

SUPERANDO A “ÚLTIMA FRONTEIRA” NA PESQUISA NA SALA DE AULA DE TRADUÇÃO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO

Edelweiss Vitol Gysel (UFVJM)
Maria Lúcia Vasconcellos (UFSC)
José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)

1. Introdução¹

A pesquisa sobre a formação de tradutores no viés da formação por competências (FPC) vem se estabelecendo no Brasil com a participação de pesquisadores, docentes, pós-graduandos e graduandos de várias universidades brasileiras. Essa pesquisa vem se consolidando, sobretudo, a partir da criação de um fórum de discussão da temática de formação, a saber, os Seminários de Pedagogia e Didática de Tradução (SEDITRAD I, II e III), organizados pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB). A formação de tradutores no cenário nacional é investigada a partir de variadas perspectivas que incorporaram a pesquisa na sala de aula de tradução. Embora a pesquisa em sala de aula seja comum em outras áreas de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, no ensino de línguas estrangeiras), em se tratando de pesquisa em pedagogia e didática de tradução, ela representa, segundo Echeverri (2018, p. 47), a “última fronteira” a ser superada:

O próximo passo na educação de tradutores deverá apoiar-se nos conhecimentos adquiridos graças à pesquisa e esses conhecimentos deveriam originar-se nas práticas de ensino da tradução nas salas de aula. O estado atual da pesquisa na educação de tradutores nos convida a gerar um conhecimento compartilhado e, para conseguir isso, deveríamos começar por *superar a última fronteira* que representa a sala de aula² (tradução nossa, itálicos adicionados).

Echeverri (ibid.) propõe a utilização das premissas e procedimentos da pesquisa-ação, com base no “formador reflexivo, aquele que se interessa pela qualidade da formação que promove”³ (p. 38). A pesquisa-ação, afirma esse pesquisador, implica a realização de uma série de ações que, no contexto da sala de aula (pesquisa em sala de aula), podem proporcionar apoio em situações reais, buscando respostas a questões de pesquisa, como, por exemplo, o efeito de metodologias ativas na aprendizagem dos estudantes, ou, como é o caso do recorte aqui apresentado, o efeito da avaliação formativa no desenvolvimento da competência tradutória (CT) de aprendizes de tradução.

No contexto inovador de pesquisa em sala de aula de tradução, destacamos três teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET-

¹ Gostaríamos de agradecer imensamente aos revisores deste capítulo pela valiosa contribuição que conferiu muito rigor ao trabalho.

² “El próximo paso en la educación de traductores deberá apoyarse en los conocimientos adquiridos gracias a la investigación y estos conocimientos deberían originarse en las prácticas de la enseñanza de la traducción en las aulas de clase. El estado actual de la investigación en la educación de los traductores nos invita a generar un conocimiento compartido y para lograrlo deberíamos empezar por superar la última frontera que representa el aula de clase.” (Echeverri, 2018, p.47)

³ “El formador reflexivo, el que se interesa por la calidad de la formación que promueve, siempre está pensando en términos de investigación acción.” (Echeverri 2018, p. 38)

UFSC): Gysel (2017), Neckel (2019); Gomes (2019)⁴. Essas teses exploram situações pedagógicas específicas, mas com o denominador comum de originar-se nas práticas de sala de aula, no ensino/aprendizagem de tradução.

A pesquisa cujo recorte é aqui apresentado (GYSEL, 2017) explora uma sala de aula de tradução específica, a saber, uma disciplina de tradução (LLE5166)⁵ do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no semestre de 2016.2⁶. Cumpre esclarecer que, no âmbito do Curso de Secretariado Executivo, as duas únicas disciplinas de tradução não têm por objetivo a formação plena de tradutores profissionais, mas a capacitação de futuros/as secretários/as executivos/as (SEs) para realizar determinados trabalhos de tradução em atendimento às necessidades dos ambientes corporativos onde irão atuar. Nesse contexto, a sala de aula de tradução reveste-se de um caráter especial, em alinhamento com os parâmetros da profissão conforme descritos nos documentos que a regulamentam⁷. O recorte concentra-se na questão da *avaliação* no ensino/aprendizagem de tradução.

A inspiração para a pesquisa foi a questão levantada por March (2010): o fator de maior influência na aprendizagem dos/as alunos/as na década de 70 não era o ensino, e sim a avaliação, pois a natureza dessa avaliação estava fundamentada no produto, ou seja, nas notas do/a aluno/a (SNYDER, 1971; MILLAR; PARLETT, 1974). Infelizmente essa concepção de avaliação ainda perdura até os dias atuais, abrangendo a maior parte dos contextos de ensino (SCALLON, 2015; KELLY, 2005). Como evidência disso, citamos a área do ensino de tradução, na qual vários modelos teóricos de avaliação foram propostos (ANGELELLI; JACOBSON, 2009; PELLATT *et al.*, 2010; SAWYER, 2004) mas que, em sua maioria, se concentram principalmente no produto (a tradução propriamente dita, resultado concreto do trabalho do tradutor), e não no processo (a dimensão cognitiva da tomada de decisão/escolhas do tradutor), para estabelecer padrões de correção.

Nesse contexto, buscamos discutir e refletir sobre o desenvolvimento e aplicação de “uma avaliação baseada na explicação de critérios, preocupada com processos, orientada para a aprendizagem, de caráter colaborativo e preocupada com a aprendizagem através de tarefas autênticas e com a possibilidade de *feedback*” (MARCH, 2010, p. 13). Isso implica uma mudança na concepção de avaliação, pois ela se torna o centro do processo educativo, justificando e regulando a qualidade da aprendizagem. Segundo March (*ibid.*), tal mudança já deve acontecer no desenho dos planos de ensino, que, por sua vez, deixam de se centrar em conteúdo e passam a ter como eixo principal o desenvolvimento de competências por meio de uma metodologia ativa e representativa

⁴ Nessa perspectiva, outros estudos em nível de doutorado explorando iniciativas pedagógicas concretas foram realizados por Neckel (2019) e Teixeira (2019); ainda em andamento, novas pesquisas exploram a sala-de-aula de interpretação no par linguístico libras-português, sendo desenvolvidas por Ringo Bez e Tiago Coimbra Nogueira, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), sob a orientação de Maria Lúcia Vasconcellos.

⁵ LLE se refere à sigla do departamento ao qual a disciplina está vinculada, ou seja, o departamento de Língua e Literatura Estrangeira.

⁶ <http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/secretariado/>. Esclarecemos que os participantes concordaram com a publicação dos resultados da pesquisa por meio do parecer do Comitê de Ética em Pesquisas de número 1.692.212.

⁷ Ver Lei n 7.377 – Art. 4 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

da realidade profissional e que utiliza a avaliação como estratégia de influência positiva para aprendizagem.

O presente trabalho está assim estruturado: após esta introdução, apresentamos o quadro teórico-metodológico; a seguir, tratamos da construção e implementação da proposta de avaliação; na sequência, apresentamos a análise e discussão dos resultados, em diálogo com os conceitos que informam a pesquisa; finalmente, algumas considerações finais encerram nossas reflexões.

2. Quadro teórico-metodológico

Nesta seção, exploramos mais detalhadamente dois aspectos relevantes para as discussões aqui desenvolvidas: a avaliação no contexto da FPC e o portfólio de aprendizagem como instrumento em uma proposta de avaliação formativa.

2.1 A avaliação no contexto da FPC

Para falarmos de avaliação na linha pedagógica de FPC no contexto de formação de tradutores, precisamos abordar mecanismos e instrumentos para medir/avaliar a capacidade do estudante de ‘mobilizar’⁸ seus recursos (as competências adquiridas) para a solução de problemas de tradução. Em outras palavras, ao implementar a FPC no contexto de ensino/aprendizagem de tradução, deve-se ter em mente o nível de desenvolvimento a ser alcançado ao final do processo de ensino/aprendizagem (os objetivos de aprendizagem), para que os futuros profissionais atuem de forma autônoma, reflexiva e ética. Esse tipo de formação se interessa principalmente pela progressão do desenvolvimento de cada competência e assim não vê a avaliação somente como verificação do produto da aprendizagem e/ou como julgamento ao final do período de formação, mas como um acompanhamento do processo e da progressão do aprendizado.

Na perspectiva de avaliação do processo de aprendizagem (em oposição a uma avaliação do *produto* da aprendizagem), Mellis e Hurtado Albir (2001/2011) descrevem três tipos diferentes de avaliação. O primeiro tipo é a avaliação **diagnóstica**, realizada ao início do processo de aprendizagem, sob forma de questionário e/ou atividade, com vistas a possibilitar um diagnóstico do potencial de cada aluno/a ou como uma ferramenta de nivelamento. O segundo tipo é a avaliação **formativa**, que acontece ao longo do processo e tem como principal objetivo a obtenção de informação sobre a aprendizagem. As características da avaliação formativa (ABRECHT, 1991) dizem respeito ao fato de ela: (i) ser essencialmente destinada ao/à aluno/a que se envolve ativamente em seu processo de aprendizagem; (ii) ser totalmente integrada ao processo de aprendizagem; (iii) ser flexível e plural, pois se adapta às situações individuais de cada contexto pedagógico; (iv) considerar tanto processos quanto resultados; (v) induzir uma reflexão retrospectiva - possibilitando a observação de dificuldades e suas causas; (vi) ser também destinada ao

⁸ Segundo Scallon (2015, p. 145), “o essencial da noção de competência reside na ‘mobilização de recursos pelo indivíduo’” (aspas simples adicionadas). Segundo este autor, o termo mobilizar veio emprestado do vocabulário militar, significando a capacidade para “apelar para todas as forças vivas de um país e reuni-las a fim de assegurar sua defesa” (p. 145). Assim, o termo é empregado em sentido metafórico quando aplicado ao comportamento humano: na tentativa de resolver um problema, o indivíduo apela para todos os seus recursos – tal mobilização de recursos está no ‘coração da definição de competência’.

professor, propiciando um ensino efetivo e flexível. O terceiro tipo de avaliação é a **somativa**, utilizada para averiguar resultados da aprendizagem e julgar o conhecimento adquirido, determinando assim se os objetivos foram alcançados ou não; tipicamente, esse tipo de avaliação é compulsório e acontece ao final do processo de aprendizagem, por meio de exames e provas.

Discutindo o tipo de avaliação praticado em aulas de tradução, Kelly (2005) questiona os métodos baseados exclusivamente no produto (produção do/a aluno/a) e propõe uma avaliação de cunho formativo, que sirva como instrumento não só para averiguar aquisição de conhecimento, mas também para contribuir para a construção desse conhecimento e gerar propostas de melhorias para a própria disciplina. Nesse sentido, Kelly (ibid.) alinha-se a Mendez (2002), sugerindo a avaliação formativa para possibilitar informações de retorno (*feedback*) aos/às alunos/as, o que também é enfatizado por Scallon (2015, p. 162): ao possibilitar *feedback*, a avaliação formativa estabelece uma integração com a aprendizagem. A esse tipo de integração Biggs e Tang (2007) chamam de alinhamento construtivo. Conforme esses autores, o alinhamento reflete o fato de os objetivos de aprendizagem, expressos de forma clara para os/as alunos/as por meio de verbos (ao final da tarefa o/a aluno/a será capaz de ‘entender’, ‘realizar’, ‘distinguir’ etc.), estarem diretamente relacionados às tarefas da avaliação: ensino e avaliação estão alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem (p. 52). Uma das bases para a FPC é o *enfoque por tarefas*, que, segundo Hurtado Albir (2005), foi uma abordagem de ensino-aprendizagem incorporada pela didática da tradução a partir de trabalhos desenvolvidos na didática de línguas estrangeiras nos anos 1980. Aquela autora considera a “tarefa como a unidade organizadora do processo de aprendizagem” (Hurtado Albir, 2005, p. 43) e destaca que, nesse enfoque, o aprendiz passa a ser a referência principal, a partir da qual se constroem os planos de ensino na formação de tradutores. Além dos trabalhos seminais de Hurtado Albir (1993, 1995, 1996, 1999) aplicando o enfoque por tarefas, temos, no contexto brasileiro, pesquisas aplicadas no ramo da didática da tradução que vêm adotando essa abordagem, com resultados elucidativos e promissores para a área. Entre eles, cabe destacar Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017), Neckel (2019), Costa (2020), Malta (2017). Em suma, dada a sua relevância para o tema, esse enfoque será adotado nas análises e discussões apresentadas nas seções seguintes.

Um ponto importante abordado por Kelly (2005) é sobre ‘quem avalia’. Tradicionalmente o professor é quem tem a responsabilidade de avaliar somativamente os/as alunos/as, para gerar dados quantitativos relativos às notas dos/das alunos/as ao final de cada curso; entretanto, a autora argumenta também a favor de uma avaliação formativa que implica outros atores no processo, a saber: a **avaliação pelos colegas** e **autoavaliação**. A **avaliação pelos colegas** apresenta as vantagens de (i) beneficiar o/a aluno/a com um parecer de um par; (ii) desenvolver a habilidade avaliativa dos/das alunos/as; (iii) justificar decisões e comentá-las; e (iv) revisar traduções; a **autoavaliação**

gera no/na aluno/a uma capacidade de autorregulação⁹, encorajando-o/a à reflexão sobre seu próprio trabalho.

Outro aspecto importante diz respeito aos instrumentos de avaliação e tarefas avaliativas¹⁰, que devem ser variados para garantir ao/à aluno/a que seu estilo de aprendizagem seja contemplado, bem como uma progressão contínua durante o processo. Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) sustentam que avaliar ao final do período de formação ajuda na consolidação do que foi aprendido, mas que avaliar continuamente, isto é, realizar avaliações variadas e sistemáticas ao longo do curso, ajuda no desempenho do/da aluno/a, pois possibilita a ele/a familiarizar-se com a abordagem de *feedback* do professor, consolidar o que foi aprendido, dar enfoque a aspectos chave, tornar seu conhecimento mais aplicado à prática, regular seu processo de aprendizagem e ter a oportunidade de adquirir competências. Segundo Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), o grande benefício de uma proposta avaliativa dinâmica e multidimensional é a obtenção de uma triangulação de diferentes dados relacionados ao/à aluno/a: os dados obtidos por meio de diversos instrumentos de avaliação, os dados advindos dos resultados das avaliações e os dados provenientes da avaliação por diferentes perspectivas (professor/aluno/professor, auto e em pares). As autoras ainda apontam os benefícios para o/a aluno/a, a quem é dada a possibilidade de ser ativo/a no seu processo de aprendizagem: ao realizar as diferentes tarefas de avaliação, os/as alunos/as se engajam em reflexões, planejamento, revisão, discussão, avaliação, autoavaliação e, conseqüentemente, melhoram seu processo de aprendizagem.

Cumpram-se mencionar March (2010), que traz a voz de pesquisadores que investigam a avaliação de aprendizagem (BIGGS, 2005; BRONKBANK; MACGILL, 2002; VILLARDÓN, 2006) para concordar com eles quanto à importância da autoavaliação, que proporciona ao/à aluno/a a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Biggs (2005), esse tipo de avaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos/as alunos/as de desenvolverem processos metacognitivos de supervisão que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Bronkbank e MacGill (2002) afirmam que essa avaliação promove a aprendizagem criticamente reflexiva, pois seu conceito de avaliação significa cooperar e ajudar em vez de inspecionar e controlar. Finalmente, Villardón (2006) argumenta que a autoavaliação é uma concepção democrática e formativa do processo educativo, no qual participam todos os sujeitos envolvidos, e proporciona ao/a aluno/a estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional que poderá utilizar em sua formação e em seu futuro profissional.

Finalmente, cumpram-se mencionar as fontes utilizadas para geração de dados da pesquisa-ação em tela, que se deu a partir de: a) anotações de campo da pesquisadora; b)

⁹ O termo ‘autorregulação’ é entendido como “os processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos” (SCHUNK, 2012, p. 400).

¹⁰ Instrumentos de avaliação são considerados os meios pelos quais se avalia o conhecimento dos/as alunos/as, por exemplo, questionários, exames, entrevistas etc. Já as tarefas avaliativas são atividades desenhadas com o propósito avaliativo, por exemplo, a realização de uma tradução com comentários, o relato sobre os problemas encontrados durante o processo tradutório etc.

respostas dos alunos às tarefas finais de cada UD, as quais tiveram o caráter integralizador de todas as tarefas de aprendizagem anteriores; c) respostas aos questionários e, d) reflexões constantes nos portfólios de aprendizagem. Uma vez que o portfólio é o instrumento de avaliação por excelência, dedicamos a próxima subseção a sua discussão.

2.2 Portfólio de aprendizagem como proposta de avaliação

Portfólios foram originalmente idealizados como meio de apresentação de um candidato para certa função em ambiente profissional (BLACKBURN; HAKEL, 2006). No entanto, atualmente, portfólios eletrônicos (*ePortfolios*) também têm sido usados como uma ferramenta valiosa no contexto educacional, para facilitar o aprendizado. Um portfólio educacional ou de aprendizagem consiste em uma seleção de trabalhos, nesse caso traduções e atividades realizadas durante o período de aprendizagem, feitas pelo/a próprio/a aluno/a e selecionadas por ele/a com o objetivo de ilustrar e/ou comprovar seu progresso. Se as atividades realizadas pelo/a aluno/a forem submetidas regularmente a uma avaliação com *feedback* do professor, o/a aluno/a pode, além de arquivar as atividades incluídas no portfólio, acompanhar seu desenvolvimento de aprendizagem com base nas correções e comentários do professor e suas próprias correções.

Em seu artigo sobre o portfólio de aprendizagem, Galán-Mañas (2015) descreve um exemplo em um contexto de formação de tradutores no qual o portfólio foi utilizado visando: (i) favorecer a mobilização de certas competências, assim como tipos de aprendizagem; (ii) promover organização, aprendizagem significativa e autorregulação; e (iii) permitir que o/a aluno/a tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta. A autora argumenta que o portfólio vai muito além de um mero instrumento de avaliação somativa, no qual o/a aluno/a apenas compila seus trabalhos; ao construir seu portfólio, o/a aluno/a inclui um relato sobre sua evolução em termos de aprendizado e uma reflexão sobre as competências adquiridas, alcançando assim seu objetivo formativo (p. 387). Nesse sentido, é importante mencionar que Galán-Mañas propõe a construção *progressiva* do portfólio com entregas regulares das traduções, tarefas e atividades a fim de obter uma retroalimentação contínua para que o/a aluno/a tenha liberdade de fazer correções ou até mesmo incluir outras atividades que mostrem seu desempenho.

O portfólio se torna instrumento para a autorregulação, pois, a partir da retroalimentação do professor (correções, comentários, sugestões etc.), o/a aluno/a se impõe metas, aprende, reflete e pode fazer as adequações necessárias para um maior aprendizado mais efetivo. A “aprendizagem autorregulada”, segundo Blackburn e Hakel (2006, p. 83), “diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem.”¹¹ O estabelecimento de metas de aprendizagem leva o/a aluno/a a desenvolver habilidades e estratégias objetivas para seu alcance, inclusive incorporam-se novos conhecimentos aos prévios; ao monitorar e avaliar seu progresso em direção às metas estabelecidas por meio dos comentários do professor, o/a aluno/a pode perceber os pontos e áreas a serem revisados e retomados a fim de alcançar as metas; por meio da regulação - ‘intenções de

¹¹ “Self-regulated learning refers to the process by which people manage and control their thoughts, motivation, and behaviors in order to pursue learning goals.”

implementação' (GOLLWITZER, 1999) – o/a aluno/a percebe quando, onde e como as estratégias de aprendizagem devem ser acionadas; por fim, pela reflexão, que tem origem na metacognição, o/a aluno/a pode “monitorar seu progresso, determinar onde existem problemas e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades.”¹² (SCHMIDT; FORD, 2003, p. 406)

3. Construção e implementação da proposta de avaliação

Inicialmente, cumpre apresentar, no contexto da proposta didática implementada na pesquisa de sala de aula relatada neste artigo, o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas (HURTADO ALBIR, 2007), os conteúdos de cada Unidade Didática e, por fim, os respectivos instrumentos de avaliação, objeto de discussão neste artigo. Todo este quadro fundamentou a elaboração do Plano de Ensino, desenhado especificamente para a formação complementar de secretários/as executivos/as em formação, em sua função de tradutores no mundo corporativo.

O Quadro 1 apresenta, de forma esquemática, tais aspectos do planejamento didático, segundo uma orientação construtivista de aprendizagem, na linha pedagógica da FPC e no marco metodológico do enfoque por tarefas de tradução.

Quadro 1: Alinhamento de objetivos de aprendizagem, competências, Unidades Didáticas e instrumento de avaliação na proposta didática implementada

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	UNIDADES DIDÁTICAS	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação	Utilização de princípios metodológicos básicos da tradução. (competência de conhecimentos de tradução) Emprego de recursos tecnológicos na tarefa tradutória para documentação. (competência instrumental)	1. Métodos de documentação e Uso de TICs. ¹³	Tarefa final Unidade 1
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Executivo Bilingue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional	Conhecimento sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que irá trabalhar. (competência de conhecimentos sobre tradução).	2. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.	Apresentação em grupos sobre o mercado de trabalho e perfil do profissional de Secretariado Executivo
3. Distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos	Entendimento de textos especializados da Língua de Chegada (LC) para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística/profissional); Comparação entre textos na Língua de Partida (LP) e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue)	3. Introdução à Tipologia Textual com base em Contexto.	Tarefa final Unidade 3
4. Identificar os problemas contrastivos entre os dois idiomas em questão, com relação aos aspectos	Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística);	4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais. 5. Tradução de textos de área	Tarefa Final Unidade 4 e 5

¹² “Individuals engaged in metacognitive activities actively monitor their progress, determine where problems exist, and adjust their learning strategies accordingly.”

¹³ TIC nesse contexto significa Tecnologias da Informação e Comunicação.

convencionais da escrita corporativa	Comparação entre textos na LP e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue e extralinguística/profissional)	corporativa: Atas.	
5. Dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa	Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística); Comparação entre textos na LP e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue e extralinguística/profissional)	4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais. 5. Tradução de textos de área corporativa: Atas.	Tarefa final Unidade 4 e 5
6. Refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções encontradas		Todas as UDs	

Fonte: elaboração dos autores

Conforme apresentado no Quadro 1, tanto as competências a serem desenvolvidas durante o período de aprendizagem, como a elaboração das UDs e as ferramentas avaliativas partiram dos objetivos de aprendizagem constantes no Plano de Ensino (Apêndice A). O Plano de Ensino se fundamenta em dois objetivos gerais (ou seja, objetivos de ensino, na perspectiva do professor): (i) Apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa; (ii) Iniciar os/as alunos/as na tradução de tipos textuais provenientes do âmbito corporativo, levando-os ao reconhecimento e reflexão sobre os problemas contrastivos, em textos nos idiomas em questão. Esses objetivos gerais respondem a um levantamento feito em descritores nacionais da profissão de Secretariado Executivo, à descrição das funções dos/as secretários/as executivos/as conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como conforme à descrição das atribuições em *sites* de oferta emprego para secretários/as executivos/as, ou seja, os objetivos gerais respondem ao levantamento do perfil profissional (GYSEL, 2017, p. 129). Além disso, também levam em conta subsídios da literatura sobre didática de tradução e formação de secretários/as executivos/as, que inclui a capacidade de traduzir conforme demanda do mundo corporativo.

A proposta de avaliação para a disciplina buscou conceber situações de avaliação variadas, para: (i) permitir a demonstração, pelo/a aluno/a, da aquisição das competências exigidas; (ii) permitir ao professor-pesquisador melhor inferir a sua aquisição (SCALLON, 2015, p. 399); (iii) oferecer ao professor-pesquisador evidências do comprometimento do/a aluno/a com seu processo de aprendizagem, por meio de participação efetiva nas atividades propostas, com apresentação do produto delas resultante. Nesses termos, a avaliação foi composta de ferramentas avaliativas consistindo de: (i) questionário diagnóstico inicial (para informar o professor sobre conhecimentos prévios dos/as alunos/as, assim como suas expectativas para a disciplina); (ii) apresentação de grupos sobre o mercado corporativo regional e suas necessidades com relação a serviços de tradução; (iii) entrevista com um profissional da área de Secretariado Executivo para coleta de dados referentes a sua atuação como tradutor e a participação em um fórum de debate sobre aspectos que chamaram a atenção dos/as alunos/as durante essa entrevista; (iv) entrega das tarefas referentes às UDs; (v) relatório sobre o processo

de documentação relativo às traduções feitas ao longo do semestre; (vi) confecção de um portfólio de aprendizagem do/a aluno/a; e (vii) uma autoavaliação e avaliação da disciplina ao final do semestre.

O desenho dos instrumentos e elaboração das tarefas avaliativas levou em conta tanto o produto, quanto o processo de aprendizagem do/a aluno/a. Isso significa que os três tipos de avaliação foram aplicados na disciplina em questão: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015). Segundo essa premissa, a proposta avaliativa em questão consistiu-se em nove instrumentos. São eles: (i) um questionário diagnóstico; (ii) a tarefa final da UD1; (iii) a tarefa final da UD2; (iv) a tarefa final da UD3; (v) a tarefa final da UD4; (vi) a tarefa final da UD5; (vii) um portfólio de aprendizagem; (viii) uma autoavaliação; e (ix) uma avaliação do curso. Todos esses instrumentos serão descritos a seguir e discutidos na próxima seção.

Como avaliação **diagnóstica**, aplicamos um questionário no início da disciplina. No que tange à avaliação **formativa**, a entrega sistemática das tarefas finais de cada UD, por um lado, mostrou ao professor os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as por meio das tarefas da UD em questão e proporcionou a ele a chance de dar um pequeno *feedback* para os/as alunos/as; por outro lado, levou os/as alunos/as a uma reflexão e autoavaliação do próprio aprendizado durante esse processo, possibilitando a autorregulação (SCHUNK, 2012, p. 400), que consiste de um conjunto de “processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos.” O portfólio de aprendizagem do/a aluno/a foi o instrumento avaliativo formativo por excelência, por possibilitar a evidenciação da progressão do aprendizado do/a aluno/a. Como avaliação **somativa**, organizamos, junto aos/as alunos/as, apresentações em grupos sobre o mercado corporativo regional, elaboradas a partir de um levantamento feito por cada grupo sobre empresas que possuem uma demanda por traduções feitas por seus/as secretários/as, em Florianópolis. O objetivo, além de sancionar a aprendizagem, foi sensibilizar os/as alunos/as sobre os futuros desafios que os aguardam na profissão de Secretariado Executivo. Uma entrevista com uma secretária executiva-tradutora fez parte do conjunto de avaliações somativas da disciplina. Após a entrevista, os/as alunos/as participaram de um fórum de discussão refletindo sobre questões que emergiram das entrevistas. Como última avaliação e complementando a avaliação diagnóstica do início da disciplina, uma autoavaliação do/a aluno/a e uma avaliação da disciplina foram feitas pelos/as alunos/as ao final.

O questionário diagnóstico foi elaborado com vistas a obter informações sobre o nível de conhecimento e experiência prévia do/a aluno/a em tradução, ou seja, visando gerar um mapeamento inicial, para auxiliar o professor-pesquisador na adequação da proposta pedagógica à situação pedagógica específica (Apêndice B). Dessa forma, entramos em consonância com a afirmação de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015): a avaliação com o propósito diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes do início do processo de aprendizagem a fim de realizarmos adequações conforme necessário. Esse questionário de avaliação diagnóstica deve ser repetido ao finalizar o curso, com o objetivo de que o/a próprio/a aluno/a possa comprovar seu grau de aquisição de competência tradutória, comparando seus conhecimentos ‘antes’ do programa de ensino-aprendizagem e seus conhecimentos ‘ao final’, para avaliar a

progressão de sua aprendizagem. Nesse espírito, Kelly (2005) argumenta que o diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes de se iniciar o processo de aprendizagem e fornece informações ao professor se os objetivos propostos para a disciplina estão adequados, ou se adaptações precisam ser feitas. Esse tipo de avaliação promove, na perspectiva do professor, a reflexão e a autoavaliação, pois permite a comparação entre as duas sessões de resposta ao questionário diagnóstico, constituindo-se como uma atividade de autoavaliação privilegiada (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015, p. 390). No caso específico dessa disciplina, os objetivos de aprendizagem iniciais foram propostos de forma geral e abrangente, uma vez que o material e as atividades foram sendo elaborados gradativamente de acordo com os retornos dos/das alunos/as nas tarefas finais das UD, nas atividades e em participação em aula. Por essa razão, os objetivos de cada UD foram sendo elaborados no decorrer da disciplina, no ritmo do processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, suas respostas incidiram diretamente sobre o planejamento das UD em um processo interativo contínuo, uma vez que na perspectiva adotada o aluno é protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

As tarefas finais e reflexivas de cada Unidade Didática (UD) tiveram papel preponderante como instrumento de avaliação formativa. Segundo Hurtado Albir (2007, p. 180), a tarefa final tem o caráter integralizador, pois ela ativa não apenas os componentes de uma ou mais competências, mas também todas as competências relacionadas a uma ou mais disciplinas, o que no caso específico da tarefa final de cada UD pode ser entendido como ativação de todos os conhecimentos construídos nas tarefas de aprendizagem anteriores¹⁴. Em função disso, tomamos a decisão metodológica de considerar apenas as tarefas finais na avaliação formativa, por seu caráter integralizador.

A seguir, um resumo das tarefas finais de cada UD e sua função avaliativa formativa.

Quadro 2: Tarefas finais de cada Unidade Didática (UD) como avaliação formativa

TAREFA FINAL	OBJETIVO DA TAREFA FINAL	ASPECTO FORMATIVO
UD 1- Métodos de documentação e uso de TICs	Produção de uma tradução utilizando TICs, estratégias de busca e armazenamento de dados	A Tarefa retoma a UD (reconhecimento de um texto em termos de conteúdo, criação de um banco de dados e seu armazenamento e utilização de TICs para processo tradutório), solicita ao/à aluno/a que faça uma proposta de tradução e relate os problemas tradutórios que emergiram e os TICs usados para sua solução (automonitoramento) e, finalmente, reflita sobre outros tipos de recursos não mencionados que poderiam auxiliar na tradução (autonomia).

¹⁴ Hurtado Albir (2007, p. 180) explica a natureza da tarefa final nos seguintes termos: “I believe that final tasks are comprised of integration tasks, which activate the components of a competence, and translation integrating tasks, which not only activate at least one specific competence, but also, at least one general competence. clearly not all tasks can be integrating, above all at the beginning of the learning process, since it is learning and integration tasks which prepare the way for the translating tasks that are required at this point.” Cumpro explicar que Hurtado Albir (2005, p. 43, 46) usa o termo “tarefas facilitadoras ou tarefas pedagógicas” para aquelas tarefas que ajudam o aluno a, posteriormente, resolver a tarefa final. Circula também no contexto brasileiro a tradução *tarefas intermediárias* para “learning tasks”. Para fins deste texto, propomos as seguintes traduções para os tipos de tarefa mencionados por Hurtado Albir: *tarefas de aprendizagem* para a tradução de “learning tasks”; *tarefas de integração* para “integration tasks”; e *tarefas integralizadoras* para “integrating tasks”.

UD2- Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor	Reflexão sobre as necessidades do mercado corporativo e perfil do/a secretário/a-tradutor/a	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que reflita sobre o/a secretário/a-tradutor/a no mercado corporativo regional, as ações e posturas dele demandadas e sobre como adquirir essa competência.
UD3-Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto	Reflexão sobre o texto de acordo com os parâmetros contextuais de campo, relações e modo	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que, agora com olhar mais informado, retome o conhecimento construído sobre a Tipologia Textual com base em Contexto e justifique suas respostas sobre o tipo textual, compartilhando suas reflexões com o grande grupo.
UD4- Tradução de textos corporativos: Memorandos	Reflexão sobre o processo de aprendizado das duas direções tradutórias: direta e inversa	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que discuta suas reflexões com seus pares e anote suas considerações.
UD5- Tradução de textos corporativos: Atas	Reflexão sobre o processo de aprendizado durante a UD	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que reflita sobre os benefícios do conhecimento sobre a Tipologia Textual com base em Contexto e uso de TICs como estratégia para possibilitar a realização de traduções no ambiente de trabalho, sobretudo em casos de tradução inversa, tendo em vista o pouco tempo para sua formação como tradutor, na matriz curricular do curso de Secretariado Executivo.

Fonte: elaboração dos autores

Como mostra o Quadro 2, as Tarefas Finais das Unidades didáticas têm natureza formativa, contribuindo para a conscientização do/a aluno/a (desenvolvimento de processos metacognitivos) e participação ativa em seu processo de aprendizagem. Ao final de cada UD e por meio das reflexões compartilhadas em sala de aula, os/as alunos/as puderam constatar que os objetivos propostos foram alcançados. Os dados resultantes dessas ferramentas de avaliação ratificaram a utilidade da proposta em termos de: (i) sua natureza cognitiva, pois, como explica Hurtado Albir (2005), as teorias cognitivas estão interessadas em ‘o que’ os/as alunos/as ‘sabem’, como adquiriram esse conhecimento e entendem a aprendizagem como um processamento mental e individual da informação; (ii) sua natureza construtivista, pois, conforme Ausubel (2000), o pressuposto construtivista sugere que, a partir de conhecimentos prévios, o/a aluno/a seja levado a construir relações sistemáticas com conteúdos novos, promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos. Além disso, a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos/as, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando promover motivação e colocar os/as alunos/as como (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p. 4).

Outro instrumento avaliativo foi a apresentação oral em grupo sobre a pesquisa de campo feita pelos/as alunos/as quanto às necessidades tradutórias do mercado regional em relação a SEs. No âmbito da UD 2, ‘Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor’, os/as alunos/as saíram munidos com diretrizes para a pesquisa de campo nas empresas a fim de obter informações sobre uma empresa e sobre os tipos de textos com os quais essa empresa trabalha, se os traduzem e como os traduzem. O objetivo dessa pesquisa foi levar os/as alunos/as a conhecer as necessidades tradutórias do mercado corporativo no qual iriam atuar (desenvolvimento de competências profissionais).

Informações sobre a formatação da apresentação sobre a pesquisa de campo e o que se espera que conste nessa apresentação também foram dadas aos/às alunos/as em forma de rubrica descritiva, para incentivá-los/las a dar enfoque nos mesmos aspectos, e não se perderem em assuntos aleatórios e menos relevantes durante as apresentações, principalmente para cada aluno/a avaliar seus colegas (avaliação pelos pares).

Mais um instrumento avaliativo foi a entrevista feita com um SE, visando obter informações sobre o perfil desse/a secretário/a no que tange à sua trajetória na empresa na qual trabalha, sua formação em relação à tradução, a presença (ou não) da tradução em sua rotina de trabalho. Ao final das perguntas foi solicitado ao/à secretário/a comentar sobre uma tradução que já tinha feito, para os/as alunos/as terem uma noção de que tipo de texto secretários/as precisam traduzir e como traduzem. Para essa atividade, disponibilizamos um fórum no ambiente *Moodle*, para registrar os relatos, comentários e reflexões.

O portfólio de aprendizagem, entregue ao final da disciplina, foi a avaliação formativa por excelência. Algumas atividades são sugeridas por Galán-Mañas (2015) para compor o portfólio de aprendizagem:

1. Questionário de avaliação diagnóstica;
2. Questionário de autoavaliação;
3. Compilação e análise dos recursos eletrônicos para tradução;
4. Traduções obrigatórias e comentários de tradução;
5. Revisão de traduções obrigatórias;
6. Relatório sobre aspectos do mercado de trabalho;
7. Resumos de palestras que tenham assistido durante o curso.

O portfólio de aprendizagem pode ser aplicado em diferentes situações pedagógicas. Por sua natureza formativa, é uma “potente ferramenta verdadeiramente centrada no estudante e baseada na publicação de evidências de aprendizagem” (BARBERÁ; GEWERC; RODRÍGUEZ, 2009, p. 3)¹⁵. Essa ferramenta de avaliação formativa permite a mobilização de diferentes competências, além de promover a autorregulação do aprendiz, que seria o monitoramento e controle sobre as próprias ações e decisões nas tarefas de tradução, e melhorar suas habilidades metacognitivas (e conseqüentemente metarefletivas), aumentando seu conhecimento sobre seu próprio processo de aprendizagem. A reflexão propiciada pelo portfólio oferece ao/às aluno/as ferramentas para autoavaliar-se, que o ajudam a aprender com autonomia ao longo da vida (BARBERÁ; GEWERC; RODRÍGUEZ, 2009, p. 8).

Seguindo essa orientação, o portfólio construído pelos/as alunos/as na proposta avaliativa aqui relatada incluiu: (i) uma carta de apresentação (quem sou, o que sei e o que faço), (ii) uma tradução feita durante a disciplina com um relato de como foi realizada, dos problemas encontrados, das soluções e suas justificativas, e (iii) um relatório sobre o processo de aprendizagem durante a disciplina. A rubrica para avaliação do portfólio descreveu os critérios e, para fins somativos, a pontuação a eles referente. Essa rubrica foi entregue aos/às alunos/as antes de iniciarem o trabalho. Com base nas

¹⁵ “[...] potente herramienta verdaderamente centrada en el estudiante y basada en la publicación de evidencias de aprendizaje.”

respostas dadas pelos/as alunos/as ao questionário final da disciplina, pudemos aferir que, por fornecermos diretrizes claras, se sentiram mais seguros para realizar o que lhes foi solicitado e, assim, se mostraram mais autônomos e responsáveis pelo trabalho. O portfólio pretendeu documentar o processo de aprendizagem de cada aluno/a durante a disciplina, podendo servir, posteriormente, como um relato da trajetória de aprendizagem em entrevistas de emprego.

O questionário de autoavaliação e avaliação da disciplina, como último instrumento avaliativo, foi operacionalizado no último dia de aula do semestre. Para a autoavaliação o/a aluno/a precisou ter seu questionário diagnóstico inicial em mãos, pois teve que o revisar para poder responder, agora já com um novo repertório de competências desenvolvidas durante o curso, as questões propostas. O objetivo foi tornar visíveis aos/as alunos/as diferenças entre suas respostas ao iniciar a disciplina e suas respostas ao final, após a disciplina, e levá-los a refletir sobre o quanto aprenderam, realizando assim o que a teoria chama de ‘convalidação do conhecimento’ (GALÁN-MAÑAS, 2015), ou seja, o/a aluno/a compara seu conhecimento prévio com seu conhecimento adquirido. A proposta de avaliação da disciplina foi operacionalizada por meio de perguntas que levaram o/a aluno/a a avaliar a disciplina como um todo, assim como a avaliar o professor. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de, por meio da leitura dos relatos e respostas, refletir sobre seu desempenho, sobre as atividades e tarefas propostas, sobre a eficácia de seu plano de trabalho e dos materiais utilizados e, assim, tomar decisões quanto a melhorias e quanto ao seu aperfeiçoamento.

4. Análise e discussão dos resultados

O primeiro instrumento avaliativo consistiu em uma avaliação diagnóstica composta por perguntas aos/as alunos/as, referentes ao seu conhecimento prévio em tradução e sua disponibilidade para realizar as tarefas propostas. De acordo com Kelly (2005) o propósito do diagnóstico é identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes do início do processo de aprendizagem do programa de ensino e fornecer informações ao professor sobre a adequação dos objetivos elaborados para a disciplina, ou se adaptações precisam ser feitas. O resultado das respostas contribuiu para o ajuste dos objetivos de ensino e de aprendizagem e do material (em termos de conteúdo); alertou para o ritmo de trabalho, indicando a necessidade de uma metodologia ativa e dinâmica; e ofereceu bases para a progressão das atividades, confirmando pressupostos construtivistas (iniciar com conceitos bem básicos, construindo relações sistemáticas com conteúdos novos e promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos) (AUSUBEL, 2000).

O segundo instrumento avaliativo foi a tarefa final da UD1, calcada no seguinte objetivo geral: apresentar aos/as alunos/as tanto o conceito de corpus comparável, quanto o significado da tecnologia da informação e comunicação (TIC) e sua relevância para a realização de traduções. O que balizou tal objetivo foi a sensibilização dos/as alunos/as pela busca de conhecimentos extralinguísticos, mobilizando e desenvolvendo a competência extralinguística (PACTE, 2000), e a aquisição de estratégias de busca e de documentação, aprendendo a avaliar as fontes. Por meio do conhecimento e utilização de

métodos básicos de documentação (busca, coleta e armazenamento de corpus comparável), assim como da exploração e utilização de TICs, os objetivos gerais foram alcançados, pois a prática levou a uma reflexão sobre tais métodos e ferramentas. Esse resultado ratifica a utilidade da proposta em termos de: (i) sua natureza cognitiva, pois, como explica Hurtado Albir (2005), as teorias cognitivas estão interessadas em ‘o que’ os/as alunos/as ‘sabem’ e em como adquiriram esse conhecimento, entendendo a aprendizagem como um processamento mental e individual da informação, bem como (ii) sua natureza construtivista, pois a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos/as, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando motivar os/as alunos/as e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p. 4).

O terceiro instrumento avaliativo da proposta foi a tarefa final da UD2. Os objetivos de tal UD visaram desenvolver, sobretudo, a competência de conhecimentos sobre tradução, que se refere, nesse contexto, aos conhecimentos sobre o mercado laboral. Nesse sentido, os/as alunos/as foram incentivados a administrar os aspectos básicos relacionados com a profissão de tradutor, no caso específico deste contexto pedagógico, da profissão de secretário/a tradutor/a no universo corporativo. Essa UD em específico foi elaborada visando preparar os/as alunos/as tanto para a pesquisa de campo e entrevista com um SE, como para as apresentações subsequentes à pesquisa de campo. A Tarefa final consistiu em uma atividade reflexiva, que se mostrou muito produtiva, pois, a leitura e reflexão sobre um texto escrito por uma tradutora profissional (nesse caso, não secretária tradutora), sobre sua atuação e o auxílio de variadas ferramentas, trouxe a percepção mais uma vez que, mesmo tendo pouca experiência em tradução, com conhecimentos consistentes e práticas adequadas, é possível iniciar-se na tradução. No que tange às apresentações, o fato de as diretrizes para a pesquisa terem sido compartilhadas de antemão com os/as alunos/as, assim como a rubrica para as apresentações ter sido elaborada e aplicada durante as mesmas, proporcionou segurança e confiança aos/as alunos/as. Prova disso foi a qualidade das apresentações, que surpreenderam tanto por sua seriedade e comprometimento, visíveis nos slides e nas falas, bem como pelas evidências de aquisição de competências mobilizadas na atividade e satisfação dos objetivos de aprendizagem propostos. Isso confirma o que a teoria propõe na voz de March (2010): rubricas são úteis para esclarecer os objetivos de aprendizagem, são uma poderosa ferramenta didática capaz de contribuir significativamente para uma melhora dos processos de ensino e aprendizagem e avaliam os produtos ou desempenhos dos/as alunos/as com objetividade e consistência. Nesse contexto de avaliação, outro ponto a ser destacado positivamente foi a coavaliação realizada pelos pares dos/as alunos/as nas apresentações: os coavaliadores se mostraram responsáveis e engajados ao ponto de emergir uma compatibilidade entre as notas dadas pelos/as alunos/as aos colegas e as notas dadas pelas professoras. Quanto às entrevistas com SE tradutores atuantes no mercado, além de alimentar as apresentações, essa entrevista visou conscientizar os/as alunos/as sobre esse perfil, sobre as demandas da profissão e teve o objetivo de levá-los à mobilização da competência de conhecimentos sobre a tradução, uma vez que essa diz respeito não só aos princípios vigentes na tradução como a aspectos profissionais (PACTE, 2003). De um modo geral, um ponto interessante foi a constatação de que vários

SEs realmente têm a tradução como atividade frequente. Vale destacar que o fato de as/os secretárias/os executivas/os realizarem as traduções de textos mais informais, cotidianos e mais curtos, deixando os textos mais extensos e técnicos para tradutores terceirizados ou contratados para essa função em específico também chamou a atenção.

O quarto instrumento avaliativo da proposta foi a realização da tarefa final da UD3. Essa UD introduziu o modelo de tipologia textual proposta por Matthiessen *et al.* (2007), que traz uma visão baseada em parâmetros contextuais, que não tem como ponto de partida a forma textual, mas a situação de uso do texto, considerando outras categorias como Campo, Relações, Modo (Processos Sócio Semióticos¹⁶ - PSSs). A escolha desta tipologia específica visou suprir a necessidade apontada por Hurtado Albir (2011, p. 488): “[...] busca por agrupamentos textuais mais concretos, que sejam mais operativos do ponto de vista da tradução [...] e que compartilhem não somente a função e algum parâmetro estrutural, mas também a situação de uso e outras categorias como Campo, Relações, Modo e formas linguísticas convencionais.”¹⁷ Em termos práticos, o principal objetivo desta UD foi o de sensibilizar os/as alunos/as para a importância do contexto de situação na qual os textos se inserem. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que os/as alunos/as apresentaram evidências positivas do impacto dessa nova concepção de tipologia textual em suas tarefas de tradução. Entre as reflexões sobre a centralidade do ‘Contexto de Situação’ para informar as escolhas tradutórias, os/as alunos/as afirmaram que o sentido do texto fonte está intimamente ligado ao contexto no qual ele foi produzido e, sem esse contexto, o tradutor carece de informações e subsídios para realizar uma tradução adequada. Em outras palavras, a tradução sem contexto toma como base uma suposição generalizada e tem como fundamento a literalidade em relação ao texto fonte, a qual nem sempre contribui para uma tradução coerente ou que corresponda à realidade desse texto fonte. A tradução, nesses casos, pode se tornar vaga e sem sentido.

O quinto instrumento avaliativo da proposta foi a tarefa final da UD4, na qual foram realizadas propostas tradutórias de textos corporativos, nesse caso, memorandos, tomando como base todos os conhecimentos e estratégias adquiridas até aquele momento. No entanto, antes da tradução, uma análise do texto que seria traduzido foi realizada. Nessa análise as respostas dadas foram conferidas em pares de acordo com as definições dos PSSs, confirmando a presença de alguns padrões entre os tipos de textos que realizam os mesmos PSSs. Ao final da tarefa uma maior segurança de análise e classificação de textos conforme a Tipologia Textual com base em Contexto¹⁸ foi observada nos/as alunos/as. Vale ressaltar que, conforme as suas respostas, além da identificação do PSS informar a seleção do corpus comparável, tornando-a mais objetiva, a tipologia auxiliou no processo tradutório, no que tange ao levantamento de ‘candidatos’ para a tradução. Com base nessas respostas, foi constatada a relevância da análise textual para o processo

¹⁶Por Processos Sócio Semióticos entende-se que “são atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto” (MATTHIESSEN *et al.*, 2010, p. 95) ou “The activity is the social and/ or semiotic process that the interactants in the context are engaged in.” no original.

¹⁷ “[...] contar con agrupaciones más concretas que sean operativas desde el punto de vista de la traducción [...] que compartan no sólo función y algún parámetro estructural, sino también la situación de uso y otras categorías, como campo, modo, tono y formas lingüísticas convencionales.”

¹⁸ Context-Based Text Typology’ (MATTHIESSEN *et al.* 2007)

tradutório de textos especializados da área corporativa, uma vez que permitiu o reconhecimento e a classificação da tipologia textual trabalhados nessa proposta.

O sexto instrumento avaliativo da proposta foi a realização da tarefa final da UD5, na qual uma análise textual e propostas tradutórias de atas foram feitas. No que se refere à análise textual, os/as alunos/as ofereceram evidências de entendimento dos princípios da Tipologia Textual com base em Contexto e suas justificativas confirmaram a aquisição de conhecimentos sobre a análise e classificação tipológica dos textos, alcançando, assim, o primeiro objetivo de aprendizagem da UD. Mais uma vez, foi destacado que a identificação dos PSS auxiliou muito todo o processo tradutório. Com isso, fica claro o impacto positivo da proposta em termos da tipologia textual escolhida, uma vez que ela se mostra como um agrupamento localizado, tendo como base, além dos parâmetros estruturais e lexicais, também os contextuais. Pelo fato da UD ter sido realizada na modalidade a distância, a necessidade da presença da professora foi destacada, principalmente durante a realização da tradução, a qual, por ser inversa, ou seja, do português para o inglês, se mostrou muito desafiadora. Como professores e pesquisadores, entendemos que tal fato apontou para a necessidade de um professor atuante em sala de aula, como guia e mediador da aprendizagem, conforme a premissa de Hurtado Albir (2007), em que a abordagem por tarefas de tradução é representativa do ensino com enfoque no/a aluno/a, o qual é o protagonista na realização das tarefas, mas que não exclui o professor, que exerce a função de guia e facilitador.

O sétimo instrumento avaliativo da proposta foi a elaboração do portfólio de aprendizagem, que, segundo Galán-Mañas (2015), vai muito além de um mero instrumento de avaliação somativa, na qual o/a aluno/a apenas compila seus trabalhos, mas inclui um relato sobre sua evolução em termos de aprendizado e uma reflexão sobre as competências adquiridas, alcançando assim seu objetivo formativo (p. 387). Os relatos dos/as alunos/as, obtidos a partir dos questionários inicial e final, portfólio de aprendizagem e tarefas finais de cada UD, ressaltaram que, em todas as UDs trabalhadas, as tarefas ‘conversaram’ com os objetivos propostos, estando exatamente alinhadas a eles. Por essa razão, todos os objetivos da UD foram alcançados por meio das tarefas, pois, com base no desempenho dos/as alunos/as tais tarefas se mostraram claras e pontuais. Houve também afirmações dos/as alunos/as quanto à importância dos PSSs no processo tradutório, ressaltando que, por meio da identificação do PSS de cada texto, o reconhecimento de alguns padrões tipicamente realizados em cada tipo textual se tornou possível, traçando assim um perfil dos textos. Esse perfil, além de facilitar o processo tradutório, informou a seleção e construção do corpus comparável, pois concentrou a busca de soluções para os problemas em textos pertencentes ao mesmo tipo textual. No que tange à prática tradutória, as reflexões mostraram que um longo caminho de aprendizado ainda precisa ser percorrido, mas que a disciplina desenvolveu uma maior segurança e confiança durante o processo tradutório. A geração de dados se deu a partir de: a) anotações de campo da pesquisadora; b) respostas dos alunos às tarefas finais de cada UD, as quais tiveram o caráter integralizador de todas as tarefas de aprendizagem anteriores; c) respostas aos questionários; e d) reflexões constantes nos portfólios de aprendizagem. Com base nessas respostas e em consonância com a afirmação de March (2010), de que a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem é parte

integrante do desenvolvimento das competências, podemos afirmar que as respostas desses/as alunos configuram uma conscientização da aprendizagem adquirida, pois reconheceram não somente ‘o que’ aprenderam, mas principalmente a utilidade, o valor e os limites desse novo conhecimento para a atividade tradutória.

O oitavo instrumento avaliativo da proposta configurou uma autoavaliação composta por perguntas aos/às alunos/as referentes a seus processos de aprendizagem. No contexto da formação por competências, Biggs (2005) defende que a autoavaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos/às alunos/as de desenvolverem processos metacognitivos de supervisão, que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Nesse sentido, as respostas dos/as alunos/as corroboraram o impacto positivo da proposta. Quando perguntados sobre a importância do reconhecimento do tipo textual para a realização da tarefa tradutória, a afirmação de que tal reconhecimento é fundamental foi unânime entre os 12 participantes da pesquisa, inclusive para auxiliar na busca de corpus comparável. Na comparação entre essa mesma resposta no início da disciplina e no final, ficou evidente que, como reflexão sobre o aprendido, agora a resposta havia sido mais específica, havendo maior consciência das estratégias e conceitos usados. Além disso, houve uma maior segurança na realização das traduções.

O nono e último instrumento avaliativo da proposta foi uma avaliação do curso composta por perguntas aos/às alunos/as referentes ao material didático, à metodologia aplicada e à avaliação. Mais uma vez, a proposta se mostrou eficiente e cumpriu seu propósito no que se refere ao material didático e à metodologia. Quanto ao material didático, foi considerado interessante, o qual, além de trazer textos autênticos e atuais, também representou os gêneros mais demandados no mundo corporativo: textos com os quais iriam trabalhar na profissão de Secretariado Executivo. Houve menção ao grau de dificuldade dos textos, o que foi considerado, entretanto, como uma oportunidade para aquisição de competências e estratégias. A base metodológica da proposta didática foi igualmente avaliada de forma positiva: a proposta das UDs foi considerada pelos/as alunos/as como inovadora, prática, clara e objetiva, propiciando um ambiente de aprendizagem produtivo e dinâmico. Além das reflexões positivas sobre a metodologia, o ambiente virtual *Moodle* foi aprovado como ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem, dentro e fora de sala de aula. No que tange à proposta de avaliação de aprendizagem enquanto “uma avaliação baseada na explicação de critérios, preocupada com processos, orientada para a aprendizagem, de caráter colaborativo e preocupada com a aprendizagem através de tarefas autênticas e com a possibilidade de retroalimentação” (MARCH, 2010, p. 13), os/as alunos/as consideraram os instrumentos e ferramentas de avaliação: (i) *justos*, por sua clareza e objetividade na especificação das diretrizes e rubricas para a realização das atividades, uma vez que foram informados previamente sobre o sistema, incluindo instrumentos, critérios e momentos de avaliação (cf. VILLARDÓN, 2006, p. 65); (ii) *diversificados*, por incluir atividades variadas no que tange avaliar não só o produto, mas também o processo e incluir diversos olhares avaliativos - o do professor, o do/a colega (coavaliação) e o do/a próprio/a aluno/a (autoavaliação), favorecendo a colaboração e o clima de confiança (cf. VILLARDÓN, 2006, p. 67); e (iii) *dinâmicos*, por terem como base os objetivos de aprendizagem e as

competências desenvolvidas, ocorrendo em vários momentos ao longo do período de aprendizagem.

Ao terminar esta seção que trata da análise e discussão dos resultados, cumpre pontuar, ao refletirmos retrospectivamente sobre toda a pesquisa, um aspecto que, infelizmente, foi pouco explorado. Trata-se da oferta constante de *feedback*, essencialmente formativo por possibilitar ao aluno uma reflexão contínua sobre o seu processo de aprendizagem. Como afirmam as pesquisadoras Silva e Zanotto (2020) em um curso online intitulado *Feedback formativo: aspectos teóricos e boas práticas*¹⁹,

O feedback é um aspecto crucial da avaliação formativa. A elaboração de feedback formativo, particularmente no ensino superior, é aspecto importante da prática docente, que pode ser potencializado pelo conhecimento dos aspectos teóricos relacionados e das práticas de elaboração mais efetivas.

O mesmo ponto, ou seja, a centralidade do *feedback formativo*, é ressaltado por Shute (2008) no artigo intitulado *Focus on formative feedback*. Nesse artigo, o autor define o conceito como²⁰ “informação comunicada ao/a aprendiz visando modificar o comportamento ou pensamento do/a aprendiz com vistas a melhorar a aprendizagem”. Shute ainda esclarece que o *feedback formativo* é apresentado ao/a aluno/a em resposta à uma ação feita por ele/a e pode ser oferecido em momentos variados durante o processo de aprendizagem. Concordamos com as afirmações desses pesquisadores e reconhecemos que o oferecimento do *feedback formativo* em caráter mais contínuo poderia ter não apenas contribuído de maneira substantiva para a autonomia, a auto regulação e construção de conhecimento por parte dos/as alunos/as, como também poderia ter contribuído para a geração de dados robustos para nossa avaliação do impacto da pesquisa-ação na aprendizagem e na produção de conhecimento compartilhado. Infelizmente, isso não aconteceu de forma sistemática na fase de ação/intervenção da pesquisa, ou seja, durante a implementação do material didático. Em retrospectiva, observamos que isso se deveu à nossa pouca familiaridade com a condução da pesquisa-ação, sobretudo no que se refere à geração de dados. Acreditamos, entretanto, que essa questão não invalidou os resultados, uma vez que, enquanto professoras pesquisadoras (participantes internas e não externas) nos foi possível perceber e inferir questões não explicitadas nas entrelinhas das falas dos/as alunos/as.

5. Considerações finais

¹⁹ O curso sobre feedback formativo pode ser acessado em:

https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/feedback_formativo_aspectos_teoricos_boas_praticas/

²⁰ “[...] information communicated to the learner that is intended to modify the learner’s thinking or behavior for the purpose of improving learning. [...] Formative feedback is usually presented as information to a learner in response to some action on the learner’s part. It comes in a variety of types (e.g. verification of response accuracy, explanations of the correct answer, hints, worked examples) and can be administered at various times during the learning process (e.g., immediately following answer, after some period of time has elapsed) (SHUTE, 2008, p. 153).

O presente artigo se fundamenta em uma avaliação de formação por competências, modelo de ensino/aprendizagem que se diferencia dos demais por seu caráter integrador, inter-relacionando todos os estágios da proposta didática. Além disso, esse tipo de avaliação considera tanto o produto, ou seja, as traduções, trabalhos e atividades dos/as alunos/as, quanto o processo pelo qual alunos/as passam ao desenvolver a sua CT. Segundo March (2010), essa concepção de avaliação se torna o centro do processo educativo, justificando e regulando a qualidade da aprendizagem. No contexto pedagógico específico da pesquisa, a avaliação teve três funções descritas a seguir. A primeira delas, (i) a diagnóstica, foi realizada ao início do processo de aprendizagem, sob forma de questionário aplicado pelo professor, que avaliou a localização de cada aluno/a dentro da proposta, que possibilitou um diagnóstico do potencial de cada aluno/a, sondando se este seria capaz de seguir o percurso de aprendizagem proposto e alimentando a adequação da proposta ao contexto pedagógico específico. A segunda função da avaliação, (ii) a formativa, aconteceu ao longo do processo de aprendizagem, por meio da entrega de atividades pertencentes às UD's, apresentações de grupos, discussões em sala de aula e no ambiente virtual da disciplina e uma autoavaliação e avaliação da disciplina, todas atividades seguidas de *feedback* visando autorregular o/a aluno/a no tocante à sua própria aprendizagem/aquisição e mobilização das competências desenvolvidas/adquiridas. Os principais objetivos dessas avaliações foram a obtenção de informação sobre o aprendizado dos/as alunos/as para fins de adequação gradual da proposta e sobre as suas reflexões e autorregulação no que se refere ao seu processo de aprendizagem.

No que tange à aprendizagem autorregulada, vale trazer aqui nessas reflexões finais as palavras de Blackburn e Hakel (2006, p. 83): “a aprendizagem autorregulada diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem.” Finalmente, a avaliação (iii) somativa aconteceu ao final do processo de aprendizagem com a entrega do portfólio de aprendizagem (que teve também função formativa), contendo uma UD completa, uma tradução comentada e um relatório com reflexões do aprendizado.

O impacto da avaliação praticada na proposta pôde ser aferido, de modo especial, nos relatos dos/as alunos/as, que se mostraram satisfeitos com a forma como foram avaliados. Afirmaram que as avaliações foram ‘dinâmicas’, pois incluíram vários olhares (aluno, professor e colegas); foram ‘coerentes’, pois seus resultados estiveram em conformidade com as rubricas e diretrizes estabelecidas previamente; e foram ‘diversificadas’, pois utilizaram instrumentos variados. Como exemplo, tomamos aqui algumas reflexões dos/as alunos/as:

“Achei coerente, principalmente sobre o trabalho em grupo porque nós que demos as notas e depois a professora avaliou também então ela soube qualificar os pesos das notas”, “Considero o método de avaliação justo, pois foi realizado conforme o planejado” e “Bem diversificado, abrangendo várias modalidades de avaliação. Gostei bastante!”

As reflexões advindas dos relatos dos/as alunos/as e dos resultados avaliativos demonstraram que: as tarefas avaliativas se revelaram eficazes, por seu caráter multidimensional (variedade de instrumentos e tarefas de avaliação), pelo fato de explorarem as diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e pela

transparência possibilitada pelas rubricas (oferecendo ao estudante uma avaliação fundamentada na explicação de critérios – explicando claramente o que dele/a se esperava), e, finalmente, pelo fato de facilitar (pela oferta de critérios claros) os processos de autoavaliação e coavaliação.

A partir das evidências descritas, é possível afirmar que tanto as tarefas quanto os instrumentos avaliativos exerceram um impacto positivo nos/as alunos/as, uma vez que confirmaram os pressupostos ressaltados por Hurtado Albir (2015) quanto aos aspectos mais importantes na avaliação: (i) avaliar tanto o produto quanto o processo, utilizando instrumentos e tarefas que permitam obter informações sobre a aquisição do conhecimento e também sobre o processo dessa aquisição; (ii) avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de estratégias de avaliação variadas e enfoque dinâmico e multidimensional; (iii) avaliar a partir de critérios pré-estabelecidos que auxiliem o professor com um guia de correção e o/a aluno/a com uma explicação do que se espera dele/a; (iv) promover a autoavaliação dos/as alunos/as como forma de levá-los a uma reflexão e a um olhar crítico sobre sua aprendizagem; (v) promover perspectivas avaliativas variadas, não somente a avaliação do professor em relação aos/às alunos/as, mas a autoavaliação do/a aluno/a, a avaliação entre colegas, a avaliação dos/as alunos/as em relação ao professor e uma avaliação geral do curso. O portfólio mostrou ser um instrumento avaliativo por excelência por (i) propiciar a mobilização de certas competências, assim como tipos de aprendizagem; (ii) promover organização, aprendizagem significativa e autorregulação; e (iii) permitir que o/a aluno/a tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta aprender.

Partindo da necessidade de inovações curriculares apontadas por pesquisadores no que se refere à formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2001/2011; LI, 2013), mais especificamente, na formação de SEs que traduzem (MELO, 2013; CANTAROTTI; LOURENÇO, 2012), adotamos uma abordagem cognitivo-construtivista, a qual se concentra no/a aluno/a, enquanto protagonista do processo de aprendizagem. No contexto da situação específica da formação de secretários/as executivos/as, em que não se busca a formação plena de tradutores/as profissionais, mas habilidades básicas para traduzir, apresentamos uma proposta de avaliação formativa capaz de motivar a autorreflexão e autorregulação. A avaliação formativa implementada na pesquisa-ação aqui relatada mostrou ter um impacto positivo na formação dos futuros SEs aprendizes de tradução, no sentido de contribuir para prepará-los para uma atuação mais segura e autônoma no mercado de trabalho. Ao oferecer ferramentas de autoavaliação e estratégias de aprendizagem (*aprender a aprender*), a avaliação formativa pode contribuir para que o SE seja capaz de compensar, estrategicamente, a limitada formação acadêmica sobre tradução a ele/a propiciada pela matriz curricular do curso de Secretariado Executivo.

Referências

- ABRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck, 1991.
- ANGELELLI, C. V., JACOBSON, H. E. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2009.
- AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BARBERÁ, E.; GEWERC, A.; RODRÍGUEZ, J. L. 2009. Portafolios eletrônicos y educación superior em España: situación y tendências. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Número Monográfico VIII. – 30 de Abril de 2009, pp. 2-13.
- BIGGS, J.B. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea, 2005.
- BIGGS, J., TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.
- BLACKBURN, J. y HAKEL, M. Enhancing Self-Regulation and Goal Orientation with ePortfolios. In: A. Jafari, A. y C. Kaufman (eds.), *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey PA: Idea Group Reference, 2006.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, L. *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Narcea: Morata, 2002.
- COSTA, P. R. Formação de tradutores no Brasil: currículo e história. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2020. v. 407.
- ECHEVERRI, A. El aprendizaje activo en la formación de tradutores, declaración de principios. In: Pereira, e Costa. *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. Vol. 5. P.21-48. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- CANTAROTTI, A., LOURENÇO, F. M. A. Tradução: uma abordagem de ensino/aprendizagem para o Secretariado Executivo. In: *Revista Gestão e Secretariado*, v. 3, n. 1, p. 159-179, 2012. (Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/98>). Acesso em 03/03/2013.
- GALÁN-MAÑAS A. & HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training, *The Interpreter and Translator Trainer*, 2015. (Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>).
- GALÁN-MAÑAS A. Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de tradutores. In: *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26. N. 2. P. 385-403, 2015.
- GOLLWITZER, P. M. Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, p. 493-503, 1999.
- GOMES, L. T. *Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico- Metodológicos e Proposta de Unidades Didáticas*. 275p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- GYSEL, E. V. *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo*. 288p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- HURTADO ALBIR, A. Um nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In: R. Gauchola, C. Mestreit y M. Tost (eds.) *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*, ICE: Universitat Autònoma de Barcelona, 239-252, 1993.

- _____. La didáctica de la traducción: evolución y estado actual. In: P. Fernandes (ed.) *Perspectivas de la traducción, Universidad de Valladolid*, 49-74, 1995.
- _____. La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología. In: A. Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 1996.
- _____. Enseñar a traducir. *Metodología em la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.
- _____. A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. In: Pagano, Magalhães e Alves. *Competência em tradução. Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. In: *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2), 163-195, 2007.
- _____. *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001/2011.
- KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome, 2005.
- LI, D. Teaching Business Translation: A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer* 7 (1), 1-26. Manchester: St. Jerome, 2013.
- MALTA, G. *Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol<->português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e mouse*. Caracol, v. 14, p. 42-81, 2017.
- MARCH, A. F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias em la educación universitaria. In: *Revista de Docencia Universitaria* (8), 1, p. 11-34, 2010.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M., TERUYA, K., LAM, M. *English grammar through text: text typology and grammatical patterns*. Department of Linguistics, Macquarie University; Centre for Language in Social Life, Macquarie University; Systemic Meaning Modelling Group; Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, Hong Kong City University, 2007.
- MELLIS, N. M. & HURTADO ALBIR, A. Assessment In Translation Studies: Research Needs. In: *Meta: Translators' Journal*, (46), 2, p. 272-287, 2001.
- MELO, S. S. C. *O secretário executivo e a tradução no ambiente corporativo*. XII Semisec, 2013.
- MENDEZ, J. M. A. A Avaliação como Atividade Crítica de Conhecimento. In: *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MILLAR, C.M.I. y PARLETT, M. *Up to the Mark: a study of the examination game*. Guildford: Society for Research into Higher Education, 1974.
- NECKEL, F. M. *Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem*. 304p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- _____. Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- PELLATT, V., K. GRIFFITHS, and S-C. Wu. (eds.). *Teaching and testing interpreting and translating*. Bern: Peter Lang, 2010.

- SAWYER, D. *Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.
- SCALLON, G. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. J. V. Martins (trad.). Curitiba: PUCPress, 2015.
- SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, n. 1, v. 78, 153-189, 2008.
- SCHMIDT, A. M.; FORD, J. K. Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56, 405-429, 2003.
- SCHUNK, D. H. *Teorias del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación, 2012.
- SNYDER, B.R. *The Hidden Curriculum*. Cambridge (MA): MIT Press, 1971.
- VASCONCELLOS, M. L. B., ESPINDOLA, E. B., GYSEL, E. V. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. In: *Cadernos de Tradução*, n. 37, v. 2. p. 177-207, 2017.
- VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. In: *Educatio S. XXI*, 24. p. 57-76, 2006.

Apêndices

A - Plano de Ensino LLE 5166



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

Curso: Secretariado Executivo Noturno
Disciplina: LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês
Local: CCE A – Sala de Informática
Horário: Terças e Quartas 20:20 às 22:00
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estagiária da disciplina: Doutoranda Edelweiss Vitól Gysel
Carga horária: 72 horas/aula

Plano de Ensino

EMENTA:

Prática de tradução, de textos autênticos de diferentes tipos textuais, informada por conceitos teóricos relevantes. Exploração da noção de tipologia textual no treinamento de tradutores, visando, entre outros, o desenvolvimento da competência bilíngue-textual.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

Apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa.
Iniciar os alunos na tradução de tipos textuais provenientes do âmbito corporativo levando-os ao reconhecimento e reflexão sobre os problemas contrastivos presentes nos textos pertencentes a ambos os idiomas em questão.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação,
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Bilingue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional.
3. Distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos.
4. Identificar os problemas contrastivos entre os dois idiomas em questão, com relação aos aspectos convencionais da escrita corporativa.

5. Dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa.
6. Refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções encontradas.

COMPETÊNCIAS:

Utilização de princípios metodológicos básicos da tradução. (Competência de conhecimentos de tradução)

Emprego de recursos tecnológicos na tarefa tradutória para documentação. (Competência instrumental)

Conhecimento sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que irá trabalhar. (Competência de conhecimentos sobre tradução).

Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (Competência bilíngue e extra-linguística)

Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Competência bilíngue e extra-linguística)

CONTEÚDOS:

Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Uso de fontes de documentação.

Pesquisa sobre o mercado de trabalho regional.

Reconhecimento de tipos textuais corporativos em termos de Tipologia Textual com base em Contexto.

Resolução de problemas tradutórios em tipos textuais corporativos.

METODOLOGIA:

Abordagem por Projeto: levantamento do perfil do egresso de secretariado bilíngue no que diz respeito à atividade de traduzir no meio corporativo.

Abordagem por tarefas de tradução.

Trabalhos em pares e em grupo.

UNIDADES DIDÁTICAS:

1. Métodos de documentação e Uso de TICs.
2. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.
3. Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto.
4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais.
5. Tradução de textos de área corporativa: Atas.

AValiação:

As avaliações têm objetivo 'somativo', embora cada atividade avaliativa tenha um aspecto preponderante específico, dependendo de sua natureza (diagnóstica, formativa ou somativa)

Realização de questionário inicial (5%) – avaliação diagnóstica

Apresentação em grupos sobre as necessidades do mercado em Santa Catarina (25%) – avaliação somativa

Realização de entrevista com uma/um secretária/o bilíngue /em grupo (participação em fórum 10%) - avaliação somativa

Confecção e entrega de portfólio (25%) – avaliação formativa e somativa

Relatório sobre o processo de documentação (20%) – avaliação somativa

Entrega de todas as UDs (10%) – avaliação formativa

Auto avaliação (5%) – avaliação formativa

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

GALÁN- MAÑAS, A. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico científicos, do português ao espanhol. *Cadernos de Tradução* n° 27, 2011/1. pp. 95-116.

Grupo PACTE (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha) <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>
[Dra. Amparo Hurtado Albir (pesquisadora líder) / Dra. Anabel Galán Mañas]

HURTADO ALBIR, A. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.

_____. 2005. A aquisição da competência tradutória. Alves, F., Magalhães, C. & Pagano, A. (orgs). *Competência em Tradução. Cognição e Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

ICEG 4 - http://www.engl.polyu.edu.hk/People_staff.php?recid=137

KELLY, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Oxford, UK: Alden Press.

MATTHIESSEN, C.M.I.M., TERUYA, K., LAM, M. 2010. *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum International Publishing Group.

MATTHIESSEN, C.M.I.M., TERUYA, K. (2012). *Registerial cartography in different contexts of research*. Palestra proferida no ESFLCW, Bologne, Italy.

B – Questionário Diagnóstico



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

Curso: Secretariado Executivo Noturno
Disciplina: LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês
Local: CCE A – Sala de Informática
Horário: Terças e Quartas 20:20 às 22:00
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estagiária da disciplina: Doutoranda Edelweiss Vitol Gysel

QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: _____

P1: Enquanto leitor comum, que mecanismos você usa para classificar, em termos bem gerais, qualquer texto com que você se depara no seu cotidiano? Por exemplo, como você classificaria o texto abaixo? O que é esse texto?

LOJA VIRTUAL

Garantia de sucesso para seu negócio com lucratividade. A RGAHOST oferece soluções em lojas virtuais, utilizando tecnologia de ponta, acessíveis para atender as expectativas dos seus clientes e superar os desafios do mercado.

The advertisement features a green speech bubble with the text 'LOJA VIRTUAL' and a green shopping cart icon. The background shows a blurred image of a person's hands holding a smartphone.

Resposta 1:

P2: Escreva, pelo menos 3 (três) pistas que te ajudaram a classificar o texto.

Resposta 2:

P3: Vamos agora tentar fazer uma tradução do texto abaixo, escrito em inglês, retirado do ambiente corporativo. Faça isso, sem nenhuma preocupação acadêmica, como se seu chefe tivesse feito este pedido, apenas com o apoio do conhecimento que você adquiriu até hoje.

FEDERAL TRADE COMMISSION
Protecting America's Consumers

NOTIFICATION OF A CONSUMER COMPLAINT

You are receiving this document because a customer has complaint about your business and believes you have contravened the Consumer Credit Protection Act (CCPA).
At this time, the Federal Trade Commission has initiated a formal investigation into this complaint.
It is FTC policy that consumers who have a complaint write a letter to the business to see if they can resolve the problem.
A letter from your customer, including the complaint, can be downloaded from https://ftc.gov/ftc/complaints/download.aspx?complaint_id=34281

Please take a moment to consider the details of the enclosed letter. You may also wish to review your obligations under the Consumer Credit Protection Act (CCPA).
Your efforts to resolve the matter described may avoid the need for the FTC to become involved.
Where a FTC investigation finds a violation of the CCPA has occurred, charges may be laid. Successful prosecution under the CCPA may result in fines of up to \$50,000 for an individual or imprisonment for a term not more than two years, and, if convicted a corporation may be liable to a fine not more than \$250,000.

You are welcome to contact us regarding this matter using the following form:
<http://ftc.gov/ftc/contact.shtml>

Under the CCPA, the FTC is required to post information about businesses who fail to respond to consumer complaints.

Federal Trade Commission
600 Pennsylvania Avenue, NW
Washington, DC 20580
(202) 326-2222
www.ftc.gov

Tradução:

P4: Liste todos os recursos, ferramentas e estratégias que o ajudaram a realizar a tradução acima.

Resposta 4:

P5: Enquanto tradutor, você acha importante saber reconhecer o tipo de texto que você traduz? Por que?

Resposta 5:

P6: Este curso vai lidar com textos do mundo corporativo. Com quais tipos de texto você gostaria de trabalhar? Por que?

Resposta 6:

P7: Como e o que você espera aprender na disciplina LLE5166?

Resposta 7:

P8: Quanto tempo você pretende reservar para fazer as atividades do curso?

Resposta 8:

Obrigada.