

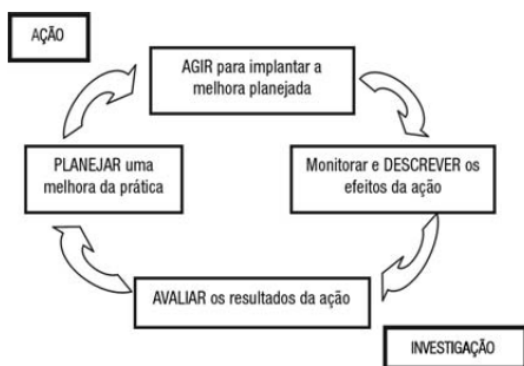
3 MÉTODO

Este capítulo apresenta o método utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Inicialmente, apresento a caracterização do estudo. Trata-se de pesquisa qualitativa, que explora procedimentos de pesquisa-ação em sala de aula, em um contexto de pesquisa-ação educacional, de acordo com a definição de Tripp (2005, p. 445). Portanto não se presta a medir e levantar dados estatísticos, mas a observar a ação e percepção do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta também a voz dos alunos e os *feedbacks* sobre o material produzido. O que se busca é uma reflexão sobre o modo como a metodologia empregada na condução das aulas pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de alunos de uma disciplina de tradução do curso de LETRAS-LLE da UFSC.

No contexto de pesquisa-ação educacional, a pesquisa se desenvolve seguindo um ciclo que se inicia com a identificação de um problema, buscando-se, então, o planejamento de uma solução, a aplicação dessa tentativa de solução, o seu monitoramento e, por fim, a avaliação e reestruturação da proposta inicial. A Figura 4 abaixo apresenta as fases do processo de pesquisa-ação.

Figura 4 - Fases do processo de pesquisa-ação

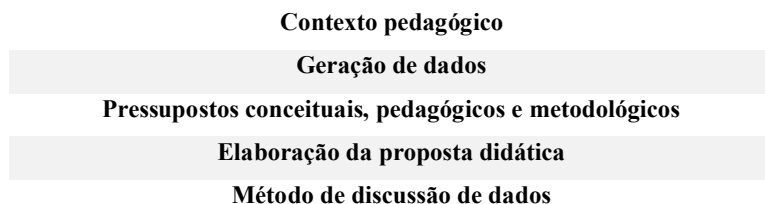


Fonte: TRIPP, 2005, p. 444

A Figura 4 mostra um movimento cíclico e iterativo, no qual os processos de ‘planejar’, ‘agir’, ‘monitorar e descrever’ e ‘avaliar’ se integram para aproximar a ‘ação’ e a ‘investigação’, o que é representado na expressão ‘pesquisa-ação’.

O quadro abaixo representa as etapas do método apresentadas nas subseções deste capítulo.

Quadro 7 – Esquema do Método da proposta



FONTE: Elaborado pelo autor.

Cada uma das etapas será descrita nas subseções deste capítulo. A subseção 3.1, apresenta o contexto pedagógico, delimitando o *locus* da pesquisa. A subseção 3.2 refere-se aos procedimentos que levaram a obtenção de dados da pesquisa: (i) coleta de dados dos sujeitos da pesquisa e sua validação; (ii) o lugar de fala do pesquisador – a descrição do professor-pesquisador; (iii) o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, a subseção 3.3 traz os procedimentos de produção do material didático, com o aporte teórico apresentado no Capítulo 2: i) noções que sustentam a proposta (definição de tradução, a CT e seu processo de aquisição); ii) base pedagógica que informa a orientação cognitivo-construtivista da aprendizagem, na linha da formação por competências, tanto sobre objetivos de aprendizagem, quanto sobre transição da heterorregulação para a autorregulação; iii) o marco metodológico utilizado (Tarefas de Tradução, Unidades Didáticas (UDs) e elaboração de instrumentos e tarefas de avaliação de aprendizagem). A subseção 3.4 apresenta os procedimentos para elaboração da proposta didática inicial: i) reflexão sobre a reestruturação no currículo do curso de Letras LLE da UFSC; ii) reelaboração do Plano de Ensino a partir da necessidade de reestruturação; iii) elaboração do material didático (UDs); e, iv) elaboração dos instrumentos e tarefas avaliativas. Por fim, a subseção 3.5 descreve o método – Análise de Conteúdo (AC) – utilizado para a discussão dos dados obtidos após a aplicação do material didático na disciplina Estudos da Tradução I (LLE7031), seguindo os procedimentos da AC: i) a seleção, dentre os dados gerados, do material a ser discutido por meio da AC; ii) a formulação de objetivos para a AC; e, iii) a construção de indicadores para a pesquisa; iv) definição das Unidades de Análise;

v) definição das categorias criadas para a AC; v) estabelecimento das inferências que podem ser após a discussão.

A seguir apresento o detalhamento de cada etapa do método.

3.1 CONTEXTO DA PROPOSTA

Ao se desenhar uma proposta metodológica é preciso levar em consideração o público para o qual tal proposta se direciona⁵⁸, ou seja, o contexto pedagógico do qual parte o desenho do material didático.

O curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é dividido em três departamentos: Departamento de Língua e Literatura Vernácula (DLLV), responsável pelos cursos de licenciatura e bacharelado em Língua Portuguesa nas modalidades diurna e noturna; Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE), responsável pelos cursos de licenciatura e bacharelado em línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana, além do curso de Secretariado Executivo; e, Departamento de Libras (DLSB), responsável pelos cursos de licenciatura e bacharelado em Libras. A UFSC oferece habilitação em quatorze cursos de Letras entre bacharelado e licenciatura, ofertando um total de 1.480 vagas divididas entre os três departamentos⁵⁹. Ingressam, por ano, 252 candidatos através do exame vestibular nos cursos de Letras da UFSC, ao DLLV são reservadas 84 vagas; ao DLLE 140; e ao DLSB 28 conforme o último edital do concurso vestibular 2019⁶⁰.

O foco deste trabalho são os cursos oferecidos pelo DLLE, excetuando-se o curso de Secretariado Executivo, que possui sua própria grade curricular e que está fora do escopo desta pesquisa. Os alunos dos cursos de LLE escolhem sua habilitação (bacharelado ou licenciatura) apenas após o quarto semestre do curso. Essa divisão efetiva-se no tipo de disciplina ofertada aos alunos: disciplinas optativas em diversas áreas e um trabalho de conclusão de curso (TCC), para os bacharelandos; e disciplinas de didática e metodologias de ensino e estágios em escolas, voltados ao ensino de língua estrangeira, para os licenciandos.

⁵⁸ Vale ressaltar, entretanto, que muito embora o material seja produzido pensando em um contexto específico para sua aplicação, por conta de uma metodologia suficientemente aberta, ele pode ser aplicado em outros contextos e com outros públicos-alvo desde que os objetivos de aprendizagem sejam similares.

⁵⁹ DLLV possui 520 vagas; DLLE possui 800 vagas; e DLSB possui 160 vagas de acordo com informação disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/>

⁶⁰ Disponível em: <http://vestibular2019.ufsc.br/files/2017/08/Edital15-VestibularUFSC2019.pdf>

Cumpra observar que, no perfil do egresso e no Projeto Pedagógico do curso (PPC) de Espanhol, está incluída a habilidade de traduzir entre as competências do graduado em Letras da UFSC:

Com vistas à formação de profissionais que possuam o domínio da língua estudada e suas culturas, para atuar como pesquisadores, críticos literários, editores, *tradutores*, *intérpretes*, revisores e preparadores de texto, roteiristas, assessores culturais e mediadores interculturais, entre outras atividades, em um mercado de trabalho dinâmico e competitivo⁶¹ (grifo meu).

Como visto acima, apesar de ser sugerida a tradução como futuro campo de atuação, o curso de Letras-LLE oferece apenas três disciplinas obrigatórias sobre tradução nos primeiros dois anos de curso (1º, 3º e 4º semestres), totalizando oito créditos obrigatórios divididos em três disciplinas: Introdução aos Estudos da Tradução, ofertada no primeiro semestre com dois créditos; Estudos da Tradução I, ofertada no terceiro semestre com quatro créditos; e, Estudos da Tradução II, ofertada no quarto semestre com dois créditos.

Essa organização nos mostra que todas as disciplinas de tradução são cursadas até o final do quarto semestre, antes mesmo de o aluno escolher sua habilitação e quando tem ainda uma competência em língua estrangeira que pode ser categorizada como de usuário independente (conforme quadro comum europeu de referência⁶²). Como tais disciplinas não têm relação direta com a língua da habilitação selecionada pelo aluno e estão no tronco comum de disciplinas do curso, contemplando a mesma ementa e o mesmo programa para todos os cursos, as turmas são formadas por estudantes de todas as línguas ofertadas pelo DLLE. Esse é um fator que tem impacto direto no processo de desenhar a proposta de material didático (subseção 3.1.6).

Com vistas a reestruturar as disciplinas de tradução dentro do currículo de Letras da UFSC, uma comissão foi formada para rever o programa dessas disciplinas. A professora dr^a Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos, como membro/presidente da comissão, sugeriu uma metodologia que contemplasse o desenvolvimento da competência tradutória, pelo menos em nível introdutório, como proposta potencialmente positiva para o curso, uma vez que o número

⁶¹ Informação disponível em: <http://coordlinguasestrangeiras.ufsc.br/letras-espanhol/>

⁶² Para maiores informações, a descrição do Quadro Comum Europeu de Referência está em: <http://www.cce.puc-rio.br/ipel/N%C3%ADveis%20do%20Marco%20Comum%20Europeu.pdf>

de horas dedicados à tradução não parece ser suficiente para a aquisição da CT de modo completo. Nesse contexto e a partir dessas considerações, o material didático aqui proposto foi desenhado.

3.1.1 A disciplina Estudos da Tradução I

A disciplina escolhida para implementar o material foi a de Estudos da Tradução I (LLE7031) na turma 03423A, da estrutura curricular do curso de espanhol, mas aberta a alunos de outros idiomas, pela natureza do tronco comum. A ementa da disciplina, disponível na página do curso, descreve a configuração a seguir:

EMENTA: *História da tradução e das teorias da tradução*. Estudo diacrônico e sincrônico da atividade tradutória. *Concepção da tradução, papel e prática do tradutor*. Situação dos textos traduzidos em diferentes países e momentos históricos⁶³ (grifo meu).

É possível observar, a partir do exposto na ementa, o caráter teórico da disciplina. Nesse contexto, a minha proposta (subseção 3.4.1) explora a *História da tradução e das teorias da tradução*, por meio de um mapeamento do campo disciplinar, bem como uma *concepção [integradora] da tradução*, em que foi explorada também a noção de Competência Tradutória e sua aquisição, pelo viés da prática, informada pela base conceitual adquirida (cf. ANEXO A).

A disciplina foi planejada para um ambiente de ensino-aprendizagem especial, ministrada e conduzida no Laboratório de Informática (sala 007) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC, de modo a permitir um ambiente de aprendizagem descrito na literatura como *blended learning*⁶⁴ ou aprendizagem híbrida, com o uso constante do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle. A carga horária prevista é de quatro horas/aula por semana, divididas em dois dias: segundas às 8 horas e 20 minutos e quartas às 10 horas e 10 minutos, totalizando 30 encontros no semestre. Em função de meu estágio docência na disciplina, ministrei as aulas e implementei o material desenhado⁶⁵.

⁶³ A ementa da disciplina com os objetivos propostos pode ser acessada em: <http://www.lle.cce.ufsc.br/docs/disciplina/658f78d78deb98902c4f0fba180dc509.pdf>

⁶⁴ O *blended learning* é um modelo de semipresencialidade, onde o aluno interage tanto com o AVEA quanto em sala de aula com o professor. Assim, a parte mais importante do processo pedagógico se dá de modo presencial e as atividades de apoio e reforço à distância (GALÁN-MAÑAS, 2011).

⁶⁵ A potencialidade do projeto didático aqui apresentado despertou o interesse de um docente do departamento que adotou, com nossa anuência, as Unidades Didáticas em outra turma (T03425) no mesmo semestre, 2017.1. Os dados obtidos nessa disciplina, entretanto, não fazem parte da discussão desta tese, uma vez que não acompanhei

3.2 DA GERAÇÃO DE DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa :
 i) questionários inicial e final respondidos pelos alunos; ii) as reflexões feitas pelos alunos ao final de cada UD, a UD de autoavaliação, e, finalmente, o portfólio de aprendizagem, que trouxeram a voz do aluno enquanto sujeito participante da pesquisa; e, iii) os *feedbacks* enviados aos alunos pelo professor-ministrante, que trouxeram a voz do pesquisador, também enquanto sujeito participante da pesquisa.

Os dados foram gerados ao longo do primeiro semestre de 2017, no decorrer da disciplina Estudos da Tradução I do curso de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC, conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC e a resolução 466/12 do Ministério da Saúde (Plataforma Brasil⁶⁶).

O primeiro encontro com os alunos foi dedicado à apresentação do Plano de Ensino da disciplina, a esclarecimentos sobre a metodologia a ser utilizada, bem como à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B). Na sequência, os alunos responderam às perguntas do questionário diagnóstico inicial (APÊNDICE A), que, como o próprio nome indica, buscaram diagnosticar a sua familiaridade com a tradução, por meio de perguntas como ilustrado na Figura 5 abaixo:

Figura 5 - Exemplo de pergunta do Questionário inicial

P2: Você tem alguma experiência com tradução? Responda marcando as opções que representam sua situação.

- Não, nunca fiz uma tradução
- Sim, apenas para uso pessoal (musicas, filmes, e-mails, blogs, etc.)
- Sim, apenas para ajudar amigos, colegas familiares, etc.
- Sim, pequenas traduções esporádicas, recebendo por elas
- Sim, já atuei (ou atuo) como tradutor/a profissional freelance
- Sim, sou tradutor/a com vínculo empregatício
- Outros: especificar

Fonte: APÊNDICE A

os procedimentos de implementação do material e os alunos dessa disciplina não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apenas registro que o material foi implementado em mais de uma turma, com resultados positivos.

⁶⁶ A Plataforma Brasil é uma base unificada para todas as pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil. <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

A partir das respostas dos alunos foi possível elaborar um perfil detalhado dos participantes da pesquisa (subseção 3.3.3).

O questionário propunha afirmações a fim de estabelecer o que o aluno entendia por tradução, qual o seu conceito de tradução (PACTE, 2014, 2015). Na discussão dos dados, as respostas a essas afirmações foram cotejadas com as reflexões contidas na UD de autoavaliação, com o intuito de observar, ao final do processo, possíveis mudanças no entendimento dos alunos quanto ao conceito tradução, verificando se seus “conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2018), mormente baseados em crenças sobre o processo tradutório, se modificaram, em alguma medida, para um “conceito científico” (*ibid.*).

Ao longo do semestre, que contou com 30 encontros, foram implementadas seis UD's, desenhadas com o propósito de desenvolver as subcompetências da CT apontadas na subseção 3.4.1. Cada UD, em sua Tarefa Final, solicitou do aluno uma reflexão crítica, com perguntas que o levassem a refletir sobre seu processo de aprendizagem ao realizar as Tarefas propostas e sobre a importância da aquisição desse conhecimento (cf 2.1.2 – Base pedagógica).

O Quadro 8 abaixo apresenta uma ilustração da Ficha de Reflexão final:

Quadro 8 - Ficha de reflexão final

FICHA X: Reflexão final
O que aprendi com esta UD?
O que não ficou claro para mim?
O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (2015b)

Os instrumentos mais importantes para a geração dos dados sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a relevância do material proposto foram, certamente, a UD de autoavaliação e avaliação do curso e o portfólio de aprendizagem, uma vez que tais instrumentos permitiram aos alunos descrever seus processos de aprendizagem de forma qualitativa, colocando-se como protagonistas do processo. Além disso, tais instrumentos possibilitaram a eles a oportunidade de avaliar a disciplina e o material proposto, bem como o docente ministrante, em termos de pontos fortes e pontos que mereciam melhorias (ver subseção 4.3).

A UD de autoavaliação foi inspirada em Hurtado Albir (2015b, p.237) e teve como propósito observar o progresso do aluno em relação ao alcance de cada objetivo de aprendizagem, por meio de questões que o levassem a pensar o papel da tradução e seu próprio conceito de tradução e como este se modificou ao longo da disciplina.

O portfólio de aprendizagem, uma das principais ferramentas de avaliação formativa no contexto de formação por competências, tem como objetivo estimular a autoavaliação, tornando o aluno consciente de suas aprendizagens e coparticipante do processo. Por meio desse instrumento, foi possível coletar dados referentes ao processo de tomada de decisão tradutória do aluno, a partir das justificativas apresentadas para informar as decisões tradutórias. Também foi possível observar o papel da metalinguagem nas justificativas dos alunos, bem como a apropriação dos conceitos em seus processos de tomada de decisão.

Como ferramenta de avaliação da disciplina, o portfólio permitiu um posicionamento dos alunos sobre a metodologia e condução, e o alinhamento do material didático aos objetivos de aprendizagem propostos. Esse posicionamento é aqui descrito como a “Voz do Aluno” e é de relevância para a reelaboração final do material didático, em que alterações serão feitas em respostas aos pronunciamentos dos alunos.

3.2.1 Seleção dos dados coletados para AC

A seleção dos dados coletados dos sujeitos pesquisados se deu a partir de alguns critérios fundamentais, a saber: (i) a frequência dos alunos de no mínimo 75% das aulas, conforme resolução 17/97 do CUn/UFSC; (ii) a assinatura do TCLE no primeiro encontro; (iii) a realização e entrega do questionário inicial; (iv) a entrega de todas as UD's dentro do prazo estipulado para cada uma⁶⁷ e da UD de autoavaliação até o dia 26 de junho de 2017; (v) e a construção do portfólio de aprendizagem e sua postagem no AVEA-Moodle. A primeira fase para seleção dos dados e verificação de quais alunos atenderiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa foi a conferência da frequência às aulas. Assim, dos 35 alunos matriculados, apenas 27 cumpriram o requisito de 75% de presença nas aulas. Dentre estes 27, 23 assinaram o TCLE, segundo critério a ser considerado. O questionário inicial também foi respondido por 27 alunos, mas apenas 23 cumpriram os dois critérios anteriores. Quanto ao terceiro critério, cumpre esclarecer que a entrega de todas as UD's é fator preponderante para observar o progresso dos alunos em relação ao processo de transição da heterorregulação para a autorregulação. Nesse sentido, daqueles 23 alunos que cumpriram todos os critérios anteriores, apenas 18 entregaram

⁶⁷ As UD's foram aceitas fora do prazo proposto, entretanto não foram analisadas nesta tese, pois não foi possível enviar *feedback* aos alunos.

todas as UD's. O último critério, qual seja, a entrega da UD de autoavaliação e avaliação do curso, e do portfólio, foi cumprido por 27 alunos.

Em resumo, como nem todos assinaram o TCLE, nem entregaram todas as UD's, ao final, o número de participantes oficial da pesquisa foi de 18 alunos, o que significa que os dados a serem discutidos (AC) foram selecionados a partir das respostas de apenas 18 sujeitos participantes.

3.2.2 Da descrição do professor-pesquisador

Inicialmente apresento o professor-pesquisador, uma vez que, no âmbito da pesquisa-ação, este é também sujeito atuante nos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, a voz do pesquisador tem relevância ao se observar o papel da heterorregulação, ou seja, se a intervenção do professor auxiliou o aluno a trabalhar sozinho, levando-o a autorregular seu comportamento tradutório.

Meu processo de interação com a tradução começou dentro do sistema de ensino, na universidade. Sou bacharel em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com habilitação em tradução português-alemão.

O curso de bacharelado da UFRGS era dividido em nove semestres e a partir do quarto iniciavam-se as disciplinas de prática de tradução. Havia um total de quatro disciplinas de tradução e quatro de versão (tradução inversa), além de dois estágios supervisionados de tradução no último ano do curso, totalizando dez disciplinas práticas. Em relação a teorias de tradução, o curso contava com apenas uma disciplina (intitulada Teoria e prática de tradução), com quatro créditos, oferecida no quarto semestre.

Foi durante essa disciplina que meu interesse, ou melhor, minha preocupação em relação à metalinguagem da tradução teve início. O objetivo principal da disciplina era colocar os alunos em contato com alguns teóricos da tradução; entretanto, a metodologia empregada nas aulas não oportunizava uma reflexão sobre os Estudos da Tradução, o papel do tradutor e a utilidade desse conhecimento para compreender e justificar as soluções tradutórias. Havia apenas um enfoque na transmissão de conteúdos, o que se mostrava ineficiente para pensar toda a terminologia da tradução ensinada na disciplina. Os alunos eram solicitados a decorar os conceitos e termos, principalmente aqueles provenientes de uma teoria contrastiva de tradução, mas não se explorava o potencial reflexivo dos aprendizes, ou seja, os alunos não pensavam na

utilização daquela metalinguagem para informar suas soluções tradutórias. Não havia uma interação entre a teoria e a prática que levasse em conta o arcabouço metalinguístico ensinado.

Nesse sentido, não havia qualquer menção à teoria de tradução ou ao campo disciplinar dos Estudos da Tradução nas disciplinas subsequentes de prática tradutória. Além disso, ocorreu um esvaziamento da metalinguagem nos discursos de professores e alunos nas disciplinas práticas. As justificativas, tanto de professores quanto de alunos, para as soluções tradutórias não passavam de conversas informais e ensaísticas, onde termos e conceitos próprios da tradução eram substituídos por palavras da língua comum, não havendo qualquer reflexão sobre o processo tradutório, apenas sobre o produto da tradução. Esse tipo de metodologia ainda se assemelhava muito aos moldes tradicionais de ensino de tradução baseados no “leia e traduza” (HURTADO ALBIR, 1999), muito embora o professor não apresentasse uma resposta padrão “correta”.

Após a conclusão da graduação, realizei meu mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET). Devido a minha formação anterior ser prática, meu projeto de mestrado foi uma tradução comentada da obra *Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung*, do teórico da tradução tcheco Jiří Levý, um dos primeiros pensadores da tradução a tentar associar a teoria com a prática tradutória.

Ao entrar em contato com outras teorias de tradução durante o mestrado, percebi o quanto uma reflexão crítica sobre o processo tradutório a partir de um arcabouço teórico e de uma metalinguagem bem estruturada pode auxiliar grandemente na prática tradutória.

Foi apenas quando concluí o mestrado e cursei a disciplina de Didática da Tradução, na PGET, como aluno especial, que percebi o quanto é relevante para o tradutor em formação ter contato com a metalinguagem própria dos Estudos da Tradução a partir de uma metodologia ativa que permita a interação entre teoria e prática, principalmente para melhor compreender e justificar suas escolhas tradutórias.

A partir das leituras da disciplina e de questões desafiadoras da professora Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos, o projeto para esta pesquisa foi se delineando, na intersecção entre metalinguagem e ensino de tradução a partir de uma abordagem cognitivo-constructivista, amparada pela Formação por Competências, que busca promover a autorregulação (VIGOTSKI, 2018) e o espírito crítico no aprendiz (HURTADO ALBIR, 1999).

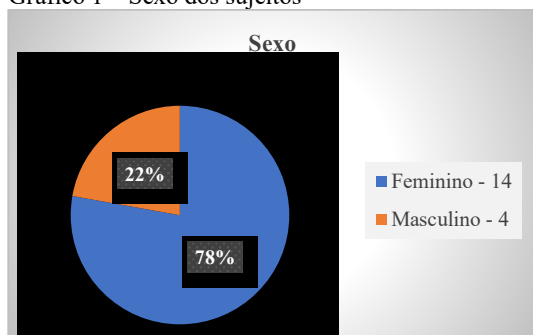
O interesse pelo desenho de material didático foi despertado com a motivação para propor novas maneiras de ensinar a tradução que possam integrar o aluno a um campo de saber e de se reconhecerem como pertencentes a um campo de saber e para que entendam que seu processo de tomada de decisão não ocorre no vácuo metalinguístico: parece-me relevante que o tradutor saiba justificar suas escolhas para os clientes e consiga estabelecer um diálogo com seus pares em um nível discursivo que seja conhecido por todos. Acredito que é na academia que se deve dar início a essa construção do discurso do profissional a partir da metalinguagem, de maneira que a formação de tradutores não se torne um manancial de discursos isolados e ensaísticos (DELISLE, 1993, p.15).

3.2.3 Do perfil dos alunos sujeitos participantes de pesquisa

Os alunos de graduação inscritos na disciplina Estudos da Tradução I (LLE7031) somavam trinta e cinco, mas, de acordo com os critérios utilizados para a coleta de dados, descritos na seção 3.2.1, os alunos contabilizados totalizaram 18, ou seja, apenas aqueles signatários do TCLE, que responderam e entregaram o questionário diagnóstico inicial, todas as UDs e o portfólio.

A partir do questionário inicial, foi possível estabelecer o perfil dos sujeitos da pesquisa. Dos 18 participantes, temos quatorze do sexo feminino e quatro do sexo masculino, o gráfico serve apenas como indicativo do perfil dos sujeitos, categorias de gênero e idade não foram relevantes para a discussão:

Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos

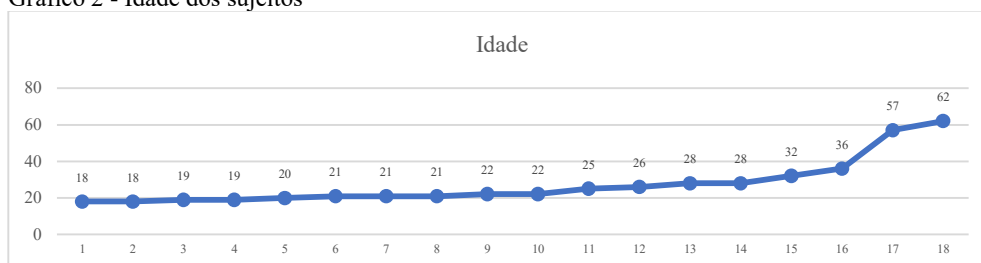


Fonte: Elaborados pelo autor⁶⁸.

⁶⁸ Todos os gráficos apresentados nesta na presente seção foram produzidos por mim com base nas respostas dos alunos às perguntas do questionário diagnóstico inicial.

Em relação à idade, pode-se perceber uma grande variação, a partir dos dados compilados no gráfico abaixo, resultando em uma média de 27,5 anos na turma:

Gráfico 2 - Idade dos sujeitos

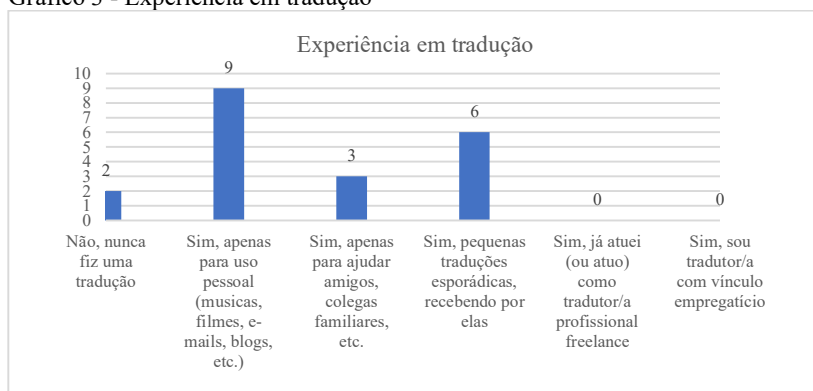


Fonte: Elaborados pelo autor.

Por conta de sua natureza de *blended learning*, o fator etário poderia gerar dificuldades, uma vez que conhecimentos de informática básicos deveriam ser utilizados em todas as aulas. Entretanto, verificou-se que mesmo os mais jovens demonstraram algumas dificuldades em lidar com o AVEA-Moodle e com o uso do computador em todas as aulas. Em razão disso, alguma atenção extra foi demandada em relação à necessidade desses alunos. Em retrospecto, seria possível realizar um tutorial com os alunos sobre como utilizar as ferramentas do Moodle, uma vez que nem todos os participantes estavam familiarizados com a plataforma.

Muito embora a variação etária seja grande – do participante mais jovem ao mais velho há uma diferença de 44 anos – tal diferença não se apresenta em termos de experiência em tradução, conforme visto no gráfico abaixo, seguindo as respostas obtidas na terceira pergunta do questionário:

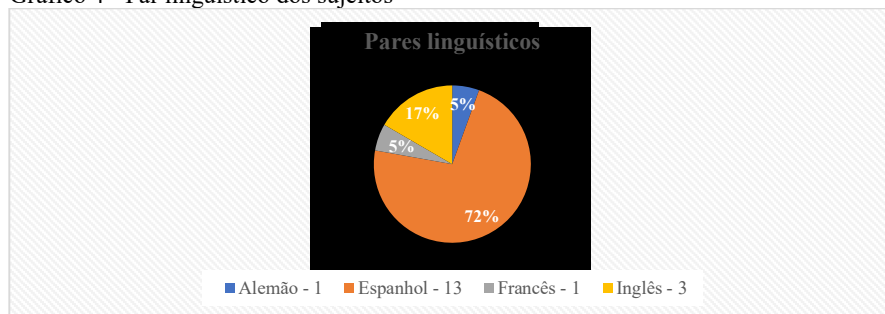
Gráfico 3 - Experiência em tradução



Fonte: Elaborados pelo autor.

Em relação aos idiomas de trabalho, ou seja, às línguas a partir das quais os alunos traduzem, ou traduzirão, encontramos a seguinte situação:

Gráfico 4 - Par linguístico dos sujeitos



Fonte: Elaborados pelo autor.

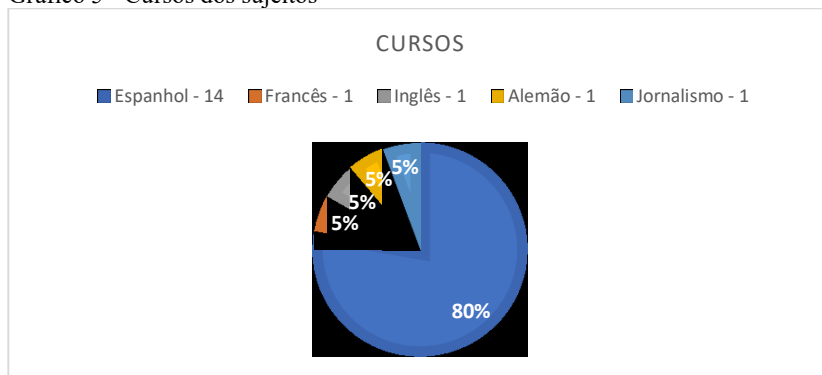
Mesmo que haja apenas uma aluna cuja formação é no curso de alemão, uma de francês e três do inglês, o material foi produzido pensando nesse público, ou seja, textos foram selecionados para desenvolver a CT também envolvendo esses pares linguísticos.

Essa configuração impactou diretamente na produção do material didático (cf. subseção 3.2), uma vez que a proficiência linguística dos alunos foi levada em conta durante a seleção dos textos para traduzir; assim, conforme o Gráfico 4, textos em quatro idiomas foram selecionados, a saber, alemão, espanhol, francês e inglês.

O nível de conhecimento linguístico não foi indagado no questionário inicial, uma vez que, sem um teste específico, o aluno pode não saber qual o seu nível de conhecimento do idioma estrangeiro. Entretanto, a disciplina LLE7031 é ofertada para alunos a partir da terceira fase do curso, quando o aluno, em tese, já passou por no mínimo duas disciplinas de língua estrangeira, entrando no nível intermediário (cf. QCER).

Também foi solicitado no questionário que os alunos informassem suas experiências acadêmicas, ou seja, quais os cursos que frequentavam na universidade. Obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 5 - Cursos dos sujeitos



Fonte: Elaborados pelo autor.

Foram perguntados também se já haviam concluído outros cursos superiores antes, informando qual curso. Formou-se o seguinte gráfico:

Gráfico 6 - Outras formações

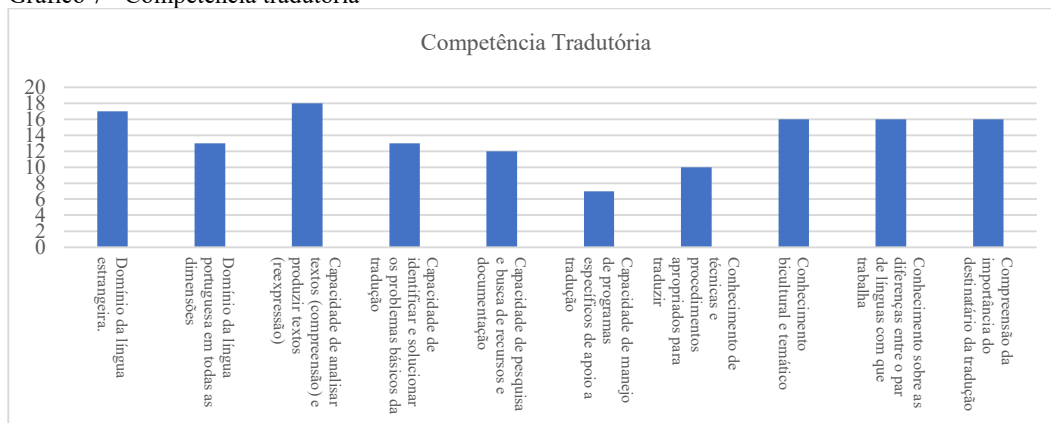


Fonte: Elaborados pelo autor.

Essas perguntas estabeleceram o perfil da turma em relação aos conhecimentos prévios dos alunos.

A fim de descobrir mais sobre o que os alunos tinham noção, ainda que rudimentar, do que, posteriormente, foi apresentado a eles como Competência Tradutória, foi perguntado no questionário o que achavam necessário para fazer uma tradução, o que o tradutor precisaria ter para ser um profissional bem-sucedido. O gráfico abaixo apresenta as respostas:

Gráfico 7 - Competência tradutória

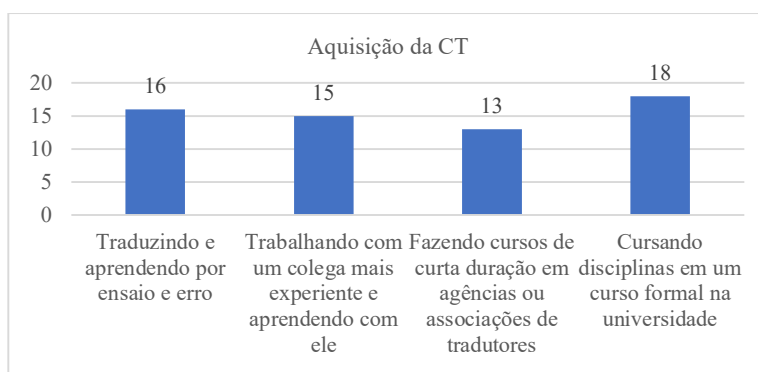


Fonte: Elaborados pelo autor.

Essas informações são relevantes para o desenho e progressão do material: se for observado o que os alunos deixaram de mencionar como necessário ao tradutor, por exemplo, apenas sete alunos julgaram necessário a capacidade de manejo de programas específicos de apoio à tradução; o que sugere a necessidade de desenvolver conhecimento de softwares especializados ao realizar uma tradução.

Outra informação relevante obtida a partir das respostas dos alunos foi sobre a noção de aquisição da CT, ou seja, como os alunos acreditam que alguém aprenda a traduzir. A seguir, o Gráfico 8 ilustra as respostas dadas pelos alunos.

Gráfico 8 - Aquisição da CT



Fonte: Elaborados pelo autor.

Cumprido observar que as categorias utilizadas na resposta foram oferecidas no questionário, mas que, para coletar dados não previstos, foi incluída a categoria “Outros”, que, no entanto, não foi preenchida.

3.3 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS

Em relação aos pressupostos conceituais que informaram a minha proposta, primeiro foi necessária uma definição de tradução que permearia a produção do material didático e as discussões sobre o ato tradutório. Para tanto, busquei as definições que sustentam a proposta, principalmente nas publicações de Hurtado Albir (1999; 2001; 2005; 2007; 2015) e do grupo PACTE (2000; 2003; 2005; 2015) (cf. 2.1.1).

Em um segundo momento, os pressupostos pedagógicos foram delimitados, principalmente a partir da leitura de Delisle (1980; 1993), Schunk (2012) e Scallon (2015), e em Wertsch (1979; 1985) e Vigotski (2018). A fim de um aprofundamento na compreensão do papel da metalinguagem – ponto chave da proposta aqui apresentada – leituras foram realizadas no sentido de aproximar o ensino de tradução de um conhecimento sobre a metalinguagem da tradução e dos Estudos da Tradução. Nesse ponto, autores como Jean Delisle (1993), Yves Gambier, Josep Marco, Luc van Doorslaer, Leona Van Vaerenbergh, Mary Snell-Hornby (2009) e José Luiz Gonçalves (2015) auxiliaram na construção das pontes necessárias entre a didática da tradução e o conhecimento declarativo sobre a metalinguagem para o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem. Portanto, a metalinguagem não servirá apenas como forma de compreensão teórica da tradução, mas também como forma de reflexão sobre a prática, ou seja, sobre o próprio processamento metacognitivo e autorregulatório. Os processos de transição de uma atuação heterorregulatória por parte do professor (ou professores) para uma reacomodação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos resultando na autorregulação dos alunos foram estudados a partir das perspectivas de Vigotski (2018) (em relação aos conceitos espontâneo e científico) e Wertsch (1979; 1985).

Quanto à definição das bases metodológicas, foi adotada a proposta de Hurtado Albir e do grupo PACTE: a construção de unidades didáticas (UDs) em torno de ‘Tarefas de Tradução’, baseadas no conceito de ‘tarefas’, utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Fez-se necessária então uma pesquisa sobre o enfoque por Tarefas de Tradução (HURTADO ALBIR, 1999; GONZÁLEZ DAVIES, 2004) e sobre a elaboração de instrumentos e tarefas avaliativas de aprendizagem (HURTADO ALBIR, 2001; BIGGS & TANG, 2007; e SCALLON, 2015).

A partir dessas leituras, foi possível determinar quais subcompetências (GONÇALVES, 2015) poderiam ser desenvolvidas no aluno de terceira fase do curso de Letras LLE da UFSC, uma vez que a disciplina escolhida como própria para a aplicação da proposta seria a de Estudos da Tradução I. Com ancoragem na reestruturação da ementa da disciplina que será apresentada adiante, algumas das subcompetências (seção 2.1.1.2.) foram selecionadas como base para se estabelecer os objetivos gerais e específicos da disciplina: (i) *subcompetência estratégica*, que permite ao aprendiz identificar e solucionar problemas de tradução, principalmente relativos a questões práticas de tradução; (ii) *subcompetência bilíngue*, ligada ao uso e conhecimento declarativo sobre as línguas envolvidas na tradução; (iii) *subcompetência extralinguística*, que responde à dificuldade do aprendiz em estabelecer as diferenças culturais que envolvem a tradução, e busca dirimir as crenças dos aprendizes em conceitos como fidelidade e equivalência; (iv) *subcompetência de conhecimentos sobre tradução*, que, por sua vez, está ligada à metalinguagem e responde à conscientização sobre problemas teóricos de tradução e que informa a justificativa de soluções tradutórias encontradas pelo tradutor. Assim, elenquei essas quatro subcompetências, que seriam ativadas durante a disciplina, por meio da elaboração das unidades didáticas.

3.4 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Esta subseção descreve a elaboração do plano de ensino específico da disciplina Estudos da Tradução I para o semestre de 2017.1, bem como do material didático que foi implementado durante o referido semestre e dos instrumentos e tarefas avaliativas utilizados ao longo do semestre. O plano de ensino foi pensado a partir da necessidade de reestruturação do curso de Letras LLE da UFSC e tendo como fundamentação teórica e pedagógica o desenho de objetivos de aprendizagem e a FPC.

Tanto o plano de ensino quanto o material didático e os instrumentos avaliativos foram desenvolvidos em parceria com a professora/orientadora Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, ministrante da disciplina LLE7031 (Estudos da Tradução I) na turma 03423A.

3.4.1 A elaboração do plano de ensino proposto

O plano de ensino da disciplina (APÊNDICE A) proposto nesta tese foi elaborado, desde a ementa. Quatro pontos principais nortearam o desenho da ementa do curso: i) antes de

mais nada era preciso fazer um mapeamento do campo disciplinar, a fim de dinamizar o conhecimento dos alunos em relação à tradução e aos Estudos da Tradução; ii) em seguida, apresentar uma concepção de tradução, no caso específico desse semestre, a concepção integradora de tradução proposta por Hurtado Albir (1999; 2011); iii) após fundamentar o conceito de tradução, introduzir o conceito de competência tradutória e suas subcompetências, uma vez que o curso ainda demanda um caráter mais teórico do que prático, e as principais subcompetências desenvolvidas nos aprendizes tratam dos conhecimentos sobre tradução; iv) por fim, a prática de tradução aparece em consonância com a teoria, uma vez que alunos são solicitados a refletirem sobre seu processo tradutório a partir do arcabouço teórico trabalhado, desenvolvendo, assim, a autorregulação como processo de aprendizagem. Como tema transversal da disciplina aparece o incentivo à pesquisa em Estudos da Tradução, ou seja, essa é uma discussão que perpassa as aulas.

Os objetivos gerais da disciplina foram baseados nas quatro diretrizes da ementa e elaborados do ponto de vista do professor, ou seja, ao final do processo de ensino o que o professor almeja realizar:

- Proporcionar o entendimento dos Estudos da Tradução como um campo disciplinar;
- Apresentar uma concepção integradora da tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa;
- Familiarizar o aluno com a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;
- Possibilitar ao aluno a aquisição da subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ \ ‘Conhecimento Teórico e Meta-teórico sobre Tradução’;
- Proporcionar prática de tradução geral informada pela base conceitual adquirida e a metalinguagem correspondente para reflexão crítica sobre o processo tradutório, justificativa de soluções tradutórias e incremento dos mecanismos de autorregulação como estratégia de aprendizagem.

Cinco objetivos de aprendizagem foram pensados com o intuito de levar o aluno a adquirir as competências propostas, quais sejam: subcompetência estratégica; bilíngue (capacidade linguística/metalinguística na língua de trabalho); extralinguística (capacidade nas culturas das línguas de trabalho); conhecimento sobre tradução, tendo como bases teóricas as

obras do grupo PACTE (2003) e de Gonçalves (2006; 2015). Assim, os objetivos de aprendizagem propostos procuram responder o que o aluno será capaz de fazer ao final do período de ensino e aprendizagem:

- Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um campo disciplinar e conhecer algumas propostas de mapeamento;
- Conceber a tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa (concepção integradora de tradução);
- Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;
- Assimilar a subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ (metalinguagem);
- Mobilizar (colocar em ação) o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias; e, mobilizar o conhecimento sobre metalinguagem adquirido como uma das ferramentas que auxiliará no desenvolvimento do comportamento autorregulatório.

Após a apresentação da ementa e dos objetivos da disciplina e de aprendizagem, no plano de ensino é informado o cronograma com o número de dias letivos e não letivos.

A partir dos objetivos de aprendizagem, o próximo item informado aos alunos é a avaliação, ou seja, a partir de que critérios e com quais instrumentos e tarefas os alunos serão avaliados. Também são informados os percentuais distribuídos entre as tarefas avaliativas, procurando uma grande variedade de instrumentos avaliativos, de forma que os alunos tenham uma gama de oportunidades para demonstrar a aquisição das competências relacionadas, auxiliando na motivação para alcançar os objetivos pretendidos. Os instrumentos avaliativos dessa disciplina foram: i) questionário diagnóstico inicial; ii) UDs 1, 2, 3, 4, 5 (confeção e entrega no ambiente Moodle); iii) avaliação escrita de meio de semestre com caráter somativo e formativo; iv) portfólio de aprendizagem; v) fórum no AVEA-Moodle; vi) pesquisa de campo junto a tradutores sobre o processo de aquisição da CT; vii) UD6 – Autoavaliação e avaliação do curso.

As tarefas de avaliação têm caráter formativo e somativo (em função da necessidade institucional de atribuir nota quantitativa ao desempenho do aluno). Assim, buscamos avaliar qualitativamente e converter essa avaliação em escala quantitativa (BIGGS & TANG, 2007, p. 209-210)

As tarefas de avaliação têm um valor máximo do que 25% da nota final da disciplina. No item avaliação também é informado ao aluno sobre seus direitos em relação à recuperação de notas de acordo com o § 2º do art.70 e § 3º do art. 71 da Resolução 17/CUN/97 da UFSC.

A distribuição e progressão das UD's ao longo do semestre informada em seguida. Esse item é relevante, pois deixa claro ao aluno o que está ocorrendo ao longo do semestre, e permite que ele monitore o andamento da disciplina e consiga localizar-se ao longo do semestre, caso perca alguma aula, contribuindo, assim, para a promoção da autonomia do aprendiz.

Por fim, são informados o referencial teórico básico e as páginas de internet que serão acessadas ao longo da disciplina. O referencial teórico está fundamentado no conceito de Competência Tradutória e em sua aquisição, contando também com o texto fundacional dos Estudos da Tradução de James Holmes (1972/1988/2000).

A seguir apresento um quadro de alinhamento construtivo⁶⁹ entre objetivos de aprendizagem propostos no plano de ensino, as subcompetências, tarefas de todas as UD's trabalhadas ao longo da disciplina:

Quadro 9 - Alinhamento construtivo da disciplina

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	(SUB)COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	UNIDADE DIDÁTICA
1. Compreender os 'Estudos da Tradução' como um campo disciplinar e conhecer algumas propostas de mapeamento	Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'	Mapeamentos propostos por Holmes, Hurtado Albir e Williams & Chesterman referentes aos Estudos da Tradução.	UD1 – Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
2. Conceber a tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa (concepção integralizadora de tradução)	Subcompetência 'Bilingue'; Subcompetência "Extralinguística"; Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'; Subcompetência 'estratégica'	Prática tradutória relacionando a tradução com atividade cognitiva	UD1 – B - Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o Processo: estratégias
	Subcompetência 'Bilingue'; Subcompetência "Extralinguística"; Subcompetência 'conhecimento sobre tradução';	Conceito de tradução proposto pelo grupo PACTE. Técnicas de tradução; Prática tradutória.	UD2 - Concepção integralizadora da tradução

⁶⁹ Conforme Biggs e Tang (2007), o alinhamento construtivo procura estabelecer um paralelismo entre os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas para alcançar esses objetivos e as tarefas de avaliação que verificam se os objetivos foram realmente alcançados. (p. 52).

	Subcompetência 'estratégica'		
3. Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição	Subcompetência 'Bílingue'; Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'; Subcompetência 'estratégica'	Conceito de competência geral e Competência tradutória; Análise de tradução.	UD3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)
	Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'	Conceito de ACT; Formulário Google.; Pesquisa com tradutores	UD4 - Aquisição da CT
4. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias	Subcompetência 'Bílingue'; Subcompetência "Extralinguística"; Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'; Subcompetência 'estratégica'	Produção de glossário de tradução; Prática tradutória	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para abordar os problemas de tradução, justificar as soluções tradutórias e refletir criticamente sobre a prática
5. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida para incrementar o comportamento autorregulatório da tradução	Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'	Metalinguagem da tradução	Permeia todas as UD's, com ênfase na UD5.

Fonte: elaborado pelo autor.

3.4.2 A elaboração das Unidades Didáticas

O formato das Unidades Didáticas foi inspirado naquele proposto por Hurtado Albir (1999), cada UD estabelece objetivos de aprendizagem ('ao final da UD o aluno será capaz de') e seu sequenciamento procura levar o aluno a alcançar tais objetivos. As Tarefas de Tradução ao longo da UD são do tipo tarefas de aprendizagem, as quais "visam o desenvolvimento de uma habilidade, capacidade ou conteúdo relacionado à disciplina"⁷⁰ (HURTADO ALBIR, 2007, p. 180), enquanto as Tarefas Finais são do tipo integralizadoras, "as quais ativam uma ou mais competências relacionadas à disciplina"⁷¹ (*ibid.*), ou de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Abaixo apresento uma Figura representativa das UD's propostas:

Figura 6 - Representação de proposta de UD

⁷⁰ [...] aimed at the development of an ability, skill or discipline-related content

⁷¹ which activate one or more discipline-related competences



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

Disciplina: LLE 7031 – Estudos da Tradução I
Local: CCE A – Sala de Informática
Horário: segundas 08:20 e Quartas 10:10
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estágio docência: Filipe Neckel (Doutorando PGET)

**UNIDADE DIDÁTICA 3
(UD3)**

Concepção de Competência Tradutória (CT)

Objetivos de aprendizagem:

Compreender a noção de Competência em um contexto geral como um conjunto integrado de *Conhecimentos* (saber), *Habilidades* (saber como) e *Atitudes* (saber ser) necessário *para saber como agir* com eficiência em situações da vida real;

Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (modelo de PACTE);

Identificar as subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/ melhorar para traduzir melhor.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. A noção de *Competência* em contextos gerais

Tarefa 2. A noção de Competência Tradutória

Tarefa Final: Reflexão: identificação das subcompetências da CT a serem adquiridas

TAREFA 1: A noção de Competência em contextos gerais

☞ Veja a figura da FICHA 1 abaixo e siga as instruções.

Ficha 1. Pensando sobre a competência.

Vamos testar a definição acima. Pense em uma pessoa competente. Anote o nome dessa pessoa, pergunte-se em que tipo de situação você a considera competente. Agora descreva, em itens, o conjunto de conhecimentos, habilidades para saber agir e atitudes que essa pessoa demonstra ter e que levou você a avaliá-la como competente.

Nome da pessoa competente:

Situação na qual ela é competente:

Conhecimentos que ela tem	Habilidades para agir	Atitudes como pessoa
---------------------------	-----------------------	----------------------

Escreva um pequeno parágrafo explicando porque você acha que tal pessoa é competente, considerando os quesitos acima.

TAREFA FINAL: Reflexão: identificação das subcompetências da CT a serem adquiridas

FICHA 1:

Pense no que aprendeu nessa UD e em como pode se organizar para continuar aprendendo a traduzir

Para traduzir bem preciso levar em conta:

Para traduzir bem preciso melhorar:

Para melhorar esses aspectos precisaria:

Fonte: APÊNDICE D

Cada UD é composta por um cabeçalho com informações gerais relativas à disciplina, tais como curso, código e nome da disciplina, local e horário, professor e estagiário (quando for o caso). Cada UD é numerada e tem um título referente ao conteúdo geral, para melhor

localização pelo aluno no AVEA-Moodle. As Tarefas de Tradução, as quais dão sequenciamento às UD's, são compostas por Fichas com as atividades que os alunos são solicitados a realizar. Cada Ficha apresenta uma breve instrução direcionando o aluno. No mais das vezes, as Tarefas apresentam um breve Material de Apoio com conceitos e explicações teóricas relevantes para que o aluno alcance o objetivo pretendido.

A seguir, passo à descrição de cada Unidade Didática proposta.

3.4.2.1 Unidade didática 1 – Mapeamento do campo disciplinar

A produção da Unidade Didática 1 (UD 1) (APÊNDICE C) teve início em fins de fevereiro, uma semana antes do começo do ano letivo na UFSC em 06 de março de 2017. A UD 1 tratou especificamente do campo disciplinar Estudos da Tradução, uma vez que os alunos já haviam discutido questões relativas à história da tradução na disciplina Introdução aos Estudos da Tradução (LLE7030) no primeiro semestre do curso.

Os objetivos de aprendizagem propostos para a UD foram os seguintes:

1. Identificar e descrever as propostas de mapeamento de Holmes (1988) e sua releitura feita por Hurtado Albir (1999);
2. Identificar e descrever a proposta de mapeamento de Williams & Chesterman (2002);
3. Comparar e contrastar as três propostas, refletindo criticamente sobre possíveis causas da configuração de cada modelo. (APÊNDICE C)

Cada um desses objetivos foi contemplado em uma Tarefa específica dentro da UD, sendo proposta a seguinte estrutura de unidade:

Figura 7 - Estrutura da UD 1

<i>Estrutura da Unidade</i>
Tarefa 1. Identificação, descrição das propostas de mapeamento de Holmes (1988) e a releitura feita por Hurtado Albir (1999);
Tarefa 2. Identificação, descrição da proposta de mapeamento de Williams & Chesterman (2002);
Tarefa Final: Comparação das três propostas e contraste entre elas, com reflexão sobre possíveis causas da configuração de cada uma.

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

A seguir, apresento cada uma das Tarefas acima nomeadas. A Tarefa 1 está relacionada com o mapeamento proposto por Holmes (1972/1988/2000) em “*The Name and Nature of Translation Studies*”, e a revisão desse mapeamento proposto por Hurtado Albir (1999). A Tarefa é constituída por duas Fichas e por materiais de apoio para cada uma das Fichas. A primeira Ficha apresenta e discute o mapeamento de Holmes, solicitando que os alunos

identifiquem os ramos ou sub-ramos do mapeamento a partir das definições dadas por Holmes. A Ficha 2 traz a releitura proposta por Hurtado Albir, visando possibilitar aos alunos a oportunidade de observar as modificações, realizadas pela teórica espanhola, ao mapeamento. Nesse sentido, pede-se que os alunos completem um quadro na medida em que comparam e contrastam os dois mapeamentos, conforme abaixo:

Quadro 10 - Atividade sobre mapeamento

ASPECTOS A COMPARAR E/OU CONTRASTAR	HOLMES	HURTADO ALBIR
Ramo “puro”		
Ramo Aplicado		
Variáveis do objeto de estudo		

Fonte: APÊNDICE C

As Fichas elaboradas para essa Tarefa contribuem para desenvolver no aluno a capacidade de identificar e descrever os mapeamentos de Holmes e Hurtado Albir, com vistas ao desenvolvimento de um conhecimento declarativo (ANDERSON, 1983), um saber o quê.

A segunda Tarefa da UD 1 apresenta outro mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução, qual seja, aquele proposto por Williams e Chesterman em *The Map* (2002). O material de apoio mostra, por meio de um gráfico, o modo como os autores organizaram as áreas de pesquisa em Estudos da Tradução. Foi adicionado ao AVEA-Moodle um arquivo com a explicação do que cada uma das áreas abrange. Entretanto, antes de lerem esse arquivo, solicita-se, na Ficha 1, que, considerando as áreas de pesquisa, os alunos reflitam, em duplas, sobre o que faria parte dos estudos sobre tradução para os teóricos. Essa atividade faz com que o aluno reflita sobre o tema a fim de chegar às suas próprias conclusões, e só então, corroborá-las ou refutá-las, de acordo com as leituras posteriores.

Após o compartilhamento das sugestões dos alunos com o grande grupo, todos vão ao texto disponibilizado eletronicamente e verificam suas respostas, corrigindo-as, quando necessário. Ao realizar esse processo - de reflexão sobre um tema e sua posterior verificação, oferecemos a oportunidade ao aluno de pensar sobre seu processo de aquisição do conhecimento, de tal forma a se autorregular.

A Tarefa Final da UD 1 pretende interseccionar os três mapeamentos, a saber, o de Holmes, de Hurtado Albir e de Williams e Chesterman. O objetivo da Tarefa é que o aluno mobilize o conhecimento adquirido nas Tarefas anteriores para assimilar e acomodar o

aprendizado e poder acessar as novas informações de maneira eficiente. Com esse propósito, a Ficha 1 da Tarefa Final solicita aos alunos que, trabalhando em duplas, visitem a página na internet da Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET⁷²) e busquem o banco de teses e dissertações do programa. Cada dupla deve tentar localizar os trabalhos ali catalogados em um dos ramos ou áreas dos mapeamentos, apenas observando seus títulos. A fim de não gerar informações repetidas, cada dupla ficou responsável por analisar dez dissertações e cinco teses, contabilizando um total de noventa dissertações e quarenta e cinco teses analisadas.

Essa Tarefa colocou os alunos em contato com pesquisas reais dentro do campo disciplinar Estudos da Tradução, ou seja, observaram na prática o que e como se pesquisa e puderam confrontar os mapeamentos propostos por teóricos da tradução com esses trabalhos, lembrando que o incentivo à pesquisa em Estudos da Tradução é um dos temas transversais da disciplina.

Por fim, como dito acima (cf. 3.2.1), ao final de cada UD procura-se introduzir um momento de reflexão; nesse sentido, os alunos são solicitados a responder a Ficha de Reflexão Final com o intuito de revisitarem o que aprenderam e retomarem seu processo de aprendizagem ao longo da UD. As perguntas “o que não ficou claro para mim?” e “o que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?” foram retomadas nos *feedbacks* do pesquisador enviados aos alunos após a entrega da UD.

A Unidade Didática 1 foi ministrada ao longo de quatro encontros de duas horas e os alunos tiveram uma semana de prazo para encaminharem suas UDs completas ao Moodle.

3.4.2.2 Unidade Didática 1-B: Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o Processo: estratégias

A segunda Unidade Didática foi intitulada “Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o processo: estratégias”, a fim de priorizar o ramo descritivo do mapeamento de Holmes, com o intuito de observar como se dá o processo tradutório. Essa UD não estava no planejamento inicial da disciplina, mas achamos necessária sua inclusão (em consonância com “uma concepção aberta de currículo, segundo a qual o desenho curricular é um plano aberto no qual podem participar os estudantes”, HURTADO ALBIR, 2005, p.32) em função de solicitação dos alunos em relação ao mapeamento de Holmes e aos modos como as pesquisas

⁷² <http://ppget.posgrad.ufsc.br/>

podem se realizar em Estudos da Tradução. Além disso, oportunizou-se uma vivência da dimensão cognitiva da tradução, por meio de protocolos verbais (TAPs) na identificação e solução de problemas de tradução.

A competência explorada na UD é a identificação e solução de problemas de tradução. Essa UD se relaciona com a anterior na medida em que ilustra de modo prático um dos ramos apresentados por Holmes em seu mapeamento, os Estudos Descritivos Orientados para o processo. Assim, ao final da UD os alunos serão capazes de:

Verbalizar seu processo de identificação, definição e solução de seu problema de tradução;
Utilizar estratégias para solucionar seus problemas de compreensão do Texto de Partida (TP) e redação do Texto de Chegada (TC). (APÊNDICE D)

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos acima, a UD 1-B apresenta a seguinte estrutura de trabalho:

Figura 8 - Estrutura da UD 1-B

<i>Estrutura da Unidade Didática</i>	
Tarefa 1.	Verbalização do processo de identificação de seu problema de tradução (compreensão ou tradução)
Tarefa 2	Utilização de estratégias para resolver problemas de tradução (compreensão ou tradução)
Tarefa Final:	Integração desse conhecimento e operacionalização na tarefa de tradução de um texto completo.

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

A Tarefa 1 é composta por Material de apoio 1, Material de apoio 2 e duas Fichas de trabalho. O Material de apoio 1 procura estabelecer a relação entre o mapeamento de Holmes, mais precisamente os estudos descritivos orientados ao processo, e a pesquisa em Estudos da Tradução. Para isso, utilizamos como ilustração o estudo tradutório a partir de TAP (*Thinking-Aloud Protocols*⁷³), pois seu objetivo é justamente obter dados para uma melhor compreensão dos mecanismos linguísticos e cognitivos que têm lugar durante a atividade tradutória. O texto do Material de apoio dá uma breve explicação sobre o uso desse método e do papel dos participantes envolvidos, quais sejam, um tradutor e (ao menos) um observador. Após a leitura

⁷³ O termo ‘think-aloud protocol’ se refere a um tipo de pesquisa empírica do processo tradutório, na qual o sujeito executa uma tarefa tradutória e verbaliza tudo o que passa por sua cabeça ao realizá-la (JÄÄSKELÄINEN, 2010, p. 371).

do texto, a professora e o pesquisador dão um exemplo de como os alunos devem realizar seus TAPs. O professor pesquisador dá um exemplo de uma gravação da professora Maria Lúcia, que atua como tradutora, enquanto o professor-pesquisador atua como observador. Os pensamentos em voz alta da tradutora-professora são gravados com o auxílio de um *smartphone* e o observador-pesquisador faz comentários pessoais sobre o processo e anotações pertinentes ao processo tradutório. Após a realização do exemplo de TAP, tanto a gravação quanto as notas do observador são disponibilizadas aos alunos por meio do AVEA-Moodle.

Em seguida, os alunos são divididos em duplas para a realização da UD. Devido à estrutura da sala de aula – inapropriada para esse tipo de atividade – e da inexperiência tradutória e de pesquisa dos alunos, o exercício realizado é apenas ilustrativo, sua função é de esclarecer o mapeamento realizado na UD 1 e relacionar com a pesquisa em Estudos da Tradução.

O Material de Apoio 2 trata dos tipos de problemas de tradução a partir de Krings (1986). Para o autor, existem dois tipos de problemas: problema de compreensão e problema de retextualização ou tradução propriamente dita. Assim, argumentamos que é fundamental para o tradutor reconhecer seus problemas de tradução a fim de escolher a estratégia mais apropriada para solucioná-los.

A Ficha 1 da Tarefa 1 é composta por um texto⁷⁴ do gênero conto. Conforme dito anteriormente (seção 3.1.1.1), há na disciplina quatro pares linguísticos, a saber, alemão-português; espanhol-português; francês-português; e inglês-português. Pensando nisso, foram escolhidos textos para cada um desses pares linguísticos. O texto referente à língua alemã é um conto de Franz Kafka intitulado *Die Brücke*. A escolha desse texto está ligada ao conhecimento linguístico da única aluna do curso de alemão, a qual já cursava a sétima fase do curso, para alunos com menos conhecimento linguístico sugiro um texto menos complexo. O texto escolhido em espanhol foi *Instrucciones para subir una escalera* de Julio Cortázar, para sua escolha levou-se em consideração os conhecimentos linguísticos dos alunos a partir dos objetivos propostos no programa da disciplina de Língua Espanhola III, uma vez que o autor argentino cria um texto com aproximações ao gênero *manual*, e características do *tipo*

⁷⁴ Em relação aos textos utilizados em todas as UDs que constituem a proposta de material didático desta tese, cumpre ressaltar a dificuldade de encontrar textos que tenham utilidade pedagógica (conforme Hurtado Albir, 2015b), ou seja, não é tarefa fácil selecionar textos que contêm em si uma diversidade de problemas prototípicos de tradução. Em cada momento das UDs, buscou-se textos autênticos contendo problemas concretos que se quer explorar. Como diz Hurtado Albir (ibid.), na verdade, os textos em um ambiente pedagógico são um pretexto para exercitar-se na tradução.

instrucional (tipologia e gênero previstas para tal disciplina). A escolha do texto em francês, *Voyage en enfer*, de Gustav Flaubert, se deu pelas características do texto, um conto em forma de diálogo, de modo que os alunos de fases iniciais do curso conseguissem acompanhar a narrativa e produzir uma tradução apropriada. O texto para o par inglês-português foi o conto curto de Ernest Hemingway, *A very short story*. Também escolhido pelo conhecimento linguístico da única aluna de inglês.

Para realizar as atividades das Fichas 1 e 2, os alunos são distribuídos em duplas. Na Ficha 1 da Tarefa 1 um dos alunos deve ler o texto literário de seu par linguístico, identificando e, posteriormente, descrevendo seus problemas de compreensão do texto de partida em voz alta, como exercício de TAP, que será gravado pelo outro participante da dupla, o qual toma notas do processo tradutório, atuando como observador. Na Ficha 2, o aluno-tradutor relê o texto e pensa em voz alta (de forma retrospectiva) sobre o processo tradutório e os problemas de retextualização para o texto de chegada, enquanto o aluno-observador anota os pontos relevantes e as maiores dificuldades do tradutor. O ideal é que, após um dos alunos terminar as duas Fichas, invertam-se os papéis e o outro aluno realize a Tarefa. Pela escassez de tempo, não foi possível esperar que um aluno realizasse as duas Fichas antes de inverterm-se os papéis, de forma que, para que ambos tivessem a experiência com o TAP, um dos alunos realizou a Ficha 1 e o outro a Ficha 2.

A Tarefa 2 é composta pelo Material de apoio 1, Material de apoio 2 e por duas Fichas de trabalho. O Material de apoio 1 apresenta estratégias baseadas em Krings (1986) para solucionar problemas de compreensão, por exemplo, buscar auxílio em materiais de referência, dicionários, textos paralelos, internet, além de inferências a partir de conhecimentos prévios.

O Material de apoio 2 trata de estratégias para a solução de problemas de retextualização ou tradução propriamente dita. O Material indica aos alunos estratégias para levantar candidatos para solucionar o problema de retextualização por meio de associações interlinguais espontâneas, itens dentro do mesmo campo semântico, análise da estrutura dos itens lexicais e auxílio de materiais de referência.

A partir das estratégias apontadas no material de apoio, os alunos estão prontos para a etapa de solução de problemas tradutórios. Nesse sentido, a Ficha 1 da Tarefa 2 pede que voltem à Ficha 1 da Tarefa 1 e busquem soluções para os problemas de compreensão encontrados. Os

alunos devem preencher uma tabela indicando o problema de compreensão e a estratégia encontrada para solucioná-lo, conforme abaixo:

Figura 9 - Ficha 1 da Tarefa 1

Resgate na FICHA 1 da TAREFA 1 a sua lista de problemas de compreensão.
Transcreva cada problema na célula abaixo, na coluna da esquerda; escreva, na coluna da direita, a estratégia utilizada para resolver cada problema.

Problema	Estratégia utilizada

Fonte: APÊNDICE D

A Ficha 2 trata dos problemas de retextualização e solicita que os alunos preencham uma tabela semelhante, apresentando agora os problemas de retextualização encontrados, conforme segue:

Figura 10 - Ficha 2 da Tarefa 1

Resgate na FICHA 2 da TAREFA 1 a sua lista de problemas de tradução propriamente dita.
Transcreva cada problema na célula abaixo, na coluna da esquerda; escreva, na coluna da direita, a estratégia utilizada para resolver cada problema.

Problema	Estratégia utilizada

Fonte: APÊNDICE D

Por fim, a Tarefa Final é composta pelo Material de apoio, por uma Ficha de trabalho e pela Ficha de Reflexão. O Material de apoio trata sobre o processo de tomada de decisão a partir do levantamento de candidatos para solucionar um problema de retextualização. São apresentadas estratégias que mostram ao aluno como escolher entre possíveis candidatos para o mesmo referente, sugerindo buscar a maior probabilidade, frequência, maior aproximação com o encargo, por exemplo, ou, em casos de impossibilidade de gerar candidatos, estratégias de redução, conforme Krings (1986).

Após a realização das Tarefas 1 e 2, na Ficha 1 da Tarefa Final, os alunos propõem sua tradução para o texto trabalhado ao longo da UD 1-B. Eles apresentam, então, um produto final, como resultado do uso de estratégias de tradução para a solução de problemas tradutórios. Essas Tarefas foram desenhadas com o intuito de desenvolver as subcompetências estratégicas, de conhecimentos sobre tradução e, de modo, transversal, instrumental, uma vez que são apresentadas ferramentas de pesquisa.

A última Ficha é a de Reflexão Final, onde os alunos retomam o próprio processo de aprendizagem e refletem sobre o que aprenderam naquela UD (e o que ainda não ficou claro). Nessa Ficha também devem relatar, por escrito, o que aprenderam com os exercícios com o TAP, refletindo os papéis que desempenharam durante a atividade. Abaixo segue a Ficha de Reflexão Final:

Quadro 11 - Ficha de Reflexão sobre UD 1-B

Ficha 2. Reflexão sobre a tarefa

Nesta Ficha, você vai refletir sobre o processo de TAP, nos seus dois papéis:

- (i) Participante-tradutor
- (ii) Participante-observador
- O que você aprendeu enquanto Participante-tradutor?
- O que você aprendeu enquanto Participante-observador?
- O que você aprendeu sobre “Estudos Descritivos Orientados ao Processo”
- O que não ficou claro para você?

Comentários extras:

Fonte: APÊNDICE D

Foram necessários três encontros para a conclusão dessa UD. Também foi concedida uma semana de prazo para os alunos enviarem a UD completa ao Moodle.

3.4.2.3 Unidade Didática 2 – Concepção integradora de tradução

Após a realização da UD 1-B, deu-se início a implementação da UD 2, cujos objetivos de aprendizagem são:

- Conceber a tradução como uma atividade cognitiva;
- Conceber a tradução como uma atividade textual;
- Conceber a tradução como um ato comunicativo;
- Entender a concepção integradora de tradução. (APÊNDICE E)

Os objetivos dessa UD estão alinhados com o conceito de tradução utilizado nesta tese e que está ancorado na concepção estabelecida por Hurtado Albir (1999) – Concepção integradora de tradução (2.1.1.1). Com o intuito de alcançar tais objetivos, estruturou-se a Unidade conforme segue:

Figura 11 - Estrutura da UD 2

<i>Estrutura da Unidade</i>
Tarefa 1. Concepção da tradução como atividade cognitiva
Tarefa 2. Concepção da tradução como atividade textual
Tarefa 3. Concepção da tradução como ato comunicativo
Tarefa Final. Concepção integradora da tradução: Tradução como atividade cognitiva, textual, e como ato comunicativo - Reflexão

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

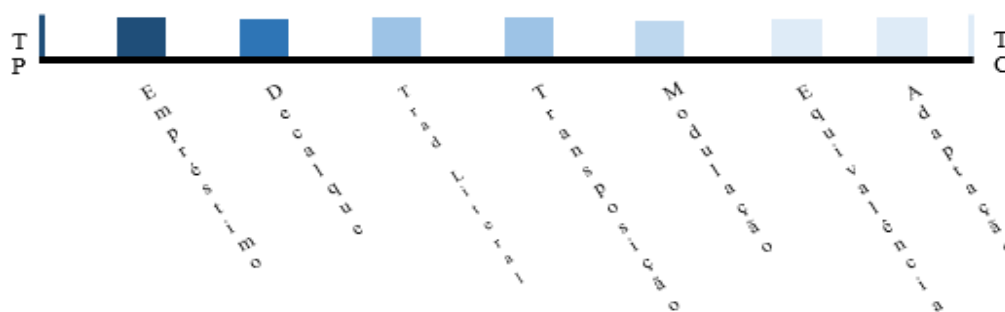
Na Tarefa 1, em função de seu caráter de consolidação, apresentamos apenas um Material de apoio que retoma o processo cognitivo do tradutor, o qual havia sido discutido e ilustrado na UD 1-B; foi solicitado apenas a leitura do material pelo aluno. Em uma futura configuração das UD's 1-B e 2, talvez seja possível integrá-las, de forma a tratar-se apenas de uma UD. Essa questão será discutida na seção de discussão dos resultados da aplicação do material didático.

A Tarefa 2 se constitui por um Material de apoio e três Fichas. O Material de apoio apresenta uma definição de tradução como atividade textual, ou seja, tradução enquanto relação entre textos; e traz como ferramentas de apoio ao tradutor para resolver os problemas de tradução, as técnicas de tradução, definidas por Hurtado Albir como “procedimentos de resolução de problemas de tradução, visíveis no resultado, que se utilizam para conseguir a equivalência tradutória em microunidades textuais”⁷⁵ (2015b, p.173). Utilizando as técnicas de tradução, as quais são apresentadas no material de apoio, é possível uma integração entre a prática tradutória, na resolução de problemas, e a reflexão sobre o processo tradutório, promovendo assim, o espírito crítico (HURTADO ALBIR, 1999) no aprendiz de tradução.

A Figura 11 abaixo apresenta, por meio de uma escala, as técnicas introduzidas nessa UD, representadas em cada um dos pontos da escala, que também mostra seu grau de aproximação ou afastamento do texto de partida.

Figura 12 - Técnicas de tradução

⁷⁵Procedimientos de resolución de problemas de traducción, visibles en el resultado, que se utilizan para conseguir la equivalencia traductora a microunidades textuales.



Fonte: APÊNDICE E

As definições de cada uma das técnicas foram retiradas de Hurtado Albir (2015b, p. 173-174), havendo também referência aos teóricos Vinay e Darlbert (1958) por sua proposta fundacional de metalinguagem para catalogar as soluções tradutórias.

Levando em conta que as técnicas de tradução estão associadas à resolução de problemas em microunidades textuais, na Ficha 1 os alunos são solicitados a traduzir microunidades textuais, tendo como língua fonte o português. Escolheu-se uma atividade de tradução inversa por causa do número de línguas da turma; assim, partiu-se da língua comum a todos (português) para suas respectivas línguas estrangeiras. Após a tradução da frase, os alunos devem indicar qual das técnicas apresentadas no Material de apoio foi utilizada. A fim de socializar as respostas e desenvolver a discussão sobre o tema, a Ficha 1 é corrigida em conjunto.

A Ficha 2 é associada à Tarefa Final da UD 1-B e solicita que os alunos voltem ao texto que traduziram naquela atividade e selecionem 10 segmentos textuais para analisá-los sob o ponto de vista da tradução como atividade textual. Nesse sentido, os alunos devem justificar suas escolhas tradutórias a partir da nomeação da técnica utilizada para traduzir a microunidade. Com essa Ficha os alunos consolidam seu conhecimento sobre as técnicas utilizadas na Tarefa Final da UD 1-B e mobilizam esse conhecimento, utilizando a metalinguagem da tradução (desenvolvimento da subcompetência de conhecimentos sobre tradução).

Trabalhando ainda com a tradução realizada na UD 1-B, a Ficha 3 coloca os alunos em contato com a revisão da própria tradução após sua experiência com as técnicas de tradução. Assim, os alunos são solicitados a visitar suas escolhas tradutórias e revisá-las a partir do novo conhecimento adquirido. sobre as possibilidades que o conhecimento das técnicas de tradução dá ao tradutor. Essa atividade pode promover também a autorregulação por parte dos

alunos, uma vez que revisitam sua própria tradução utilizando os conceitos e a metalinguagem referente na releitura de seu texto de chegada.

A fim de propiciar o desenvolvimento do espírito crítico e sua capacidade reflexiva sobre suas escolhas tradutórias, as seguintes perguntas são feitas aos alunos: Em que medida o conhecimento das técnicas de tradução auxiliou no seu processo de revisão da sua tradução? Conhecer essas técnicas antes de realizar uma tradução poderia tornar seu processo de tomada de decisão mais eficiente? O que você faria de diferente?

A Tarefa 3 foi desenhada com uma seção de Material de apoio e uma Ficha. Ao final dessa Tarefa o aluno deve ser capaz de pensar a terceira dimensão da tradução, qual seja, a tradução como ato comunicativo. Para tanto, o Material de apoio trata dos “fatores da situação comunicativa na qual o texto traduzido será produzido e consumido: os chamados fatores extratextuais” (NORD, 2016, 73) como o contexto, sua função e os atores que participam do processo tradutório, a saber, o emissor, o tradutor, o cliente e os receptores da tradução, sendo esses últimos o fator extratextual explorado na Ficha.

Na Ficha 1, são apresentados três contextos específicos para os quais um texto será traduzido. Cada um dos contextos informa o encargo⁷⁶ a ele correspondente: cliente da tradução; função; público-alvo; e veículo. Para essa atividade, cliente, função e veículo são os mesmos:

Cliente da tradução (quem encomendou): Uma Clínica de Emagrecimento que pretende satisfazer seus pacientes e, ao mesmo tempo, mantê-los em tratamento, para a sobrevivência financeira da própria instituição.

Finalidade / função do texto traduzido: Oferecer instruções (‘dicas’) para auxiliar o processo de emagrecimento, contribuindo para a conscientização do paciente e sua aderência ao tratamento.

Veículo da tradução: o texto traduzido será publicado em *folheto*, contendo o logotipo da clínica, informações identificadoras da mesma, e no encarte central, as instruções (‘dicas’) para melhor seguir uma dieta. (APÊNDICE E)

O que se altera são os públicos a quem se destina a tradução:

Contexto 1: pacientes que são executivos de classe-média, sempre envolvidos com jantares e coquetéis de negócio e, principalmente, vivendo sob contínuo ‘stress’ devido à função que exercem, preocupados, ainda, com sua saúde e continuidade no cargo

Contexto 2: pacientes que são crianças e pré-adolescentes (entre 8 e 12 anos de idade), de classe média, tipicamente envolvidos em atividades escolares,

⁷⁶ Termo utilizado por Nord (2016) para significar as ‘instruções para a realização da tradução’ de acordo com os aspectos profissionais no contexto do texto meta (p.28).

esportivas e extracurriculares, sofrendo o ‘stress’ típico de sua condição, e cuja vida social inclui festas de aniversário, saídas para lanches e almoços familiares.

Contexto 3: Pacientes que são mulheres de classe média entre 30-40 que não têm uma carreira profissional e se dedicam à suas funções de mãe/dona de casa, sob contínuo ‘stress’ em função de suas responsabilidades e atribuições, quadro complicado pelas preocupações com a autoimagem. (APÊNDICE E)

Os alunos são instruídos, então, a selecionar um dos contextos para realizarem a tradução. Em seguida, são apresentados os textos de partida em cada uma das quatro línguas de trabalho da disciplina, os quais foram retirados de páginas da internet que trazem dicas de alimentação. Cada um dos textos contém nove dicas de saúde que devem ser traduzidas conforme a função e o público-alvo específico fornecidos pelo cliente dentro do contexto escolhido e se formatar conforme as características do gênero pedido, a saber, o folheto. Essas Tarefas promoveram o desenvolvimento das subcompetências estratégica, bilíngue, extralinguística e instrumental.

A Tarefa final traz um texto de Material de apoio e duas Fichas. O Material de apoio elaborado procura retomar aquilo que foi tratado nas três Tarefas anteriores, argumentando que as três dimensões da tradução não ocorrem em separado, mas são integrantes de uma tríplice perspectiva, a concepção integradora de tradução.

A Ficha 1 tem um caráter reflexivo, apresentando afirmações sobre a concepção integradora de tradução que devem ser respondidas pelos alunos de acordo com uma escala de Likert com três valores: nada; parcialmente; totalmente. Além disso, a Ficha conta com uma questão que procura fazer os alunos refletirem sobre o que aprenderam, comparando a concepção integradora de tradução com seu conhecimento prévio sobre tradução.

Por fim, a Ficha 2 retoma a reflexão sobre o que aprenderam na UD e sobre o seu próprio processo de aprendizagem, na tentativa de fazer com que sejam mais conscientes de suas dificuldades e facilidades, construindo, assim, a possibilidade para a autorregulação e dando maior autonomia aos alunos.

Por se tratar de uma UD mais extensa, foram necessários sete encontros para a realização de toda a UD. Entretanto, um período mais curto de entrega no Moodle foi dado, pois as UD's foram corrigidas e foi enviado *feedback* para todos os alunos antes da AVA I que ocorreu na semana seguinte.

3.4.2.4 Unidade Didática 3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)

A partir da noção de tradução apresentada na UD 2, é explorado o conceito de competência tradutória na UD 3. A fim de colocar os alunos em contato com esse conceito, foram estabelecidos três objetivos de aprendizagem, quais sejam:

- Compreender a noção de Competência em um contexto geral como um conjunto integrado de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber como) e Atitudes (saber ser) necessário para saber como agir com eficiência em situações da vida real;
- Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (modelo de PACTE);
- Identificar as subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/melhorar para traduzir melhor. (APÊNDICE F)

A partir dos objetivos, a UD 3 foi construída com a seguinte estrutura de trabalho:

Figura 13 - Estrutura da UD 3

<i>Estrutura da Unidade</i>
Tarefa 1. A noção de <i>Competência</i> em contextos gerais
Tarefa 2. A noção de <i>Competência Tradutória</i>
Tarefa Final: Reflexão: identificação das subcompetências da CT a serem adquiridas

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

A Tarefa 1, que trata da noção de competência em contextos gerais, é composta pelo Material de apoio e por uma Ficha. O Material de apoio discute o conceito de competência de um modo mais abrangente, pensando naquilo que nos faz dizer: “ele/ela é competente”. A partir daí o conceito é desmembrado em conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a noção de competência, trazendo a voz de Lasnier (2000) que a define como:

Uma *competência* é um complexo *saber como agir* resultante da integração, da mobilização e organização de uma combinação de capacidades, habilidades (que podem ser cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e conhecimentos (conhecimento declarativo) utilizados eficientemente em situações com características similares (*apud* Azevedo e Vasconcellos, 2013, p.32).

Após a familiarização com o conceito de competência, passa-se à Ficha 1, na qual os alunos devem relacionar o conceito apresentado no Material de apoio com os conhecimentos, habilidades e atitudes de alguém que consideram competente. Nesse sentido, são solicitados a nomear a pessoa, a área em que ela é competente e escrever um pequeno parágrafo explicando

quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes que a tornam competente. Cada aluno faz a leitura de seu parágrafo para o grande grupo.

A fim de alcançar o segundo objetivo proposto par a UD, Tarefa 2 traz um Material de apoio que procura definir a Competência Tradutória a partir daquilo que foi estabelecido pelo grupo PACTE, assim, as cinco subcompetências e os componentes psicofisiológicos são definidos para os alunos.

A Ficha 1 explora outro modelo componencial de CT, aquele proposto pelo professor José Luiz Gonçalves (2015) com vistas ao cotejamento dos dois modelos. Os dez subcomponentes da CT são descritos para os alunos, que são solicitados a seguir a associar as subcompetências do modelo do grupo PACTE com aquelas estabelecidas por Gonçalves. Ao final, são colocadas perguntas de reflexão para que respondam em pequenos grupos, estabelecendo comparações e contrastes entre os dois modelos, seguidos de reflexão sobre as potencialidades de cada.

Na Ficha 2, os alunos retomam a definição de CT e buscam inferir, a partir da leitura de um texto e sua tradução, quais competências foram provavelmente mobilizadas para a realização da tradução, justificando suas respostas. O trecho de texto utilizado é composto pelos dois primeiros parágrafos da obra *Harry Potter e a pedra filosofal*. Dividido em cinco colunas, a primeira com o texto fonte em inglês, em seguida o texto em português, espanhol, alemão e francês, para contemplar todas as línguas dos alunos nessa turma específica.

A Ficha 3 traz um texto de outro gênero textual, a saber, um manual de instruções. Após a leitura do texto, os alunos devem relacionar o texto anterior, da Ficha 2, e as subcompetências lá elencadas por eles e refletir se seriam as mesmas ou se o tradutor precisaria acessar outro tipo de conhecimento por se tratar de um gênero diferente de texto. Em um segundo momento, os alunos devem indicar quais as subcompetências que utilizariam para realizar a tradução.

Por fim, a Tarefa Final volta-se para a reflexão sobre o processo da própria aprendizagem pelo aluno, explorando estratégias para aprender melhor (estratégias de aprendizagem), ou seja, atitudes concretas que ele poderia tomar para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Através das perguntas, o aluno é levado a refletir sobre seu processo de aquisição de conhecimento e sobre o que aprendeu até ali.

Quadro 12 - Tarefa Final da UD 3

Pense no que aprendeu nessa UD e em como pode se organizar para continuar aprendendo a traduzir
Para traduzir bem preciso levar em conta: Para traduzir bem preciso melhorar: Para melhorar esses aspectos precisaria: Como posso me organizar para aprender melhor? Que iniciativas concretas posso adotar? Levando em consideração cada um dos dois modelos de CT, onde (em que subcompetência) a aquisição da METALINGUAGEM se encaixaria?

FONTE: Elaborado pelo autor.

Além disso, levando em conta o argumento desta tese referente à relevância da metalinguagem na promoção do comportamento autorregulatório do aluno, foi solicitado que os alunos retomassem os modelos de competência propostos e refletissem sobre o papel da metalinguagem em cada um dos modelos de CT.

O último ponto da tarefa final versa sobre o que o aluno aprendeu na UD e o que não ficou claro para ele: neste momento, o aluno é levado a pensar em soluções para resolver suas dúvidas, numa tentativa de desenvolvimento de autonomia na aprendizagem continuada.

3.4.2.5 Unidade Didática 4: Aquisição da Competência Tradutória (ACT)

A UD 4 versa sobre a aquisição da CT e os possíveis contextos em que se dá tal aquisição. Foram estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem, levando em conta que ao final da UD o aluno será capaz de:

Fazer uma distinção entre os contextos de aquisição de CT: *fora ou dentro do sistema educacional*;
 Entender a aquisição da CT como um processo de aprendizagem *dinâmico, gradual e cíclico* que consiste no desenvolvimento *integrado* das subcompetências e componentes psicofisiológicos que compõem a CT;
 Conhecer a história da aquisição da CT de tradutores profissionais, através de pesquisa (tipo *survey*), usando questionário como meio de coleta de dados.
 (APÊNDICE G)

Partindo dos objetivos elencados acima, a UD 4 apresenta a seguinte estrutura de trabalho:

Figura 14 - Estrutura da UD 4

Estrutura da Unidade
Tarefa 1. Contextos de aquisição de CT: <i>fora ou dentro do sistema educacional</i> .
Tarefa 2. Aquisição da CT como um processo de aprendizagem <i>dinâmico, gradual e cíclico</i> .
Tarefa Final: História da aquisição da CT de tradutores profissionais: pesquisa <i>online</i> .

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

A Tarefa 1 é formada por um Material de apoio e uma Ficha. O Material de apoio discorre sobre os modos como a competência tradutória pode ser adquirida, ou seja, os contextos de aquisição. A primeira distinção está ligada ao sistema educacional, nesse sentido, a ACT pode ocorrer, por um lado, dentro do sistema educacional, acontecendo no meio acadêmico e institucionalizado e de maneira sistematizada, isto é, torna-se uma intervenção social programada. Por outro lado, a ACT se dá fora do sistema educacional, por meio de mentorias ou de modo autodidata.

No momento seguinte a essa discussão, apresenta-se a Ficha 1 que traz depoimentos de tradutores e tradutoras sobre seus processos de ACT, e é solicitado aos alunos que descrevam a aquisição de cada um dos tradutores, conforme seu depoimento, em termos de a CT ter sido adquirida *dentro* ou *fora* do sistema educacional. Após completarem a tabela, os alunos discutem em grande grupo a fim de refletir sobre o modo como os tradutores e tradutoras adquiriram a CT.

A Tarefa 2 é composta por um Material de apoio e uma Tarefa. O Material de apoio apresenta o conceito de ACT a partir da visão do grupo PACTE (2003). A seguir, na Ficha 1 é solicitado aos alunos que retomem os conceitos recém adquiridos e responder se as afirmações apresentadas na Ficha correspondem ao modelo ou se vão contra ele. São doze afirmações que discutem a natureza da ACT, corroborando ou não o que foi dito no Material de apoio sobre a aquisição da competência tradutória. Cabe, então, aos alunos decidirem e justificarem suas respostas. Essa atividade está ligada ao segundo objetivo de aprendizagem da UD, e pretende fazer com que os alunos entendam que a aquisição da CT é um processo de aprendizagem dinâmico, gradual e cíclico.

A Tarefa Final da UD 4 – uma tarefa integradora, no sentido de demandar a mobilização de todos os componentes da competência de conhecimentos sobre tradução, incluindo-se uma informação sobre a própria profissão – prepara os alunos para uma pesquisa de campo a ser realizada durante a disciplina. A pesquisa visa levantar dados sobre a história individual de aquisição da CT de tradutores profissionais. A fim de preparar os alunos para tal pesquisa, o Material de apoio estabelece as perguntas que devem ser feitas no questionário⁷⁷

⁷⁷ Por ser esta uma disciplina introdutória, foi considerado que a intervenção do professor pesquisador foi relevante em função da pouca familiaridade dos alunos com este campo disciplinar. Já apresentamos as perguntas por uma questão de tempo, uma vez que criar as questões com os alunos demandaria um número de aulas maior para realizar toda a UD.

que será enviado aos tradutores (A Ficha 1 da Tarefa Final é um tutorial elaborado com o intuito de ensinar os alunos a estruturarem seus formulários online por meio da ferramenta disponibilizada pelo *Google Docs*⁷⁸. Procurei elaborar o tutorial do modo mais descritivo possível, utilizando recursos visuais e imagens retiradas da própria página, a fim de facilitar a realização da Tarefa e para que alunos com pouca habilidade em informática conseguissem seguir o passo-a-passo. Após a conclusão do questionário, os alunos foram divididos em duplas e encaminharam seus questionários de pesquisa a tradutoras e tradutores profissionais. A pesquisa foi respondida por aproximadamente 125 profissionais da tradução. O objetivo da pesquisa é retomar o conceito de ACT, além de colocar os alunos em contato com tradutores profissionais, a fim de criar um panorama, mesmo que breve, dos tradutores no mercado de trabalho. A subcompetência que é desenvolvida aqui está ligada ao mercado de trabalho, ou seja, a subcompetência de conhecimentos sobre tradução no modelo PACTE (2003) ou habilidades sócio-interativas e profissionais, no modelo de Gonçalves (2015).

Por fim, os alunos respondem a Ficha de reflexão final que está presente em todas as UDs como forma de incrementar o comportamento autorregulatório e a metacognição. Esta UD foi trabalhada ao longo de quatro aulas, com um encontro para discussão das pesquisas realizadas com tradutores profissionais. O resultado das pesquisas também foi compartilhado entre os alunos via Moodle.

3.4.2.6 Unidade Didática 5: Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias

A UD 5 verifica a capacidade dos alunos em mobilizar de forma consciente a metalinguagem da tradução a fim de justificar suas soluções tradutórias. Para tanto é preciso que consigam acessar toda a metalinguagem trabalhada ao longo do semestre. Nesse sentido, foi elaborada uma pré-Tarefa com Material de apoio e uma Ficha de trabalho. No Material de apoio discute-se a importância da metalinguagem para qualquer campo disciplinar, não sendo diferente nos Estudos da Tradução. A pré-Tarefa busca fazer um levantamento de toda a metalinguagem da tradução que foi utilizada e definida ao longo do semestre; assim, os alunos devem percorrer as UDs já realizadas e buscar termos e conceitos ligados aos Estudos da Tradução e à prática tradutória, tentando defini-los da forma mais completa possível.

⁷⁸ Disponível em < <https://docs.google.com/> >

A UD 5 tem três objetivos de aprendizagem:

Criar um glossário da metalinguagem específica da disciplina estudos da tradução I a partir das UDs realizadas.

Mobilizar a metalinguagem específica da tradução a fim de construir um encargo de tradução coerente.

Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias e para reconhecer seu conceito de tradução. (APÊNDICE H)

Partindo dos objetivos acima, a UD se estrutura da seguinte maneira:

Figura 15 - Estrutura da UD 5

<i>Estrutura da Unidade</i>
Tarefa 1. Glossário da metalinguagem específica da disciplina
Tarefa 2. Mobilização de conhecimentos sobre metalinguagem
Tarefa Final. Mobilização de conhecimentos para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

A Tarefa 1 está dividida em Material de apoio e uma Ficha. O Material de apoio procura familiarizar os alunos com o conceito de mobilização de recursos internos e externos, incluindo-se conteúdos nocionais e habilidades intelectuais; os alunos são levados a mobilizar a metalinguagem ao utilizá-la em uma situação diferente, mas em grau de dificuldade equivalente (MARCH, 2010, p. 20).

A Ficha 1 da Tarefa 1 apresenta um tutorial para os alunos criarem um glossário no AVEA-Moodle. Esse glossário é composto pelos termos levantados pelos próprios alunos na pré-Tarefa. Os alunos foram divididos em cinco grupos de forma que cada grupo se dedicou aos termos e conceitos de uma UD específica. Os alunos selecionaram 70 termos e conceitos dos Estudos da Tradução e da atividade tradutória para compor o glossário⁷⁹. O glossário no Moodle é uma possibilidade para a apropriação da metalinguagem que não precisaria ficar restrita à UD 5, mas poderia ser elaborado desde a primeira UD e completado ao final das UDs seguintes.

A Tarefa 2, que trata da mobilização de conhecimentos sobre a metalinguagem, está dividida em Material de apoio e uma Ficha. O Material de apoio discute a relevância da

⁷⁹ Embora eu tenha escolhido 44 termos como centrais na elaboração do material, os alunos escolheram outros termos que vão além daqueles pré-selecionados ao iniciar a disciplina.

metalinguagem para o aprendiz de tradução, tanto nas suas justificativas de soluções tradutórias, na reflexão sobre o processo, quanto nas habilidades sociais do tradutor para lidar com clientes. Nesse sentido, na tentativa de ajudar os alunos em seus esforços de mobilização de recursos, pede-se que os alunos, a partir de um pedido de prestação de serviço de tradução vago e mal definido pelo cliente, façam uso da metalinguagem a fim de definir o encargo de tradução da melhor forma possível. Desse modo, devem elaborar perguntas a um cliente hipotético, utilizando a metalinguagem e sendo capazes de explicá-la, caso o cliente não compreenda seu significado, para chegarem a um encargo bem definido. As perguntas elaboradas pelos alunos são compartilhadas com o grande grupo e o professor pesquisador – no papel de cliente da tradução – responde-as. Na medida em que as perguntas são respondidas, o encargo vai sendo mais bem delimitado. Ao final, os alunos e o professor definem claramente o encargo para que todos possam trabalhar na próxima Tarefa.

A Tarefa Final é composta por um Material de apoio e três Fichas. No Material de apoio destaca-se o papel da reflexão no processo tradutório e o modo como as escolhas do tradutor oferecem indícios sobre sua capacidade de mobilizar recursos internos e externos na solução de problemas e seu conceito de tradução. A partir daí, discutem-se os conceitos de tradução dinâmico e estático, onde o primeiro vê a tradução como uma atividade textual, de caráter interpretativo e comunicativo, tendo fundamental relevância o contexto; e o segundo entende a tradução como transferência de significado e que pode ser realizada sem qualquer conhecimento sobre o contexto da língua de partida e de sua cultura, sendo centrais a estrutura linguística e o sentido literal do texto.

A Ficha 1 parte do encargo definido na Tarefa 2: Traduzir o texto indicado pelo cliente para um *blog* de notícias, deixando vestígios da língua de partida, para que o leitor interessado em notícias estrangeiras entre em contato com a língua do texto de partida. Os alunos são solicitados a traduzir um texto da língua estrangeira para a materna. Os textos fazem parte do gênero notícia e têm em média 200 palavras. Trata-se de textos autênticos retirados de jornais on-line⁸⁰ nos quatro idiomas da disciplina.

⁸⁰ Para o idioma alemão utilizou-se o periódico *Süddeutsche*, através do link: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/freising/von-freising-nach-unterschleissheim-durch-unberuehrte-landschaften-1.3538149>

Para o idioma espanhol, o jornal *El País*, em: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2017/06/08/paisvasco/1496941956_548655.html

Para o francês, *Le Figaro*, através da página: <http://www.lefigaro.fr/voyages/2017/06/07/30003-20170607ARTFIG00100-grace-au-velotour-pedalez-dans-des-endroits-insolites-partout-en-france.php>

E, por fim, para o inglês, *The Independent*, acessado em: <http://www.independent.co.uk/voices/brexit-theresa-may-loses-election-hung-parliament-diminished-world-standing-now-worse-a7781601.html>

Na Ficha 2, os alunos são levados a refletir sobre o que fizeram na tradução e justificar suas escolhas tradutórias mobilizando a metalinguagem apropriada.

A Ficha 3 apresenta perguntas que os alunos devem responder com *SIM* ou *NÃO* sobre o conceito de tradução, ou seja, sua visão sobre o que é tradução. As respostas a essas perguntas serão cotejadas com aquelas do questionário diagnóstico inicial e tratadas no capítulo de discussão dos dados.

3.4.2.7 Unidade Didática 6: Autoavaliação

A sexta Unidade Didática da disciplina, considerada uma UD de fechamento, propõe uma autoavaliação, uma reflexão sobre o processo de aprendizagem que ocorreu até então. Os alunos são solicitados a dar evidências de seu comprometimento com a disciplina em termos de cumprimento dos objetivos e Tarefas propostas.

Foram desenhadas três Tarefas e a Tarefa Final para esta UD. A Tarefa 1 é intitulada *Nível de competências adquirido* e serve para provocar uma reflexão sobre o que foi aprendido ao longo da disciplina. Com esse fim, as perguntas dessa Tarefa relacionam-se ao comprometimento do aluno em realizar as atividades propostas, interrogando-o sobre o que ainda gostaria de aprender para se tornar um tradutor profissional; e também sobre qual a sua concepção de tradutor e de tradução após a conclusão da disciplina.

A Tarefa 2, intitulada *Comparação do nível de competências adquirido*, aborda o que mudou na visão do aluno em seus conhecimentos sobre tradução do início ao fim do semestre. Para isso, os alunos retornam aos questionários diagnósticos respondidos no primeiro dia de aula, respondendo-o novamente e comparando suas respostas naquela ocasião com as respostas que estão aptos a dar ao final do processo de ensino e aprendizagem.

A Tarefa 3 é intitulada *Expectativas de aprendizagem. Suas expectativas de aprendizagem se cumpriram?* e é composta por três Fichas. A primeira propõe uma pergunta sobre as expectativas em relação à disciplina, o alcance da aprendizagem (ou não) da aprendizagem pretendida e em que medida o objetivo foi alcançado: essa reflexão foi feita a partir de suas próprias respostas ao questionário diagnóstico.

A segunda Ficha pede que revejam os objetivos de aprendizagem de cada uma das UD's trabalhadas e atribuam um valor de um a dez (1 a 10) sobre o seu desempenho,

considerando os objetivos propostos, e, se for o caso, indiquem o que faltou para alcançarem tais objetivos.

A última Ficha desse Tarefa é voltada à avaliação da disciplina. Os alunos são solicitados a dar sua opinião sobre a progressão de conteúdos da disciplina e sua divisão em UDs.

A Tarefa Final, intitulada *Relato final da autoavaliação*, solicita que os alunos redijam um breve parágrafo ressaltando os aspectos mais importantes de seus processos de ensino e aprendizagem, levando em conta também aquilo que ainda precisam aprender ou se aprofundar. Também devem refletir sobre as mudanças ocorridas e os principais problemas que enfrentaram em relação aos objetivos propostos para a disciplina. Por fim, devem argumentar sobre o impacto da mobilização dos recursos nocionais – metalinguagem – sobre seu comportamento tradutório e em que medida o conhecimento da metalinguagem os auxiliou a justificar suas soluções tradutórias e configurou-se como um apoio no seu processo de tomada de decisão. Com vistas a promover o comportamento autorregulatório no aluno, propõem-se esse relato como forma de possibilitar-lhe uma oportunidade de reflexão sobre sua aprendizagem, seu comportamento tradutório e a organização do seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018).

3.4.3 Instrumentos e tarefas avaliativas

Os instrumentos e o desenho de tarefas avaliativas foram pensados a partir de uma perspectiva videográfica (TARDIF, 2006 *apud* MARCH, 2010, p. 16), ou seja, seguindo a progressão do desenvolvimento das competências ao longo do semestre e não apenas emitindo um juízo ao final do trajeto. Por tratar-se de uma coleta de informações sobre o processo de aprendizagem, três tipos de avaliação foram utilizados: avaliação diagnóstica; formativa e somativa. Como avaliação diagnóstica, o instrumento utilizado foi o questionário, aplicado no início da disciplina. Como avaliação formativa, os alunos: i) completaram e postaram as UDs no ambiente Moodle, as quais, após a avaliação e *feedback*, foram devolvidas, com vistas a conscientizá-los sobre as dificuldades e facilidades encontradas. Cumpre ressaltar a relevância do *feedback*, em que ocorre a relação interpsicológica entre professor e aluno, permitindo a promoção da autorregulação (2.1.2.1); ii) construíram e postaram o portfólio de aprendizagem ao longo da disciplina, instrumento formativo por excelência, que também permitiu a avaliação somativa, com pontuação acumulada ao final do processo de aprendizagem; e, iii) completaram

e postaram a UD de autoavaliação como forma de encerrar o processo de ensino e aprendizagem e como última avaliação formativa, além de servir como avaliação somativa final.

Outros instrumentos de avaliação formativa / somativa foram: i) uma avaliação em sala de aula com o uso do computador (AVA I) após a conclusão da UD 2; ii) uma pesquisa de campo junto a tradutores profissionais, com base em um questionário construído pelos alunos, após a conclusão da UD 4, com vistas a colocá-los, investigando a aquisição da competência tradutória de tradutores profissionais; e, iii) fórum de discussão aberto no AVEA-Moodle sobre uma palestra com duas tradutoras profissionais, Edelweiss Gysel e Talita Portilho, que tratava de suas próprias histórias de aquisição da CT.

Cumprе ressaltar que todas as etapas de desenvolvimento das competências realizadas ao longo do semestre constituem também momentos de avaliação formativa e somativa, uma vez que as etapas foram baseadas na premissa da interrelação constante entre formação e avaliação (MARCH, 2010, p. 20). Na perspectiva da avaliação, o foco é na capacidade do aluno de mobilizar e combinar adequadamente os conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), para resolver problemas propostos nas tarefas.

Para fins de pontuar quantitativamente as atividades avaliadas qualitativamente, foram atribuídos pontos às diversas tarefas avaliativas para se chegar a uma nota final, atendendo aos objetivos administrativos acadêmicos de aprovação.

O Quadro 12 apresenta o caráter contínuo da avaliação na LLE 7031, respeitando o princípio de um *continuum* entre aprendizagem e avaliação. O Quadro apresenta também o percentual alocado a cada momento avaliativo, com vistas a construção de uma pontuação total ao final do semestre, gerando a informação quantitativa necessária para a aprovação do aluno.

Quadro 13 - Avaliação videográfica da disciplina LLE 7031

Questionário diagnóstico	Avaliação diagnóstica
UDs	Avaliação Formativa e Somativa
AVA I	Avaliação Formativa e Somativa
Fórum	Avaliação Formativa
Pesquisa de campo	Avaliação Formativa
Autoavaliação	Avaliação Formativa
Portfólio	Avaliação Formativa e Somativa

FONTE: Elaborado pelo autor.

Com base no Quadro 13, a seguir descrevo os procedimentos para construção dos diversos instrumentos de avaliação.

O desenho do questionário diagnóstico inicial foi feito com vistas a obter informações sobre conhecimento e experiência dos alunos em relação à tradução, à competência tradutória e sua aquisição e sobre o conceito de tradução. Buscou-se dados referentes ao perfil dos participantes, tais como idade, línguas de trabalho, sexo e formação (atual e prévia) e expectativas dos alunos em relação à disciplina LLE 7031 e o papel desta dentro do curso de Letras da UFSC.

O questionário inicia-se com perguntas que montam o perfil do aluno: nome; idade; sexo; curso; e, outra formação acadêmica. Essas respostas me auxiliam a formar um mapa geral da turma. Em seguida, o questionário se divide em duas partes. Na Parte A, a primeira pergunta refere-se ao par linguístico com o qual os alunos trabalham, isto é, de qual língua traduzem. Essa pergunta revela com quais idiomas iremos trabalhar ao longo do semestre, uma vez que a disciplina pertence ao tronco comum do curso de Letras LLE da UFSC. A segunda pergunta está associada à experiência dos alunos em tradução, nos auxiliando a saber qual a proximidade dos alunos com a prática tradutória. A terceira pergunta está ligada à competência tradutória, àquilo que os alunos acreditam ser necessário para realizar uma tradução. A quarta pergunta relaciona-se com a aquisição da CT, ou seja, como os alunos acham que se aprende a traduzir. Estas perguntas iniciais mapeiam o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados ao longo da disciplina. A quinta pergunta pede que os alunos opinem sobre o papel da disciplina no curso de Letras. E, por fim, a sexta pergunta solicita que criem uma lista com, pelo menos, três aspectos do conhecimento sobre tradução que desejam adquirir ao longo da disciplina. A partir dessas perguntas revelaram-se as expectativas dos alunos, assim como sua motivação para a disciplina. Na Parte B, os alunos são solicitados a reagir a afirmações sobre crenças em tradução em uma escala de Likert (Discordo completamente; Discordo em parte; Concordo em parte; Concordo completamente). Essas respostas às afirmações me mostram o conceito de tradução dos alunos, seguindo a proposta do grupo PACTE (2014) sobre o conceito estático ou dinâmico de tradução.

As UD's, enquanto instrumentos de avaliação formativa e somativa, foram construídas em torno de Tarefas de Tradução, dentre as quais ressaltamos a relevância das Tarefas Finais de cada UD, que objetivavam uma reflexão dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que eles autorregulassem o próprio processo, além de permitir ao professor pesquisador adequar as propostas das UD's seguintes de acordo com o retorno dos alunos.

O próximo instrumento mencionado no Quadro 13, AVA I (APÊNDICE J), além do caráter formativo que permeia todas as tarefas da disciplina, teve um caráter somativo. A AVA

1 é composta por duas Tarefas avaliativas. A primeira Tarefa avaliativa está associada à UD1 e contém um texto com Material de apoio para lembrar os mapeamentos apresentados na primeira UD e uma Ficha. A Ficha é composta por duas perguntas, mas os alunos devem escolher apenas uma para responder. A primeira pergunta pede para observarem os mapeamentos de Holmes (1972/1988) e Williams e Chesterman (2002) comparando duas áreas comuns aos dois mapas e contrastando duas áreas diferentes. A segunda possibilidade de resposta pede que os alunos comparem o mapeamento proposto por Holmes (1972/1988) com a releitura de Hurtado Albir (1999), descrevendo as mudanças sugeridas pela autora no que tange ao ramo aplicado dos Estudos da Tradução. O objetivo dessa Tarefa é avaliar a aquisição de conhecimento declarativo, uma vez que se busca que o aluno compare e contraste os conhecimentos expostos nas atividades, segundo Biggs and Tang (2007, p.197) o aluno é requerido a dizer algo sobre um tópico, sem que, necessariamente, faça alguma coisa com esse tópico.

A segunda Tarefa Avaliativa apresenta um Material de apoio (perspectiva formativa) e três Fichas. O Material de apoio apenas retoma o conhecimento construído na UD 2, uma tabela com as técnicas de tradução. A primeira Ficha (“avaliação da aquisição da competência de conhecimento sobre tradução”) solicita que os alunos ofereçam evidências de ter se apropriado da concepção integradora de tradução a partir de uma figura adaptada de Hurtado Albir (2001/2011, p.42). A segunda Ficha solicita a tradução para a língua estrangeira de uma frase do filme Terra Estrangeira⁸¹, a saber, *Nossa, Paco. Tá parecendo o Cristo Redentor. Que bonitinho!* A partir da frase, os alunos são solicitados a identificar o referente cultural contido, qual seja, Cristo Redentor, e em seguida, fazem uma proposta de tradução adaptando o referente cultural para o contexto da língua de chegada com a qual trabalham. Após isso, devem justificar suas escolhas tradutórias e tomadas de decisão, utilizando metalinguagem apropriada, conforme visto na UD 2. A terceira Ficha solicita também uma tradução da língua portuguesa para a estrangeira. Após a leitura de um texto breve, os alunos devem identificar os referentes culturais; em seguida, indicar quais técnicas tradutórias utilizariam para traduzir, pensando que o cliente da tradução deseja um texto que traga marcas da cultura de partida (encargo), de forma que os referentes culturais devam ser mantidos; depois de indicar as técnicas fazem uma

⁸¹ A obra foi analisada em Medeiros, Ritalice Ribeiro de. *Subtitling as culture planning and representations of foreign lands*. UFSC: Florianópolis, 2003 [Tese de doutorado].

proposta de tradução respeitando tais técnicas; e, por fim, justificam suas escolhas tradutórias fazendo uso da metalinguagem apropriada.

A AVA 1 foi realizada com consulta ao material, ou seja, cada aluno poderia revisitar suas UD's a fim de fazer as tarefas da melhor forma possível. Essa consulta reforça o caráter formativo à avaliação, uma vez que permite ao aluno uma reacomodação do conhecimento, com retomada e verificação do que já havia aprendido. Entendo que isso corrobora o processo cíclico de aquisição do conhecimento. Para o julgamento circunstanciado da AVA I se deu por meio de rubricas (APÊNDICE K), escalas descritivas avaliativas.

De acordo com o Quadro 13, o instrumento Fórum criado no AVEA-Moodle foi construído após a palestra de duas tradutoras profissionais, Edelweiss Gysel e Talita Portilho, as quais também eram alunas da PGET/UFSC. Os alunos foram solicitados a comentar o que mais lhes impressionou, mais marcou, na fala das tradutoras. O que gostariam de ter ouvido e não ouviram? Após as respostas dos alunos, as perguntas foram enviadas às palestrantes e as suas respostas foram compartilhadas no AVEA-Moodle.

Seguindo o Quadro 13, explico agora a pesquisa de campo, feita pelos alunos com tradutoras e tradutores profissionais sobre a história individual de aquisição da competência tradutória após a conclusão da UD 4 'Aquisição da Competência tradutória'. Os alunos aplicaram um questionário online ao maior número de tradutores profissionais possível dentro de um universo estabelecido por eles. Após duas semanas, cada grupo apresentou brevemente à turma as respostas obtidas online.

A UD de autoavaliação teve um caráter formativo, uma vez que fez com que o aluno revisitasse todas as UD's e tomasse consciência de seu caminho até então, de forma que avaliasse seu papel enquanto aprendiz e se posicionasse em relação ao que poderia ser melhorado em seu processo de aprendizagem. Também acredito ser uma atividade metacognitiva, uma vez que demanda que o aluno pense sobre todo o processo de aprendizagem, tudo o que fez durante o semestre e reflita sobre a melhor maneira de fazer uso desse conhecimento para continuar aprendendo.

O portfólio de aprendizagem foi o último instrumento avaliativo do semestre. Em consonância com Galán-Mañas e Hurtado Albir, 2015, p. 10, optei por oferecer guias para a estrutura do portfólio, uma vez que os alunos se encontram em níveis iniciais de formação (APÊNDICE L): o portfólio deveria conter: (i) introdução, com uma apresentação e explicação sobre o conteúdo do portfólio; (ii) amostra dos trabalhos desenvolvidos durante o semestre; (iii) uma tradução realizada pelo aluno, acompanhada de relato sobre problemas encontrados,

dificuldades e estratégias utilizadas, seguida de uma segunda versão melhorada com justificativa das escolhas tradutórias; (iv) mostra de participação na vida acadêmica da universidade, através de um relatório sobre uma palestra assistida durante o semestre; (v) a metalinguagem aprendida durante o semestre com base no glossário criado por todos no Moodle; (vi) UD de autoavaliação; (vii) avaliação da disciplina indicando pontos fortes e fracos do método; e (viii) considerações finais com uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, principalmente o que mudou desde o começo até o fim da disciplina.

Apesar de ter oferecido esta estrutura para o portfólio, dei aos alunos um certo grau de liberdade para escolher os trabalhos que melhor refletiam seu alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

A rubrica (APÊNDICE M), instrumento utilizado para a avaliação do desempenho do aluno conforme o portfólio individual, foi disponibilizada aos alunos antes de iniciarem os trabalhos no portfólio. A rubrica contém os elementos a serem avaliados e a descrição dos níveis de desempenho, visando esclarecer o que é esperado dos alunos e pontuar o seu trabalho e auxiliar na oferta de *feedbacks*, no caso das rubricas aqui utilizadas inclui-se pontuação numérica.

Após a descrição da elaboração de toda a proposta didática, incluindo plano de ensino até o desenho de tarefas avaliativas, passo agora à descrição do método de discussão dos dados coletados.

3.5 MÉTODO DE DISCUSSÃO DE DADOS

O método que utilizei para discutir os dados obtidos a partir das respostas dos alunos aos questionários, às UD's e às tarefas avaliativas, além dos dados concernentes à voz do professor, como os *feedbacks* aos alunos, foi a análise de conteúdo. Tal método visa a observação do material produzido pelos alunos com o intuito de produzir inferências sobre o dito e relacionar essas inferências com os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Dentro de uma perspectiva da análise qualitativa, a análise de conteúdo permite observar o resultado do processo de aprendizagem e, a partir daí, sugerir alterações para a proposta desenhada.

A análise de conteúdo (AC) pode ser definida como um procedimento de pesquisa dentro da teoria da comunicação e tem como ponto central da investigação a mensagem, seja escrita, oral, pictórica, figurativa, entre outras. Nesse sentido, a mensagem pode ser observada, por um lado, desde um ponto de vista mais linguístico, contemplando as formas sintáticas do dito, chegando à análise do discurso; e por outro, desde um ponto de vista mais hermenêutico, onde se considera os aspectos semânticos, tanto a partir de um viés psicológico, quanto social. Bardin argumenta sobre a análise de conteúdo:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (2016, p. 37).

Segundo a autora, “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário” (BARDIN, 2016, p. 165), cujo interesse está em compreender melhor uma dada situação.

A empiria é a base para a AC. Dependendo do discurso a ser analisado, o pesquisador necessitará de instrumentos diferentes, sendo, em muitos casos, necessário reinventá-los à medida em que analisa os dados. Bardin aponta que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (2016, p. 36).

A fim de realizar a análise de conteúdo, primeiramente o analista deve estabelecer a base teórica que dará suporte à sua análise. A partir daí pode proceder à coleta de dados com o intuito de produzir inferências sobre um dos seguintes aspectos: 1) as características especificadas do dito (aspecto linguístico); as causas e antecedentes da mensagem (aspecto linguístico-hermenêutico); e os efeitos da comunicação (aspecto hermenêutico) (FRANCO, 2012, P.26).

A produção de inferências é a razão de ser da AC, ou seja, todo processo de análise centra-se na busca por vestígios de “conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos” (FRANCO, 2012, p.31). Essa associação a outros elementos é o que torna a análise de conteúdo relevante como método de pesquisa, pois a simples descrição da informação posta (evidente) na mensagem pouco produz em termos de conhecimento.

Franco (2012) estabelece quatro passos para a realização de uma pesquisa a partir da AC:

- I) Pré-análise;
- II) Definição da unidade de análise;
- III) Definição das categorias de análise;
- IV) Inferência.

A seguir, são apresentados cada um dos passos de modo mais detalhado.

A seguir apresento os procedimentos para a análise de conteúdo. Na seção 3.5.1, trato sobre a Análise de Conteúdo, partindo das definições de Bardin (1977/2016) e de Franco (2012). A seção 3.5.2 apresenta a pré-análise, com a seleção dos documentos para a realização da análise, o levantamento de hipóteses ou objetivos para a análise e a elaboração dos indicadores. Em 3.5.3, trago o modo como se deu a escolha das unidades de análise, ou seja, como foram definidas as unidades de registro e as unidades de contexto. A seção 3.5.4 descreve a confecção das tabelas de categorização. Finalmente, na seção 3.5.5, passo a relatar como se deu a discussão das inferências levantadas a partir do material e como tais inferências se relacionam com os pressupostos teóricos que dão sustentação à esta tese.

3.5.1 Análise de conteúdo

Conforme apresentado na subseção 3.1, parto de uma perspectiva de pesquisa-ação em sala de aula e seguindo os movimentos propostos por Tripp (2005); a fim de monitorar e descrever os efeitos da aplicação do material desenvolvido, utilizo como método de observação da produção dos alunos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo pressupõe uma comparação, uma vinculação entre os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e as inferências que são possíveis revelar após a discussão dos dados.

Pensando no plano de pesquisa que elaborei para esta tese, é possível delimitá-lo conforme o quadro abaixo:

Quadro 14 - Delineamento da pesquisa

Finalidade	Tipos de comparação	Questões	Problema de pesquisa
Fazer inferências sobre efeitos da comunicação	Emissor da mensagem / receptor de dados comportamentais, linguísticos e simbólicos	Com que efeito?	Observar respostas à comunicação

Fonte: adaptado de FRANCO, 2012, p.42.

A fim de cumprir a finalidade estabelecida nesse plano de pesquisa, qual seja, fazer inferências sobre os efeitos da comunicação, procurei realizar uma comparação entre a mensagem externa, ou seja, o material das UD's e, principalmente, o *feedback* do professor (heterorregulação), e o efeito dessa comunicação, ou seja, como foram as respostas dos alunos a questões específicas de reflexão sobre o papel da metalinguagem no processo de aprendizagem na disciplina de Estudos da Tradução. Esse cotejamento se deu a partir da base teórica que escolhi para a pesquisa (conceito de tradução, CT e ACT) e das bases pedagógicas (Vigotski e a transição da heterorregulação para a autorregulação).

A seguir descrevo a pré-análise, primeiro passo da Análise de Conteúdo.

3.5.2 A pré-análise

A pré-análise corresponde à fase de organização do material coletado. É nesse momento que se fazem as buscas iniciais, os primeiros contatos com os materiais, cujo objetivo é sistematizar, orientar, os primeiros movimentos de constituição de categorias com o intuito de elaborar os planos de análise.

A pré-análise demanda do pesquisador três missões, segundo Bardin (2016), as quais não são necessariamente sucessivas, mas estão inter-relacionadas entre si:

- a) Escolha dos documentos a serem analisados;
- b) Formulação de hipótese ou objetivos da discussão dos dados;
- c) Elaboração/construção de indicadores.

Antes de passar à escolha dos documentos, deve-se proceder a uma leitura “flutuante”, ou seja, o primeiro contato com os documentos para estabelecer as primeiras impressões, ainda que superficialmente, sobre as mensagens neles contidas.

Esse processo foi realizado ao final do semestre de 2017-1, quando os alunos já haviam postado todo o material no AVEA/Moodle e recebido os respectivos *feedbacks*. Essa leitura

flutuante deixou claro que as Tarefas Finais de cada UD, assim como a Tarefa Final da UD de Autoavaliação seriam passíveis de uma observação mais criteriosa.

A escolha dos documentos é o segundo movimento realizado pelo pesquisador, após a leitura flutuante. “O universo de documentos de análise pode ser determinado *a priori*” (BARDIN, 2016, p. 126), em seguida passa-se ao estabelecimentos de objetivos; ou então, *a posteriori*, ou seja, “o objetivo é determinado e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (ibid.).

Para se definir o *corpus de análise*, é preciso levar em conta três regras. A regra de exaustividade, ou seja, é preciso buscar todo material a fim de “configurar e esclarecer o contexto e as condições sociais e políticas presentes e, historicamente, marcadas nas mensagens emitidas” (FRANCO, 2012, p.55), ou seja, não se pode deixar de fora elementos do *corpus* por motivos não justificáveis. A segunda regra trata da representatividade, caso o material seja muito volumoso, pode-se recorrer a uma amostragem, desde que consiga ser representativa, caso contrário, é melhor reduzir o universo de pesquisa. Por fim, a regra da homogeneidade determina que os documentos devem ser obtidos de maneira idêntica e obedecer a critérios específicos de escolha, sem apresentar demasiada singularidade, o que pode dificultar a discussão e não atingir os objetivos pretendidos com a pesquisa,

Levando em consideração tais fatores, acredito que, por considerar a aquisição do conhecimento como um processo, tudo aquilo que o aluno produziu ao longo do semestre é relevante para constituir o material analisado, pois pode dar indícios de como a metalinguagem foi incorporada ao discurso do aprendiz; como se deu o desenvolvimento de seu espírito crítico; além disso, é preciso tomar o contexto geral na tentativa de observar a transição da heterorregulação para a autorregulação.

Em resposta às bases teóricas e pedagógicas selecionadas e com vistas a observar o processo de amadurecimento e internalização dos conceitos por parte dos alunos, ou seja, como o emprego específico da palavra (metalinguagem), auxilia na formação e apropriação de conceitos (VIGOTSKI, 2018, p. 170), foi utilizado o seguinte material como *corpus* de análise de conteúdo: i) o questionário inicial; ii) as seis UDs trabalhadas ao longo do semestre; iii) a UD de autoavaliação; iv) a AVA; e, v) o portfólio de aprendizagem.

O material foi coletado do AVEA/Moodle, após cada aluno ter recebido o *feedback*. Como forma de organizar o material, criei uma pasta para cada aluno, identificada apenas por

uma sigla, visando preservar a identidade dos sujeitos, conforme Resolução 466/12 do CEPESH. Nessa pasta, salvei todos os arquivos enviados ao Moodle pelos alunos, totalizando dez arquivos em formato Word® para cada sujeito da pesquisa.

Após a conclusão do semestre, reuni todo o material enviado pelos alunos em um grande arquivo, contendo todo o material produzido ao longo do semestre e salvei em formato PDF®, com o intuito de facilitar a pesquisa no *corpus*. Ao todo foram criados dezoito arquivos, um por aluno, contendo, em média, cem páginas cada arquivo.

O terceiro movimento é a formulação de hipóteses ou objetivos, ou seja, afirmações provisórias que se propõe verificar com a AC. Bardin (2016, p. 128) define hipótese como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar [...] uma suposição cuja origem é a intuição” e os objetivos tratam de finalidades provenientes de fatores externos (o quadro teórico, por exemplo) que serão confrontados com os resultados obtidos pela análise (BARDIN, 2016, p. 128).

De acordo com a definição de Bardin (2016) estabeleci quatro objetivos para a discussão dos dados, conforme indicados no Quadro 15:

Quadro 15 - Objetivos para a discussão dos dados

Analisar as respostas dos alunos à parte B do questionário diagnóstico, a fim de verificar a presença de crenças (relacionadas ao conceito espontâneo de tradução), ou seja, buscando determinar a existência de um conhecimento não-científico a respeito da tradução, antes do processo de ensino e aprendizagem.
Analisar o teor dos <i>feedbacks</i> dados pelo pesquisador ao longo das UD. Se tais <i>feedbacks</i> são de tipo reiterativo (confirmando as asserções do aluno) ou retificativos (reapresentando conceitos ou sugerindo outras reflexões), a fim de confirmar a heterorregulação durante o processo de aprendizagem.
Observar a reflexão metacognitiva sobre os conceitos (autorregulação), a partir da mobilização da metalinguagem quando da necessidade de justificarem suas soluções tradutórias, por exemplo, na UD 1-B, UD 2, UD 5 e na tradução que integra o portfólio.
Observar em que medida os alunos conseguem se apropriar da metalinguagem abordada em cada UD, utilizando-a adequadamente. E ainda, se acreditam ser relevante o contato com a metalinguagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses objetivos permitiram o estabelecimento de indicadores para a discussão, conforme os procedimentos propostos para se realizar uma pesquisa.

Os objetivos permitiram a referência a índices e a posterior elaboração de indicadores que possam gerar resultados observáveis. Assim, para o primeiro objetivo, ligado à presença de crenças nas respostas ao questionário inicial, os índices são as respostas dos alunos à escala de Likert nas afirmações da parte B do questionário diagnóstico. E os indicadores são as respostas ao mesmo questionário na UD de autoavaliação, contrastando a primeira resposta com a segunda e observando se houve alguma alteração nas respostas.

No segundo objetivo, analiso o teor de meus *feedbacks* aos alunos. Os índices são expressões que reiterem as respostas dos alunos ou retifiquem suas respostas. Assim, os indicadores determinam se os *feedbacks* foram, de maneira geral, reiterativos ou retificativos.

O terceiro objetivo procura observar o processo metacognitivo nas respostas dos alunos, sua capacidade de refletir sobre a ação realizada. Para isso, utilizo como índices os termos e conceitos que aparecem nas justificativas das escolhas tradutórias feitas pelos alunos, principalmente na UD 5 e no portfólio de aprendizagem. Os indicadores são as definições apresentadas ao longo das UDs, que estabelecem os termos e conceitos que devem ser mobilizados pelos alunos.

O quarto objetivo, referente à mobilização da metalinguagem para justificar as traduções ao longo do semestre, gerou como índice os termos e conceitos utilizados para a justificativa das traduções e como indicadores a adequação da metalinguagem empregada nas justificativas. Também se observou as impressões dos alunos sobre a relevância da metalinguagem para justificar as soluções tradutórias. Assim, foi observada a Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2 e a Tarefa Final na UD de autoavaliação.

3.5.3 A definição das Unidades de análise

Após a pré-análise, passa-se a codificação, ou seja, ao tratamento dos documentos por meio de recortes precisos que permitem “atingir uma representação do conteúdo ou da expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (BARDIN, 2016, p. 133).

Estes recortes são chamados de unidades de análise e precisam ser definidos pelo pesquisador antes de iniciar seu processo de análise. Existem dois tipos de unidades de análise: i) a unidade de registro, ou seja, um recorte de ordem semântica de uma porção de texto de natureza variável; ii) a unidade de contexto, que serve como guia, como forma de compreender a significação das unidades de registro.

A seguir, apresento as possíveis unidades de registro em uma análise de conteúdo:

- A palavra: qualquer palavra do texto, seja oral ou escrito, pode ser analisado como unidade de registro, assim como palavras-chave, termos ou conceitos. Dependendo do tamanho da amostra,

a palavra como unidade de registro pode gerar um volume muito grande de dados a serem analisados.

- O tema: segundo Bardin, o tema é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (2016, p.134). Delimita-se o tema como uma asserção sobre o assunto tratado. Ao realizar uma análise temática, procura-se encontrar, no material analisado, reverberações dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa. Nesse sentido, o tema pode indicar opiniões, crenças, atitudes frente a uma informação.
- O personagem: trata-se de considerar como unidade de registro pessoas particulares que podem ser classificadas de acordo com diferentes indicadores. Tem utilidade na análise de personagens históricos, autores, filmes, etc.
- O item: é utilizado quando há necessidade de caracterizar atributos específicos de um artigo, um livro, um texto, um programa de rádio, etc., por exemplo, o assunto tratado, a área de concentração, o campo de atividade.

Para fins desta pesquisa, e levando em conta os quatro objetivos propostos para a análise, estabeleço como unidade de registro o tema (cf. subseção 2.4.2), e para cada objetivo delimito um tema específico, conforme o Quadro 16 abaixo:

Quadro 16 - Objetivos e temas

OBJETIVOS	TEMAS
Verificar a presença de crenças	Passagem do conhecimento espontâneo para o científico.
Analisar o teor dos <i>feedbacks</i>	Papel da heterorregulação na aquisição do conhecimento.
Observar a reflexão metacognitiva	A autorregulação manifestada por meio do pensamento verbal.
Observar a apropriação e relevância da metalinguagem	Adequação e importância da metalinguagem nas justificativas tradutórias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após definir as unidades de registro, é preciso delimitar as unidades de contexto, uma vez que essas servem de pano de fundo para as unidades de registro. Ou seja, as unidades de contexto são as contingências contextuais em que as mensagens são produzidas. Nesse sentido, entendo que a unidade de contexto pode servir para a validação do conhecimento prévio.

As unidades de contexto foram escolhidas após a definição dos objetivos e das unidades de registro. O Quadro 16 ilustra os contextos de onde as unidades de análise foram retiradas:

Quadro 17 - Objetivos e Unidades de Análise

Objetivos	Unidades de registro	Unidades de Contexto
Verificar a presença de crenças	Passagem do conhecimento espontâneo para o científico	Questionário inicial (parte B)
		UD de autoavaliação (retomada do questionário e definição de tradução pelo aluno)
		Portfólio (considerações finais)
Analisar o teor dos <i>feedbacks</i>	Papel da heterorregulação na aquisição do conhecimento	<i>Feedbacks</i> do pesquisador para as seis UD's de cada sujeito.
		Compreensão da heterorregulação proveniente do material didático
Observar a reflexão metacognitiva	A autorregulação manifestada através do pensamento verbal.	UD5 (justificativa de tradução)
		Portfólio (justificativa do processo tradutório)
Observar a apropriação e relevância da metalinguagem	Adequação e importância da metalinguagem nas justificativas tradutórias.	UD1-B – Tarefa 2
		UD5 – Tarefa Final
		AVA I – Justificativas de tradução
		Portfólio - justificativa do processo tradutório
		UD 2 – Tarefa 2
		UD Autoavaliação – Tarefa Final

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tema referente à mudança das crenças foi contextualizado utilizando: i) as respostas dos alunos à Parte B do Questionário diagnóstico; ii) a UD de autoavaliação, principalmente a pergunta referente à definição de tradução após o processo de ensino e aprendizagem e a retomada do questionário diagnóstico; e, iii) as considerações finais do Portfólio de aprendizagem. Esses eixos permitiram observar se houve mudança das crenças dos alunos em relação à tradução, sugerindo a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico.

Para observar o papel da heterorregulação, foram utilizados como unidade de contexto tanto os *feedbacks* enviados aos alunos após a entrega das UD's, quanto o próprio material didático, uma vez que esse material propõe um diálogo entre o aluno e um sujeito externo. Observar se o aluno é capaz de responder às questões a partir do que foi proposto no material também indica a clareza das instruções, e a necessidade ou não de alteração do material.

No que se refere à autorregulação, utilizei como unidade de contexto as manifestações dos pensamentos verbais através da reflexão sobre a ação realizada (prática tradutória) na Tarefa Final da UD 5; além disso, a justificativa do processo tradutório dos alunos a uma tradução escolhida dentre aquelas realizadas ao longo da disciplina e revisada para compor o portfólio de aprendizagem. Essas tarefas permitem a inferência de que os alunos estão em

processo de transição da heterorregulação para a autorregulação, e se são capazes de refletir autonomamente sobre os conceitos aprendidos.

Por fim, o uso adequado da metalinguagem foi observado quando da necessidade de justificativa do processo tradutório, esse contexto ocorreu na Tarefa 2 da UD 1-B, na Tarefa Final da UD5 e na Justificativa do processo tradutório do portfólio de aprendizagem. Nesses casos pude observar como os alunos fizeram uso da metalinguagem, se houve equívocos no uso dos conceitos, ou se conseguiram mobilizar corretamente a metalinguagem aprendida ao longo da disciplina, para explicar suas soluções tradutórias. Ademais, como unidade de contexto para observar a relevância da metalinguagem na formação do aluno, utilizei as respostas dos alunos à Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2 e a Tarefa Final da UD de autoavaliação, pois os alunos foram solicitados a comentar sobre o impacto da metalinguagem no modo como traduzem e na capacidade de justificarem suas traduções.

3.5.4 A categorização

Segundo Franco, “formular categorias é um processo longo, difícil e desafiante” (2012, p. 63). O pesquisador não pode ter pressa em criar as categorias, nem esperar uma fórmula mágica, o principal movimento é a revisitação aos pressupostos teóricos e partir de lá ao material de análise em busca da melhor maneira de produzir um sistema de categorias eficiente e que consiga produzir significado.

As categorias podem ser elaboradas de dois modos: *a priori*, ou *a posteriori*. As primeiras são estabelecidas em função da busca a uma resposta específica do investigador. As categorias definidas *a posteriori*, são aquelas que emergem do discurso, implicam ida e volta do material ao texto teórico. Essas categorias vão sendo criadas à medida que surgem as respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias. O conteúdo que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo. Há o risco de esse sistema aberto gerar muitas categorias com bases nas respostas.

Franco (2012) aponta alguns requisitos para a criação de categorias:

1) *Exclusão mútua*: quando há homogeneidade de categorias, uma é excluída. É importante que um elemento não se repita em outra categoria, gerando duplicidade na interpretação da informação.

2) *Pertinência*: uma categoria pertinente é adequada ao material de análise e ao quadro teórico. As categorias devem estar ligadas às questões ou objetivos da pesquisa.

3) *Objetividade e fidedignidade*: sempre analisar de forma objetiva. As categorias são aplicadas ao material do mesmo modo.

4) *Produtividade*: um conjunto é produtivo quando tem a possibilidade de resultados férteis em índices de inferências, em novas hipóteses, orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

As categorias nesta tese foram estabelecidas *a priori* a partir do arcabouço teórico proposto e buscaram seguir os requisitos sugeridos por Franco (2012).

As categorias foram criadas agrupando um determinado elemento (no caso aqui apresentado, as unidades de registro), sob um título genérico, “em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p.147). O quadro de análise apresenta as formas de explicitação do conteúdo que foi levantado a partir das unidades de análise (registro e contexto).

Para criar os quadros de discussão desta tese, levei em consideração os objetivos propostos na subseção 3.5.2, a partir daí, estabeleci categorias *a priori* que levassem em consideração o material analisado, ou seja, a produção dos alunos ao longo do semestre e os pressupostos teóricos. A seguir, apresento os quadros de discussão construídos:

Quadro 18 – Quadros de discussão

		No início da disciplina	No fim da disciplina
Conceito de tradução	Do conceito espontâneo científico ao conceito científico	- O aluno apresenta um conceito espontâneo ⁸² ligado a um conceito estático de tradução.	- O aluno alterou seu conceito espontâneo para um conceito científico ligado a um conceito dinâmico de tradução.
		- O aluno apresenta um conceito espontâneo ligado a um conceito dinâmico de tradução.	- O aluno manteve seu conceito espontâneo de tradução ligado a um conceito estático de tradução.

⁸² Considero aqui que, mesmo que os alunos já tenham iniciado um estudo formal sobre tradução ao cursarem a disciplina de Introdução aos Estudos da Tradução, ainda apresentam em suas respostas ao questionário inicial um conceito de tradução baseado em sua experiência com o objeto tradução (conceito espontâneo), não uma reflexão abstrata sobre o conceito de tradução (conceito científico).

Heterorregulação	heterorregulação na aquisição do conhecimento	O teor dos <i>feedbacks</i> : - é reiterativo, confirmando a fala do aluno. - é retificativo, indicando o equívoco, e apontando novas possibilidades.	O aluno compreende a heterorregulação a partir do material didático.
Autorregulação	Capacidade de refletir metacognitivamente sobre o conceito	Para justificar as escolhas tradutórias: - O aluno utiliza a metalinguagem presente nas UDs para embasar sua resposta. - O aluno, através do pensamento verbal, demonstra refletir sobre a ação realizada.	
Metalinguagem		- O aluno consegue utilizar a metalinguagem apresentada de modo apropriado. - O aluno tem dificuldade em utilizar a metalinguagem apresentada, utilizando-a de modo inapropriado	O aluno reconhece a relevância da metalinguagem em seu processo de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

O material de todos os sujeitos da pesquisa foi analisado, observando cada uma dessas categorias. No capítulo 4, analiso as respostas obtidas a partir das categorias criadas.

3.5.5 As inferências

O último passo, e o mais relevante da AC, é a discussão das inferências levantadas ao longo da análise e a aproximação dessas com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. A discussão das inferências deve promover também a elaboração de novas teorias sobre o assunto analisado.

Segundo Franco (2012), as inferências podem responder a dois tipos de questionamento:

i) O que gerou determinado discurso? Ou seja, quais os fatores, levantados pela AC, estão relacionados aos antecedentes do enunciado;

ii) O que determinado discurso irá gerar? Ou seja, quais são os possíveis efeitos do enunciado no mundo.

Nesse sentido, as inferências produzidas a partir das categorias propostas nesta tese, e com o intuito de alcançar os objetivos, procuram responder aos seguintes questionamentos: em que medida o aluno foi capaz de transformar seu conhecimento espontâneo sobre tradução em

conhecimento científico ao final do processo de ensino e aprendizagem? Em que medida o ensino da metalinguagem promoveu a reflexão metacognitiva (autorregulação) no aluno?

Além disso, as inferências relacionam os dados analisados com os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa (FRANCO, 2012, p.32). Nesse sentido, o primeiro objetivo (Verificar a presença de crenças) pode ser associado à concepção integradora de tradução; à aquisição da subcompetência de conhecimentos de tradução; aos conceitos dinâmico e estático de tradução (PACTE, 2014; 2015); e aos conceitos de conhecimento espontâneo e científico de Vigotski. O segundo objetivo (Observar a reflexão metacognitiva) e o terceiro objetivo (Analisar o teor dos *feedbacks*) estão associados à transição da heterorregulação para a autorregulação (WERTSCH, 1979) e à competência de conhecimentos teóricos e metateóricos sobre tradução (GONÇALVES, 2015). E o quarto objetivo (Observar a apropriação da metalinguagem) está associado ao ensino da metalinguagem na formação de tradutores.

Após a discussão de cada um dos dezoito sujeitos da pesquisa, procuro responder às perguntas de pesquisa a partir do que foi levantado no material, contrastando os objetivos estabelecidos para a discussão dos dados com os pressupostos teóricos.

A fim de tornar mais evidente as observações referentes à discussão do material, elaborei um quadro com dois eixos. De um lado estabeleci níveis, com base nos quatro níveis propostos por Wertsch (1979) na relação de transição da heterorregulação para a autorregulação (cf. 2.1.2.1). De outro, a relação entre o uso adequado da metalinguagem e o reconhecimento da importância em aprender a metalinguagem na formação. Esse cruzamento de informações pode sugerir a relação existente entre a autorregulação e o conhecimento da metalinguagem por parte do aluno.

Abaixo descrevo cada um dos níveis propostos para a discussão em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação:

Quadro 19 - Transição da heterorregulação para a autorregulação

Dependência	a construção conceitual do aprendiz a respeito da tradução ainda é superficial (ligada às crenças), necessitando, para realizar as atividades propostas, mais da heterorregulação proveniente do material da disciplina, ocorrendo casos de cópia do material, sem reflexão própria.
Reflexão mediada	é capaz de realizar as atividades propostas nas UDs, mas não expressa reflexão metacognitiva sobre suas ações em seus comentários.
Reflexão autônoma	o aprendiz assume responsabilidade sobre a realização da tarefa e apresenta, em seus comentários, uma reflexão autônoma a partir dos conceitos trabalhados.

Fonte: Elaborado pelo autor (a partir de WERTSCH, 1979)

Dividi os níveis de utilização e reconhecimento da metalinguagem em quatro, definidos conforme segue:

Quadro 20 - Utilização e reconhecimento da metalinguagem

Nível zero	o aprendiz não utiliza a metalinguagem em suas justificativas de tradução e não comenta sobre a relevância do conhecimento em sua formação.
Nível um	não utiliza a metalinguagem ou a utiliza de maneira equivocada, mas reconhece sua importância.
Nível dois	utiliza a metalinguagem de maneira adequada, mas sem reconhecer sua importância.
Nível três	utiliza a metalinguagem de maneira adequada e reconhece sua importância.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses dois eixos, o seguinte quadro foi estabelecido:

Quadro 21 - Relação Autorregulação X Metalinguagem

AUTORREGULAÇÃO	METALINGUAGEM			
	Nível zero	Nível um	Nível dois	Nível três
Dependência				
Reflexão mediada				
Reflexão autônoma				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este quadro é apresentado ao final da discussão de cada um dos sujeitos da pesquisa e procura discutir, em nível individual a relação entre o conhecimento da metalinguagem e a capacidade de autorregulação dos sujeitos. Posteriormente (cf. 4.2), discutirei o panorama geral da turma com vistas a uma observação geral dos resultados.