- UD 2: “o que aprendi sobre estratégias de leitura?”
- UD 3: “o que aprendi sobre as diferenças entre o francês e o português?”
- UD 4: “o que aprendi e o que preciso melhorar compreender textos informativos e instrucionais?”
- UD 5: “informe sobre seu grau de desenvolvimento da compreensão leitora; seu grau de envolvimento com a disciplina; seu grau de utilização das estratégias de leitura”.

A UD 5 é uma unidade de autoavaliação discente (cf. Apêndice G). Com base em escalas descritivas de avaliação, o aluno avalia seu grau de satisfação quanto à disciplina, seu

grau de desenvolvimento da compreensão leitora ao término da disciplina e seu grau de utilização de estratégias de leitura aprendidas nesta.

### Avaliação da disciplina

A avaliação da disciplina se situa igualmente na UD 5 (cf. Apêndice G). Foram feitas perguntas sobre a oficina como um todo e sobre cada UD, bem como outras perguntas sobre a progressão das UD's, escolha dos textos, tarefas propostas e sobre as avaliações feitas no fim de cada UD. Espaços para comentário livre também foram pensados para que o aluno pudesse expressar livremente qualquer aspecto.

Para ajudar os alunos na autoavaliação, foram criadas **escalas descritivas**, conforme preconizado por Scallon (2007). Segundo o autor, as escalas descritivas analíticas vêm acompanhadas de critérios e categorias a serem levados em conta ao se avaliar o desempenho do estudante, permitindo uma avaliação objetiva. Elas trazem mais objetividade, validade e fidelidade à avaliação e, além disso, são mais apropriadas para uma avaliação formativa (SCALLON, 2007), visto que possibilitam, ao aluno, mais detalhes sobre seus pontos fortes ou fracos (em cada escalão fala-se do desempenho do aluno). O quadro a seguir traz exemplo de uma escala desenvolvida nesta pesquisa para avaliar o objetivo de aprendizagem “refletir sobre estratégias de leitura”.

Quadro 15 - Exemplo de escala descritiva para avaliar o critério “refletir sobre estratégias de leitura”.

Sou capaz de refletir sobre estratégias de leitura:				
Conceito	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Raramente consigo pensar em quais estratégias posso utilizar diante de trechos difíceis em francês	Consigo às vezes pensar em quais estratégias posso utilizar diante de trechos difíceis em francês	Consigo frequentemente identificar as estratégias adequadas	Pensar em estratégias de leitura diante de trechos difíceis em francês tornou-se um hábito
Conceito _____				

Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, apresentamos uma escala avaliativa do tipo universal, que pode ser aplicada em diferentes tipos de critérios (SCALLON, 2015, p. 227). A escala a seguir foi feita para que o aluno pudesse se autoavaliar e é baseada nos indicadores da nossa proposta pedagógica. O aluno foi guiado pela seguinte diretriz: “avalie seu grau de desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa no término da disciplina”.

Quadro 16 - Escala universal de autoavaliação da compreensão leitora em Língua Francesa no término da disciplina.

Quando eu leio, eu sou capaz de...*	Não	Em processo	Sim
Aplicar estratégias de leituras adequadas			
Aplicar os conhecimentos linguísticos para a compreensão leitora			
Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coesão e coerência			
Identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos não especializados			
Perceber as diferenças entre o português e o francês para evitar as interferências			
Ativar os conhecimentos extralinguísticos			
Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem um texto em Língua Francesa			

Fonte: elaborado pela autora.

Na próxima subseção apresentamos a operacionalização do material didático na Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução nível B1 na UFPB junto a cinco alunos do Curso de Bacharelado em Tradução.

### 3.5.5 Operacionalização da Oficina de Língua Francesa na formação de tradutores

A “Oficina de Língua Francesa aplicada à tradução nível B1” foi realizada por meio do Edital FLUEX (Fluxo Contínuo de Extensão) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB. Ao fim da formação de 60 horas, os alunos participantes receberam certificado de participação<sup>161</sup>, bem como a professora. A divulgação da Oficina se deu pelo próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e pela coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução. Como pré-requisitos, os participantes deveriam ser alunos do Curso de Bacharelado em Tradução, ter no mínimo nível A1 em Língua

<sup>161</sup> Certificado da professora, coordenadora e ministrante da oficina pode ser consultado no Anexo 4 desta tese.

Francesa e disponibilidade à tarde para frequentar as aulas. Ao todo, sete alunos se inscreveram no curso, mas dois desistiram no início do processo. Por essa razão, esta pesquisa considerou apenas os dados provenientes dos cinco alunos que permaneceram na oficina até o seu término.

As aulas ocorreram de 04/09/2018 a 18/12/2018 no Laboratório de informática do Curso de Bacharelado em Tradução, com frequência de um encontro por semana, das 14h às 17h. Essa frequência de encontros foi eventualmente modificada, de acordo com a disponibilidade dos alunos e/ou da professora pesquisadora. Sobre os encontros propriamente ditos, o primeiro deles foi destinado à: i) leitura do Plano de ensino e explicação geral das UDs e sua estrutura; ii) explicação da utilização do *Cahier de commentaires* reservado aos alunos participantes para registrarem suas impressões sobre as tarefas e seu processo de aprendizagem; e iii) conhecimento, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice B), conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC e a Resolução n. 466/12 do Ministério da Saúde.

No segundo encontro, os alunos realizaram o questionário diagnóstico (cf. Apêndice C), que serviu para avaliar seu nível linguístico, seus conhecimentos sobre estratégias de leitura, sobre tipos de textos conhecidos em Língua Francesa e dificuldades sobre compreensão em LF. A partir do tratamento do questionário foi possível traçar o perfil dos participantes, como vimos em 3.4.

Inicialmente a professora pesquisadora havia planejado a aplicação do material didático com tarefas para serem feitas em casa. Porém, esse planejamento foi alterado pois foi percebido que solicitar dos alunos mais tempo do que aquele reservado para os encontros da Oficina seria difícil em termos de volume de trabalho para eles. A professora havia igualmente pensado em reservar momentos da aula para trabalhar a expressão oral, e, desse modo, quebrar a rotina de tarefas do material, porém percebeu que não cobriria todo o material didático se o fizesse. No geral, os alunos se mostraram assíduos e solícitos aos pedidos da professora. O ambiente das aulas favoreceu muito para seu bom funcionamento. A UD 1 e a UD 2 foram feitas em material impresso, uma vez que a professora não imaginava que iria dispor do Laboratório de informática e, por consequência, ter à sua disposição computadores em sala de aula. Somente depois disponibilizou para os alunos a versão digital do material didático. Logo, as UDs 3, 4 e 5 foram feitas no computador, facilitando as tarefas em que se precisava fazer pesquisas na internet, o que tornou, também, o ambiente de sala de aula mais próximo do ambiente de trabalho do tradutor, em interação direta com a tela do computador.

### 3.6 MÉTODO DE TRATAMENTO DOS DADOS

#### 3.6.1 Análise de Conteúdo

O método escolhido para tratamento e análise de dados da nossa pesquisa foi a Análise de Conteúdo (AC), que tem como um dos seus grandes divulgadores na Europa, Laurence Bardin, da Universidade René-Descartes – Paris V. O ponto de partida da AC é a mensagem em todas as suas formas: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, provocada, espontânea etc. (BARDIN, 2016). Nesse sentido, a AC propõe instrumentos metodológicos aplicáveis ao discurso. Definida por Bardin (2016, p. 37) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” em seu livro *l'Analyse de Contenu*<sup>162</sup>, a autora considera que todas essas formas de mensagem podem ser submetidas à análise de conteúdo, uma vez que tal técnica foi desenvolvida para e pelas ciências humanas, permitindo um espaço de interação entre o “rigor da objetividade” e a “fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 15).

Em uma definição mais ampla, a autora explica a AC como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a **inferência** de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48, grifo nosso)

Destaca-se desse conceito o foco de atenção da AC, que não é a descrição dos conteúdos, mas sim a **produção de inferências** derivadas das mensagens durante o tratamento e a descrição do conteúdo. Tal qual um arqueólogo com seus vestígios, citando a analogia de Bardin (2016), ao tratar seus dados o pesquisador produz indicadores (quantitativos ou não) que o levam a inferir (deduzir logicamente) conhecimentos sobre as causas ou consequências da mensagem. Assim, a AC oscila entre duas funções/tendências que podem ou não coexistir: o rigor e a descoberta (BARDIN, 2016, p. 34-35). A primeira vem da necessidade de “provar” o que se afirmou ou se questionou provisoriamente em forma de hipóteses, e a segunda, de cunho heurístico, próprio do ser humano, vem do gosto de explorar e descobrir. Assim sendo, pode haver um vaivém contínuo entre hipóteses, resultados (o corpo teórico) e as técnicas de análise que vão se aperfeiçoando de acordo com os questionamentos e as necessidades. A AC se permite ser um método empírico, em que não há técnica pronta, e sim possibilidades de

---

<sup>162</sup> Análise de Conteúdo.

invenção de instrumentos de análise (lista de categorias, subcategorias, quadros, matrizes, modelos já experimentados etc.) que favoreçam a interpretação do sentido das mensagens. A AC fornece algumas regras de base que dão um fio condutor para o pesquisador. As grandes etapas da análise são: a pré-análise, a análise categorial (a exploração do material), a análise inferencial e a interpretação dos resultados.

### 3.6.1.1 A pré-análise

A pré-análise é considerada na AC como a fase de organização do material para a composição do *corpus* a ser analisado. Nessa fase são feitas: a escolha dos documentos que serão analisados; a formulação de hipóteses ou objetivos e a elaboração dos indicadores para fundamentar a interpretação final. Bardin (2016, p. 125) salienta que esses três momentos não ocorrem necessariamente nessa ordem cronológica, embora estejam interligados uns aos outros, podendo haver inversões. A “leitura flutuante” é a primeira atividade da pré-análise, o primeiro contato com o material a ser analisado. Esse é o momento em que o pesquisador se deixará invadir por “impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

Sobre a escolha dos documentos, nessa fase inicial convém que eles sigam algumas regras: a i) homogeneidade, ii) exaustividade, iii) representatividade, e iv) pertinência (BARDIN, 2016). A questão da homogeneidade dos documentos diz respeito à atenção que devemos ter na escolha dos critérios para que os documentos selecionados para análise sejam homogêneos. Sendo assim, os documentos devem obedecer aos mesmos critérios de escolha, e por consequência, os dados selecionados para análise devem estar em torno de um mesmo tema ou ter sido selecionados pelo mesmo critério. Sobre a regra da exaustividade, uma vez selecionado o *corpus* para análise, este deve ser esgotado, sem omissão de nenhuma parte, ou seja, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*. A “representatividade” diz respeito à seleção de amostras desde que o material se preste para tal. Se este é o caso, é necessário se ater a amostras representativas, uma vez que os resultados obtidos devem ser passíveis de ser generalizados. Por fim, a pertinência diz respeito à adequação dos documentos a serem analisados em função dos objetivos da pesquisa.

Ainda na pré-análise, durante ou depois da leitura “flutuante” e escolha dos documentos, vão surgindo as hipóteses. Bardin (2016, p. 126), para explicar essa fase da AC, faz analogia com a figura do psicanalista cuja leitura, pouco a pouco, “vai se tornando mais

precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material [...]”. Segundo a autora, a primeira “leitura flutuante” permite “surgir intuições que convêm formular em hipóteses” (BARDIN, 2016, p. 68). As “hipóteses”, segundo a autora, são “explicações antecipadas do fenômeno observado”, ou seja, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas no fim da análise.

No primeiro contato com os documentos, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores. Os índices podem surgir explícita ou implicitamente de um tema ou de uma mensagem conforme as hipóteses, caso estas já estejam formuladas. A partir dos índices será possível elaborar indicadores para a fase seguinte.

### 3.6.1.2 A Análise Categorical

A primeira fase da análise propriamente dita, diz respeito à **ii) exploração do material**. É a fase de descrição/tratamento das mensagens contidas no material selecionado para análise. É uma fase longa e fastidiosa, observa Bardin (2016, p. 131), que consiste essencialmente em codificar, decompor ou enumerar. Segundo a autora, tratar é codificar. Posto isso, a codificação é definida como sendo uma transformação por meio de “recorte, agregação e enumeração” dos dados brutos do texto que possibilitam “atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 2016, p. 133). Para a codificação do material é preciso, portanto:

- escolher as Unidades de Análise (Unidades de Registro e de Contexto: o recorte);
- escolher as regras de contagem;
- escolher as categorias (classificar e agregar).

Assim, para explorar seu material, o pesquisador passa inicialmente a delimitar as **Unidades de Registro**<sup>163</sup>, que são definidas como “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41). Dentre as Unidades de Registro mais utilizadas, estão (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008):

- 1) A palavra: é a menor Unidade de Registro e por isso é a que gera maior volume de dados. A análise pode ser feita a partir de uma única palavra, de palavras-chave, de palavras-tema, ou de categorias de gramaticais, como adjetivos, advérbios, substantivos etc.

---

<sup>163</sup> Pode ser chamado também de “unidades de codificação”.



- 2) O tema: é considerado a mais útil Unidade de Registro em AC. Consiste em descobrir o sentido de uma determinada asserção. Pode ser uma sentença ou um conjunto de sentenças ou um parágrafo inteiro. Para Bardin (2016, p. 135), o tema permite ao analista destacar em passagens de um texto sua “unidade de significação”, pois este, segundo a autora, “se libera naturalmente [...] segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.
- 3) O objeto ou referente: essa Unidade de Registro consiste em um tema-eixo. Seleciona-se dentro do texto um tema-eixo, verificando como o discurso se organiza ao redor dele.
- 4) O personagem: quando a Unidade de Registro é uma pessoa ou animal passíveis de serem classificadas com base em algum indicador, como idade, sexo, nacionalidade, religião etc. para pessoas, ou gênero, espécie, subespécie etc. para animais. Essa unidade pode ser associada a duas outras, o “acontecimento”, no caso de relatos e narrações, e o “documento”, no caso de filme, artigo, livro, relato. A resposta a questões abertas, ou entrevistas, também podem ser unidades de registro, desde que a ideia principal esteja alinhada ao objetivo procurado.

Caso, na exploração de seu material, haja ambiguidade na referenciação do sentido dos elementos codificados a partir da unidade de registro, sugere-se recorrer à unidade superior, que é a **Unidade de Contexto**. Essa unidade é considerada a “parte mais ampla do material a ser analisado” (FRANCO, 2008, p. 47). Segundo Bardin (2016), sua dimensão permite compreender a significação exata da unidade de registro. Ela permite “compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (BARDIN, 2016, p. 42).

Essa fase da AC é denominada igualmente **análise categorial**. É a fase em que há a passagem dos dados brutos para dados organizados, na qual ocorrem técnicas de classificação e recenseamento de elementos de significação constitutivos da mensagem, conforme a escolha do método de contagem (**regra de enumeração**): frequência de presença de um elemento ou de sua ausência, sua frequência ponderada, ou seja, as frequências de ocorrência terão pesos de importância diferentes e cuja ponderação é decidida *a priori* ou a partir de outros procedimentos<sup>164</sup>, como ordem de ocorrência de um elemento A em relação ao elemento B, a co-ocorrência, que é a presença simultânea de duas ou mais Unidades de Registro, as regras de intensidade de termos selecionados (para medir elementos quantitativamente) ou de direção (de

---

<sup>164</sup> Para mais detalhes sobre regras de enumeração, consultar Bardin (2016, p. 138).

um polo negativo ao um positivo, passando pelo neutro), para medir os elementos qualitativamente. Essa fase serve para organizar a desordem aparente, com a ajuda de certos critérios. A autora explica:

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (BARDIN, 2016, p. 43)

Sendo assim, para codificar é preciso decidir por uma forma de categorização, que é, segundo Bardin (2016, p. 147), uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento”. Após a definição das Unidades de Análise (Unidade de Registro e de Contexto), é preciso definir as categorias, ponto crucial da AC. O primeiro objetivo da categorização dos dados, é, por condensação, criar uma representação simplificada dos dados brutos. Em uma definição mais ampla, a autora esclarece:

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147)

O critério de categorização pode ser:

- semântico (categorias temáticas);
- sintático (verbos, adjetivos);
- lexical (classificação de palavras conforme o seu sentido);
- expressivo (categorias que classificam alguma perturbação da linguagem).

A autora divide essa fase de categorização em dois momentos. Primeiro, o momento de inventariar os elementos, ou seja, isolá-los; o segundo, de classificá-los, procurando encontrar ou impor uma certa organização às mensagens. Existem dois caminhos para a criação das categorias: o procedimento por “caixas” e o procedimento por “acervo”. O primeiro se dá quando o sistema de categorias é criado *a priori* e as categorias vão se organizando em “caixas” à medida que vão sendo encontradas na análise. O segundo diz respeito a um sistema de categorias não definido *a priori*. As categorias surgem, portanto, do conteúdo da resposta e suscitam “constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 47).

Algumas regras para criação de “boas” categorias foram definidas por Bardin (2016). As categorias devem ter as seguintes qualidades:

- Exclusão mútua: as categorias devem ser criadas de tal maneira que um elemento não pode constar em mais de uma categoria.
- Homogeneidade: um só princípio de classificação por categoria. Isso evitará que um elemento faça parte de uma ou mais categorias (regra da exclusão mútua).
- Pertinência: a categoria criada deve ser adequada ao material de análise selecionado.
- Objetividade e fidedignidade: a categorização e a codificação devem ser as mesmas, se diferentes partes de um mesmo material forem analisadas.
- Produtividade: o conjunto de categorias é produtivo se traz resultados de pesquisa férteis, relevantes, e dados exatos.

### 3.6.1.3 A Análise Inferencial

Após a fase da Análise Categral de recorte, categorização, codificação e tratamento dos dados, passamos à fase intermediária, central na AC, que é a fase da inferência (dedução lógica) provocada pelos indicadores, quantitativos ou não, postos em evidência. A razão de ser da AC é produção da inferência derivada da síntese e da seleção dos resultados, revelando, portanto, realidades subjacentes do *corpus* selecionado para análise. Nessa fase, o olhar do analista pode focar:

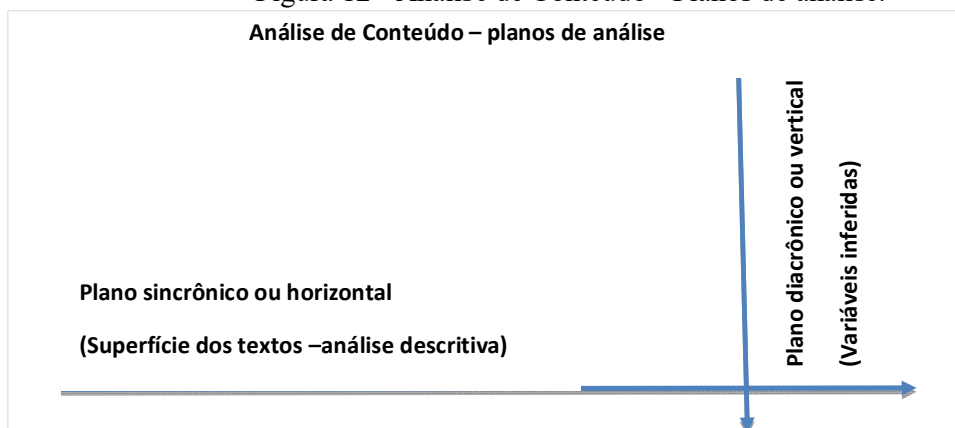
- as causas e/ou antecedentes das mensagens: o analista foca o que levou o emissor a produzir a mensagem analisada; e
- a consequência: o analista foca o resultado/efeito provocado pela mensagem analisada.

Sendo assim, o processo de análise possibilitado pelos procedimentos técnicos da AC permite ao analista ir além do conteúdo manifesto nas mensagens. Entretanto, para evitar projeções meramente subjetivas e descritivas, são necessários diálogos entre outros dados, atributos com os objetivos da pesquisa e seu quadro teórico, bem como o contexto dentro do qual o *corpus* foi produzido.

Nessa fase, os índices surgidos da fase descritiva produzem inferência. Esta pode ser tanto proveniente do emissor da mensagem quanto do receptor. É o que Bardin (2016) chama de “variáveis inferidas”. Elas podem ser de ordem psicológica, i. e., relativas ao sujeito emissor da mensagem, de ordem social e cultural, ou histórica, bem como “variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem” (BARDIN, 2016, p.46). A importância aqui, segundo a autora, é articular as estruturas semânticas ou linguísticas com as

estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados. Em outras palavras, a especificidade da AC está no estabelecimento de correspondências de dois planos: o plano da análise descritiva (plano sincrônico ou horizontal) e o plano das variáveis inferenciais (plano diacrônico ou vertical), conforme representa a figura a seguir:

Figura 12 - Análise de Conteúdo - Planos de análise.



Fonte: elaborada pela autora.

Log, a AC pressupõe que as informações não podem ser puramente descritivas, como já mencionamos, mas que por meio da inferência o analista possa “desviar o olhar” para outras significações que estão além do primeiro plano da mensagem. A AC estabelece, portanto, uma técnica de distanciamento da leitura “aderente” (BARDIN, 2016, p. 165). Esse “olhar” só terá valor científico se estiver fundamentado teoricamente e contextualizado, uma vez que, como um pano de fundo, as condições contextuais garantem relevância aos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2008; BARDIN, 2016). Para uma melhor visualização das etapas das diferentes fases da AC, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 17 - Metodologia da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016).

Metodologia para a Análise do Conteúdo com base em Bardin, 2016				
Fases	Tipo de análise	O quê?	Como?	Tipo de atividade
1ª fase	Pré-análise	Seleção do material. Escolha dos documentos a serem analisados.	Fazer a seleção de acordo com os seguintes aspectos: homogeneidade; exaustividade; representatividade e pertinência.  - DADOS BRUTOS	- Escolha dos documentos. - Leitura flutuante. - Formulação de hipóteses/objetivos. - Elaboração de indicadores.
2ª fase	Análise categorial	Exploração e descrição do material e tratamento das mensagens	Por meio das unidades de registro, de contexto e das categorias de análise, utilizar técnicas de classificação, de recenseamento dos elementos de significação da mensagem com base na(s) finalidade(s) estabelecida(s) para por em relevo informações significativas.  -Dados ordenados por caixas ( <i>a priori</i> ) ou por acervo ( <i>a posteriori</i> ).  - DADOS SIGNIFICATIVOS	- Codificação do material: escolha das unidades de registro/contexto, escolha das regras de contagem e escolha das categorias (classificar e agregar). - Criação de gráficos, quadros de resultados, diagramas, figuras, constelação de atributos, nuvens de ideias etc.
3ª fase	Análise inferencial	Inferência produzida a partir de índices (quantitativos ou qualitativos).	Deduzir logicamente a partir de índices fornecidos pela fase descritiva. Focalização nas variáveis inferidas. Estabelecer uma articulação entre as estruturas semânticas/linguísticas e as estruturas psicológicas/sociológicas dos enunciados.	- Diálogo entre as inferências, objetivos da pesquisa e quadro teórico.
4ª fase	Análise interpretativa	Interpretação dos resultados	Interpretar os dados a partir da inferenciação.	- Interpretação a partir dos objetivos da pesquisa e do quadro teórico.

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.6.2 Delineamento de nossa pesquisa

Nesta subseção descrevemos os procedimentos para a análise dos dados de nossa pesquisa, com base na técnica de tratamento de dados da AC preconizada por Bardin (2016), vista em detalhes na subseção anterior.

Delineamos nossa pesquisa descrevendo primeiramente a finalidade da AC que estabelecemos para a análise dos dados, para em seguida detalhar as etapas da análise propriamente dita, ou seja, desde a escolha dos documentos, passando pelas Unidades de Análise e suas categorias. Finalizamos o presente capítulo com a descrição do tratamento dos dados que serão evidenciados por meio de gráficos, dando, portanto, destaque às informações significativas do processo de análise do *corpus* selecionado com base nos procedimentos sistemáticos propostos pela Análise de Conteúdo.

#### 3.6.2.1 As etapas de análise

A “leitura flutuante” é uma etapa de pré-análise na qual revisitamos o material recolhido com o objetivo de selecionar os documentos para a análise propriamente dita, a fim de formular hipóteses ou elaborar os indicadores suscetíveis para fundamentar a interpretação final. Nesse momento apareceram, portanto, as primeiras intuições que formulamos em finalidades para a análise do *corpus* selecionado.

Quadro 18 - Finalidade da AC em nossa pesquisa.

Finalidade	
1	Fazer inferência sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho.
2	Fazer inferência sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução.
3	Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação.
5	Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática.

Fonte: elaborado pela autora.

Após a leitura flutuante, os documentos selecionados para se tornar o *corpus* de nossa análise foram os seguintes:

- o Cahier de commentaires das UDs 2, 3 e 4;
- a autoavaliação das UDs 2, 3, 4 e 5; e
- a UD 5 de Avaliação da disciplina.

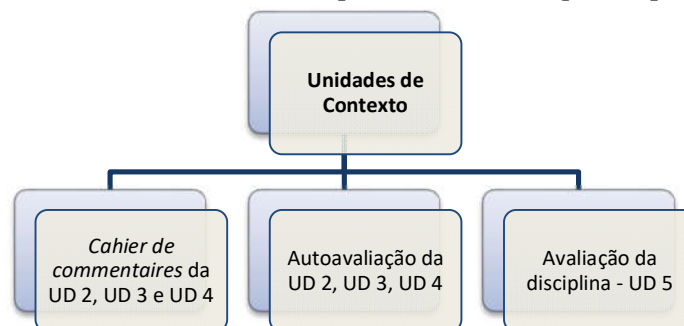
Nessa fase, vale salientar que os dados ainda se encontravam em estado bruto, em uma certa desordem. Criamos, então, quatro pastas, cada uma vinculada ao documento selecionado para análise. As pastas foram nomeadas da seguinte forma:

- UD5\_ avaliação da disciplina;
- Tratamento\_cahier\_UD2;
- Tratamento\_cahier\_UD3;
- Tratamento\_cahier\_UD4;
- Autoavaliação das UDs 2, 3 e 4.

Ocorreu aqui o primeiro tratamento do material bruto, em uma tentativa de deixar o conteúdo mais visível, possibilitando uma visão mais ampla das respostas dos alunos. Para organização das “falas” dos alunos, que foram registradas por ordem de ocorrência no documento, nomeamos cada entrada com o termo “asserção” de forma abreviada por conta do espaço, seguido do número referente à ordem de ocorrência de sua “fala”, por exemplo: “As1, As2, As3...”.

A segunda fase da AC é referente à exploração do material (Análise Categorial). Aqui foram escolhidas as Unidades de Análise, ou seja, as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro. No tocante às Unidade de Contexto, que são unidades superiores à Unidade de Registro, elas servem de pano de fundo, dando a contextualização das Unidades de Registro. Elas nos permitem compreender a significação da Unidade de Registro, uma vez que aquelas nos informam em qual contexto a mensagem foi formulada. As Unidades de Contexto do nosso *corpus* estão descritas conforme a figura a seguir.

Figura 13 - Unidades de Contexto para análise do *corpus* da pesquisa.



Fonte: elaborada pela autora.

Essas unidades delimitam, portanto, para cada Unidade de Registro, seu campo de significação, se tornando essencial para o entendimento global da mensagem. No tocante à Unidade de Registro, ou seja, o registro “do que se conta”, escolhemos para nossa análise os registros por “tema”, que são os mais indicados para analisar opiniões, valores, atitudes, respostas a questões abertas etc. O tema é considerado a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2016, p. 135). A AC, através da análise temática, possibilita descobrir “núcleos de sentido” em segmentos delimitados pelas Unidades de Contexto e pelo sistema categórico. Como esclarece Franco (2008, p. 43), o tema envolve não só componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos, emocionais, culturais etc.

Os recortes dentro do *corpus* selecionado foram feitos a partir do sentido (do tema) e não da forma, e as Unidades de Contexto permitiram compreender a significação exata da Unidade de Registro analisada. No total, escolhemos quatro temas (Unidades de Registro) indicados pelas letras A, B, C, D, conforme o quadro a seguir.

Quadro 19 - Unidades de Registro para análise do *corpus* da pesquisa.

Unidades de Registro: 5 temas (nível semântico) para análise	
Tema A	O contraste entre o par linguístico francês-português.
Tema B	A compreensão leitora adequada à tradução.
Tema C	O material didático e sua aplicação.
Tema D	A especificidade da proposta didática.

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda na segunda fase dos procedimentos metodológicos da AC, foram criadas as categorias de análise. As respostas dos alunos se constituíram nos indicadores para a criação das categorias, isto é, por meio desses indicadores foi possível extrair temas (Unidades de Registro) e conseqüentemente definir categorias ou rubricas de análise que permitissem agrupar elementos de significação, em razão das características em comum entre eles, isolando-os, desse modo, da massa bruta dos dados. O critério escolhido para categorização dos dados foi o “semântico”, uma vez que escolhemos o “tema” como Unidade de Registro. Sendo assim, criamos as categorias de forma apriorística, ou seja, elas foram definidas antes do tratamento dos dados, com base no referencial teórico e nas perguntas iniciais da pesquisa. O processo de categorização dos dados permitiu ordenar os dados, que até então estavam em estado bruto, tornando-os “falantes”, oferecendo à pesquisadora visibilidade e sentido e, conseqüentemente, produzindo inferências. As categorias criadas são as que seguem:



Quadro 20 - Categorias para a análise do *corpus*.

CATEGORIAS DE ANÁLISE
Contraste
Compreensão leitora
Material didático
Especificidade da proposta didática

Fonte: elaborado pela autora.

O tema A “O contraste entre o par linguístico francês-português” está vinculado às respostas dos alunos localizadas nas seguintes Unidades de Contexto: i) *Cahier de commentaires* UD 3 e 4; ii) Autoavaliação da UD 3 e iii) UD 5 de Avaliação da disciplina. Esses dados reagrupados na categoria “Contraste” nos permitiram inferir sobre “a percepção consciente dos alunos sobre as diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho” (Finalidade 1).

O tema B, “A compreensão leitora adequada à tradução”, encontra-se vinculado às respostas dos alunos localizadas nas Unidades de Contexto: i) *Cahier de commentaires* das UDs 2, 3 e 4; ii) Autoavaliação das UDs 2, 3 e 4; iii) UD 5 de Avaliação da disciplina. Esses dados reagrupados na categoria “Compreensão leitora” nos permitiram inferir sobre “a compreensão leitora do aluno com foco na tradução” (Finalidade 2).

O tema C “O material didático e sua aplicação” vincula-se às respostas dos alunos localizadas nas Unidades de Contexto: i) *Cahier de commentaires* das UDs 2, 3 e 4; ii) Autoavaliação das UDs 2, 3 e 4; iii) UD 5 Avaliação da disciplina. Esses dados reagrupados na categoria “Material didático” nos permitiram inferir sobre “a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação” (Finalidade 3).

E por fim, o tema D, “A especificidade da proposta didática” está vinculado às respostas dos alunos localizadas na Unidade de Contexto: iii) UD 5 Avaliação da disciplina. Esses dados reagrupados na categoria “Especificidade da proposta didática” nos permitiram inferir sobre a “percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática” (Finalidade 4).

Para tornar mais evidente o delineamento da presente pesquisa, com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo apresentamos o quadro a seguir com todos os elementos da AC.

Quadro 21 - Delineamento da Análise de Conteúdo da presente pesquisa.

Finalidade da AC	Critério de categorização	Unidade de Registro (Tema)	Unidades de Contexto
Fazer inferência sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho.	Semântico	O contraste entre o par linguístico francês-português.	Cahier de commentaires UD3 e 4 Autoavaliação UD3 UD5 Avaliação da disciplina
Fazer inferência sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução.		A compreensão leitora adequada à tradução.	Cahier de commentaires UDs 2, 3 e 4 Autoavaliação UDs 2, 3 e 4 UD5 Avaliação da disciplina
Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação.		O material didático e sua aplicação.	Cahier de commentaires UDs 2, 3 e 4 Autoavaliação UDs 2, 3 e 4 UD5 Avaliação da disciplina
Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática.		A especificidade da proposta didática.	UD5 Avaliação da disciplina

Fonte: elaborado pela autora.

O tratamento dos dados, que apresentamos na próxima subseção, seguiu, portanto, todos os procedimentos supracitados que compõem as técnicas da AC: as Unidades de Análise (Unidade de Registro e Unidade de Contexto); as categorias de análise escolhidas *a priori* e a finalidade com base na fundamentação do quadro teórico da presente tese.

### 3.6.2.2 Tratamento dos dados

Como nossa análise é de caráter qualitativo, o método escolhido como regra de enumeração para tratar os dados foi a medida presencial. Como afirma Bardin (2016, p. 144), enquanto “a abordagem quantitativa funda-se na frequência de ocorrência de determinados elementos da mensagem”, a abordagem qualitativa “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) [...]” de um elemento. Posto isso, cada asserção dos participantes foi selecionada em função de sua ocorrência e vinculação a uma categoria escolhida *a priori*. A escolha pela medida da presença se deu igualmente pela natureza das mensagens, visto que foram consideradas, aqui, mensagens

“singulares”, ou seja, mensagens provenientes de um único emissor ou de vários, mas que são irreduzíveis à normalização (BARDIN, 2016, p. 146).

Segundo a medida por presença, todas as ocorrências possuem a mesma importância. No caso, todas as categorias de análise e, por conseguinte, os temas, têm a mesma importância. Assim sendo, o que almejamos em nossa análise, a cada inferência sobre um tema, foi colocar em evidência informações presentes e significativas provenientes das asserções explicitadas pelos alunos, reagrupadas pelas categorias e suscetíveis a nos fornecerem elementos de compreensão que fossem amparados pelos pressupostos teóricos que fundamentam a presente tese. Para tal, a cada final de tratamento de uma categoria de análise utilizamos o gráfico em barras, dando assim destaque às informações significativas do processo de análise para cada categoria selecionada.

Para cada finalidade proposta para análise foi criada uma pasta intitulada com o nome da categoria de análise a que está relacionada. No total, quatro pastas foram criadas, que nomeamos como indicado a seguir:

- Inferência\_contrastividade
- Inferência\_compreensão leitora
- Inferência\_material didático
- Inferência\_proposta didática

Cada pasta contém, portanto, um quadro no qual registramos as asserções dos participantes que foram selecionadas por categoria e por ordem de ocorrência. O quadro contém as referências principais para a análise do *corpus*: a finalidade, a categoria com os números de ocorrências, as Unidades de Contexto e, por fim, as siglas de referência. Nesse sentido, os cinco participantes da pesquisa tiveram suas “falas” analisadas em função das quatro categorias estabelecidas. Como no exemplo que segue abaixo:

Quadro 22 - Exemplo quadro de registro da categoria “Contraste”.

Finalidade	Categoria	Unidades de Contexto	Siglas de referência
Fazer inferência sobre a percepção consciente do aluno das diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho.	Contraste 48 ocorrências	Cahier de commentaires UD 3	CAUD3
		Cahier de commentaires UD 4	CAUD4
		Autoavaliação UD 3	AAUD3
		UD 5 Avaliação da disciplina	ADUD5
PARTICIPANTE 1 - 10 ocorrências			
As1-CAUD3	Importante na medida em que apresenta questões de formação de palavras, por exemplo, o que útil para entender melhor regras de formação de novas palavras a partir de outras pré-existentes, bem como seus significados etc.		
As2-CAUD3	Isso também pode ser um ponto útil em atividade de tradução, quando, por exemplo, o tradutor se depara com um vocábulo que não existe em português e optar por criar, quando possível, uma nova palavra.		
As3-CAUD3	[...] acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”. As apresentações das siglas e das expressões também consideram relevantes, uma vez que são pontos sempre levantados nas discussões em tradução.		
As6-CAUD3	Considero a tarefa [tarefa 3 da UD3] bastante relevante.		
As5-CAUD3	[...] Pude identificar questões lexicais e morfossintáticas de forma mais fácil [...]		
As8-CAUD3	Que sou capaz de compreender a maioria das diferenças entre as duas línguas, mas ainda em nível textual menor, com algumas dificuldades ao se tratar de textos mais complexos ou maiores.		
As7-AAUD3	Porém, de fato notei um avanço. Outro dia, enquanto estava [lendo] um artigo em inglês (que também apresentava um resumo em francês), notei que, apesar de estar estudando inglês por muito mais tempo, só entendi o resumo (e algumas definições importantes que ele apresentava) quando o li em francês, mesmo que eu tenha um vocabulário muito mais vasto em inglês.		
As4-ADUD5	Uma das melhores unidades.		
As5-ADUD5	Achou de extrema importância o estudo das siglas, abreviações e expressões.		
As6-ADUD5	Considerou a mais útil do ponto de vista tradutório e prático.		
PARTICIPANTE 2 – seis ocorrências			
As1-CAUD3	Ao ver as especificidades do francês, foi descobrindo diversas formas de traduzir uma mesma coisa.		
As2-CAUD3	Teve grande impacto pra mim na forma como interpretei o texto.		
As4-CAUD3	Útil como base para traduções, leitura ou estudos de Língua Francesa.		
As5-CAUD3	Percebeu que o francês se referencia muito ao sujeito da frase e os repete.		
As6-AAUD3	Percebi que, embora haja diferenças entre as duas línguas, as duas também possuem muitos pontos em comum, seja em relação a vocabulário seja em relação à gramática. Esses pontos chaves ( <i>sic</i> ) entre as duas línguas facilitam o entendimento.		
As8-AAUD3	Contudo, em se tratando de textos maiores, como as atividades para organizar fragmentos de textos misturados, ainda encontro dificuldades. Não entendo exatamente o porquê dessa dificuldade, mas percebi que é algo recorrente não apenas em francês, mas também em inglês.		
PARTICIPANTE 3 – nove ocorrências			

As1-CAUD3	A tarefa fez entender melhor como é a morfossintaxe da Língua Francesa.
As2-CAUD3	Torna-se uma fonte de referência permanente de falsos cognatos entre as duas línguas e suas soluções.
As3-CAUD3	Os falsos cognatos receberam grande enfoque pois causam muitos problemas de compreensão.
As5-CAUD3	Tenho referências agora para resolver os falsos cognatos.
As6-CAUD3	Conheceu várias diferenças da morfossintaxe e da organização textual que não sabia que existia.
As7-CAUD3	Conhece melhor o comportamento da Língua Francesa.
As1-CAUD4	Percebi que há algumas diferenças no gênero textual entre o português e o francês relativas aos verbos e forma de tratamento do leitor [...]
As2-CAUD4	Nesse gênero textual [informativo] há muitas semelhanças com o português, percebeu-se uma grande variação entre um texto e outro e ente um veículo de comunicação e outro
As3-ADUD5	Foi possível expandir bastante o conhecimento lexical dos alunos e elaborar uma espécie de glossário para ajudar com dúvidas sobre vocabulário.
PARTICIPANTE 4 – 12 ocorrências	
As3-CAUD3	Nunca havia prestado atenção no gerúndio e na função comunicativa. Achei interessante.
As4-CAUD3	Também gostou de estudar as polissemias das palavras e dos falsos amigos.
As5-CAUD3	Não gostou das atividades com siglas, apesar de necessárias.
As6-CAUD3	As expressões idiomáticas foi ( <i>sic</i> ) o favorito.
As8-CAUD3	Gostei das atividades de “quebra-cabeça”, apesar de achar alguns textos complicados.
As9-CAUD3	Não entendi as diferenças textuais que ele deveria ver ali.
As10-CAUD3	Achei bem proveitosa as atividades sobre elementos de referência.
As4-AAUD3	Por mais que o francês e o português tenham muitas similaridades, as diferenças também são grandes.
As5-AAUD3	Existem muitas palavras e frases que apresentam falsas similaridades, o que pode confundir e que mudam totalmente o sentido da frase. Ter este discernimento é fundamental para realizar traduções.
As6-AAUD3	Reforcei o discernimento dos falsos amigos, mas eu ainda tendo a confundir um pouco os significados.
As7-AAUD3	Apreendi muitas palavras polissêmicas, siglas e expressões idiomáticas que eu não conhecia, e estas são essenciais para a atividade de tradução.
As6-ADUD5	Não se animou muito com essa UD, como tema sobre diferenças e semelhanças entre o português e francês por que tenta não aproximar muito os idiomas que estuda.
PARTICIPANTE 5 – 11 ocorrências	
As1-CDU3	Já conhecia as diferentes maneiras de expressar a ideia de negação, mas gostou da atividade.
As3-CAUD3	Tarefa essencial.

As4-CAUD3	A questão de falsos amigos é um problema que atrapalha a compreensão de um texto escrito.
As6-CAUD3	Boa forma para reforçar o discernimento.
As8-CAUD3	Fez refletir e tentar diferenciar a coesão e coerência textual entre a nossa língua e a Língua Francesa.
As9-CAUD3	A maioria dos textos não foi difícil de compreender e de reorganizar.
As4-CAUD4	Aprendi a melhor diferenciar os gêneros textuais através de suas características (tempos verbais, tom do autor, intenção etc.) e identificar as respostas das perguntas necessárias para realizar uma tradução, como por exemplo: Por que o texto foi escrito? Por quem foi escrito? Para quem? Para quê? Onde?
As2-AAUD3	Falsos amigos. Extremamente útil para a tradução.
As3-AAUD3	Há uma diferença entre o que o latim resultou ( <i>sic</i> ) em cada uma das línguas.
As4-AAUD3	Aprendi vários falsos cognatos novos, vejo que preciso fixar as soluções para eles.
As6-AAUD5	Gostei muito desta unidade por trazer questões de expressões, as diferenças entre o francês e o português e atividades de tradução literária, que são um gosto pessoal meu.

Fonte: elaborado pela autora.

Uma vez definida a categoria e as asserções reagrupadas em função das características em comum, foi necessária a criação de subcategorias para um melhor entendimento dos conteúdos das mensagens. Essas subcategorias foram, portanto, criadas *a posteriori*. Elas nos permitiram criar representações condensadas em torno de uma categoria. Para a categoria “Contraste”, por exemplo, criamos três subcategorias reagrupando unidades semânticas que tivessem características em comum: a subcategoria “percepção das especificidades”, indicando todas as asserções relativas às percepções contrastivas lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês-português; a subcategoria “tradução”, reagrupando as asserções relativas às tarefas de contrastividade da UD 3 e seu vínculo com a tradução; e a última subcategoria, “relevância”, indicando as asserções referentes à importância do que foi visto em sala de aula, em termos de contrastividade para a tradução, para o trabalho de tradutor ou para o conhecimento do aluno.

No próximo capítulo, interpretamos as inferências surgidas durante o tratamento dos dados e relacionadas ao quadro teórico que ampara a presente tese, demonstrando o resultado da análise por meio de gráficos em barras.