

Edelweiss Vitol Gysel

**COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E DIDÁTICA DE TRADUÇÃO
NO CONTEXTO DO CURSO DE SECRETARIADO
EXECUTIVO**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de doutor em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia B. Vasconcellos

Coorientador: Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

V. Gysel, Edelweiss
COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E DIDÁTICA DE TRADUÇÃO NO
CONTEXTO DO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO /
Edelweiss V. Gysel ; orientadora, Maria Lúcia
Barbosa de Vasconcellos, coorientador, José Luiz
Vila Real Gonçalves, 2017.
364 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Competência Tradutória.
3. Didática de Tradução. 4. Secretariado Executivo.
5. Tipologia Textual . I. Barbosa de Vasconcellos,
Maria Lúcia . II. Vila Real Gonçalves, José Luiz.
III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV.
Título.

Edelweiss Vitol Gysel

**COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E DIDÁTICA DE TRADUÇÃO
NO CONTEXTO DO CURSO DE SECRETARIADO
EXECUTIVO**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Florianópolis, 29 de setembro de 2017.

Profa. Dra. Dirce Waltrick do Amarante
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Lúcia B. de Vasconcellos (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. José Luiz V. R. Gonçalves (Coorientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profª Drª Paula T. Pinto
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

Profª Drª Maria José R. D. Costa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Após quatro anos de trabalho intenso, mas muito gratificante, quero manifestar meus agradecimentos à colaboração direta e indireta de muitas pessoas, sem as quais tudo isso não seria possível.

À minha orientadora **Profª Drª Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos**, da UFSC, que nesses oito anos de trabalho conjunto sempre foi um exemplo de seriedade e comprometimento dentro e fora da academia, me ensinando com muita sabedoria, carinho e entusiasmo os caminhos da pesquisa e da docência;

Ao meu coorientador **Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves**, da UFOP, que com seu olhar detalhado e preciso me ajudou a afinar essa pesquisa;

Aos professores da banca, **Prof. Dr. Lincoln Paulo Fernandes**, da UFSC, por ter participado de minha banca de qualificação; à **Profª Drª Paula Tavares Pinto**, da Unesp e à **Profª Drª Maria José Roslindo Damiani Costa**, da UFSC, que prontamente aceitaram fazer parte de minha banca de defesa;

Ao grupo de pesquisa PACTE, sobretudo às professoras doutoras **Amparo Hurtado Albir**, **Anabel Galán-Mañas** e **Lupe Romero** por compartilharem conosco, na UAB e na UFSC, conhecimentos sobre as bases didáticas de tradução que adotei nessa pesquisa;

À **Capex** que me deu o valioso apoio financeiro durante minha pesquisa;

Aos **alunos da disciplina LLE 5166**, que em seu processo de aprendizagem fizeram questionamentos que representaram para mim o desafio de sempre ir além e de estar bem preparada;

Aos **alunos da disciplina LLE 5166 – 2016.2 participantes da pesquisa**, vocês foram fundamentais na realização desse trabalho. Muito obrigada por todo comprometimento e sinceridade demonstrados;

À minha amiga **Elisângela** e aos meus colegas do grupo de estudo, **Talita**, **Jussara**, **Filipe**, **Fábio**, **Lavínia** e **Marina**. A ajuda e sugestões de vocês foram fundamentais para essa pesquisa; juntos, somos muito mais!

Aos grandes amores da minha vida: meu marido, **Lukas** e meus filhos, **Philipp** e **Matteo**, pelo apoio incondicional e compreensão quando não estive presente. Sem vocês nada disso teria sido possível!

Aos meus pais, **Arnaldo** e **Nancy**, por me apoiarem de perto ou de longe e por terem me mostrado, desde sempre, a importância do estudo;

À minha irmã **Leila**, que trouxe alegria e muito incentivo em todos os momentos e ao meu irmão **Léo**, que sempre torceu por mim;

Às minhas amigas, **Sônia**, **Karine** e **Luciana**, pelos momentos leves e de descontração, vocês não tem ideia de como nossas risadas me fazem bem!

Aos meus amigos **Marcos** e **Laura**, **Neomar** e **Liz**, que fizeram a diferença me dando seu apoio e suas orações;

A **Deus**, que me deu essa trajetória acadêmica como um presente muito especial, me fortalecendo nos momentos mais complicados, me proporcionando momentos de felicidade e conquista e me dando o privilégio de ter todas essas pessoas maravilhosas citadas acima para compartilhar *todos* os momentos.

A todos o meu sincero “muito obrigada” de coração.

Edelweiss Vitol Gysel

"Feliz aquele que ensina o que sabe e aprende o que ensina".
Cora Coralina

RESUMO

O ensino de Secretariado Executivo constitui o eixo aplicado do campo disciplinar denominado Ciências da Assessoria (cf. NONATO JUNIOR, 2008), dentro do qual a tradução se insere como parte das competências necessárias para que o profissional de secretariado possa exercer a chamada ‘assessoria intelectual’ ao executivo junto a quem trabalha. Nesse contexto, a formação de futuros secretários executivos/tradutores se faz necessária, levando-se em conta o perfil desses profissionais e as necessidades do mercado onde vão atuar. Em consonância com o crescente interesse por uma perspectiva cognitivo-construtivista no âmbito da formação de tradutores (KELLY, 2005; HURTADO ALBIR, 2015), esta tese discute as premissas de tal perspectiva para o ensino-aprendizagem da tradução, bem como da abordagem por tarefa de tradução (HURTADO ALBIR, 1999; GONZÁLES DAVIS, 2004; WILLIS, 1996), para, partir de tal base, propor um modelo de plano de ensino, de material didático e de instrumentos e tarefas de avaliação para uma disciplina do curso de Secretariado Executivo (UFSC). Como fundamento conceitual, explora-se a noção de Competência Tradutória (HURTADO ALBIR, 2005) e sua aquisição (KELLY, 2005; HURADO ALBIR, 2007, PACTE, 2005). Com ênfase no desenvolvimento da subcompetência bilíngue, a partir do modelo de análise da Tipologia Textual com base em Contexto (MATTHIESSEN *et al.* 2007) e na linha pedagógica de formação por competência (HURTADO ALBIR, 2007), a tese apresenta uma proposta calcada no alinhamento (BIGGS e TANG, 2007) entre objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia e avaliação. A implementação se deu utilizando os métodos de pesquisa em sala-de-aula em um quadro de pesquisa ação educacional (KIRALY, 2000), no segundo semestre de 2016, na disciplina LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês. A coleta de dados se deu por triangulação, inter-relacionando dados obtidos a partir das perspectivas dos diversos participantes da pesquisa, a saber, os alunos, a professora/pesquisadora e os Secretários Executivos entrevistados. A análise dos resultados aponta para um impacto positivo da abordagem sugerida no contexto pedagógico específico, por propiciar a conscientização do aluno sobre o processo da tradução, bem como a aquisição das competências básicas para sua futura atuação enquanto secretário-tradutor no espaço corporativo.

PALAVRAS-CHAVE: Secretariado Executivo Bilíngue. Formação por Competências. Competência Tradutória. Tipologia Textual com base em Contexto. Abordagem por tarefas de tradução.

ABSTRACT

The teaching of Executive Secretariat is the applied axis of a disciplinary field called Advisement Science (NONATO JUNIOR, 2008); within this field, translation is one of the necessary competences, which enables the secretariat professional to act as an 'intellectual advisor'. In this context, educating future Executive Secretaries in translation is essential, taking into account the profile of these professionals and the needs of the corporate market. In line with the growing interest in a cognitive-constructivist perspective in translator training, this dissertation discusses the premises of such a perspective for the teaching and learning of translation, as well as the premises of the translation task-based approach (HURTADO ALBIR, 1999; GONZÁLES DAVIS, 2004; WILLIS, 1996), with a view to presenting a model of a syllabus, didactic material and assessment tasks and tools for an Executive Secretariat program (UFSC). As conceptual framework, the research explores the notion of Translation Competence (HURTADO ALBIR, 2005), and its acquisition (KELLY, 2005; HURTADO ALBIR, 2007, PACTE, 2005). With an emphasis on the development of the bilingual subcompetence by means of the Context based Text Typology (MATTHIESSEN et al., 2007), and along the pedagogical line of Competence Based Training, the study proposes the design of a discipline based on the alignment (BIGGS e TANG, 2007) of learning objectives, content, methodology and assessment. The implementation was based on the methods of classroom research within an educational action-research framework (KIRALY, 2000), in the second semester of 2016, in the context of the course LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês. Data collection was performed by means of triangulation, interrelating data obtained from the perspectives of the different participants, namely, the students, the teacher as researcher, and the Executive Secretaries interviewed. The analysis of the results points to a positive impact of the approach suggested within the specific pedagogical context, for its capability of promoting students' awareness of the process of translating, as well as the acquisition of the basic competences for their future role as secretaries/translators in the corporate area.

KEYWORDS: Bilingual Executive Secretariat. Competence-based Training. Translation Competence. Context based Text Typology. Translation Task-based Approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização da presente pesquisa no campo dos Estudos da Tradução.....	42
Figura 2- Bases conceituais, pedagógicas e metodológicas da didática de tradução.....	43
Figura 3- A tradução como texto, processo cognitivo e ato de comunicação.....	46
Figura 4- A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE.....	55
Figura 5- Aquisição da Competência Tradutória.....	58
Figura 6- Relação entre língua e contexto social em estratos.....	103
Figura 7- Escala de instanciação.....	105
Figura 8- Texto em contexto: o ambiente de significados de um texto.....	108
Figura 9- Esfera de Processos Sócio Semióticos.....	109
Figura 10- Esquema gráfico do Método da proposta.....	117
Figura 11- Processo do desenho curricular	127
Figura 12- O perfil profissional.....	128
Figura 13- Imagem como exemplo da UD2 da proposta didática.....	137
Figura 14- O perfil profissional.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Confusão terminológica na definição da Competência Tradutória.....	53
Quadro 2- Comparação entre ensino centrado no professor e o centrado no aluno.....	65
Quadro 3- Estruturação da Unidade Didática.....	77
Quadro 4- Estruturação da tarefa.....	78
Quadro 5- Barema de correção 1.....	96
Quadro 6- Barema de correção 2.....	97
Quadro 7- Rubrica de avaliação.....	97
Quadro 8- Relação entre Objetivos de aprendizagem, subcompetências, conteúdos e UDs.....	162

LISTA DE SIGLAS

CT – Competência Tradutória

SE – Secretário/a Executivo/a

UD – Unidade Didática

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

PSS – Processo Sócio Semiótico

CC – Corpus Comparável

CS – Contexto de Situação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CONVENÇÕES USADAS NESTA TESE

1. Segmentos em *itálico* servirão para nomes de obras utilizadas neste estudo e para terminologia estrangeira.
2. Segmentos em **negrito** servirão para conceitos e definições relacionadas às teorias utilizadas neste estudo.
3. Segmentos em ‘aspas simples’ servirão para os termos que merecem destaque, utilizados neste estudo.
4. Segmentos em “aspas duplas” servirão para citações diretas, em português e as traduzidas no corpo do texto.

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	29
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
1.2 JUSTIFICATIVA.....	34
1.3 OBJETIVOS.....	37
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1 A DIDÁTICA DE TRADUÇÃO.....	42
2.2 BASES CONCEITUAIS DA PROPOSTA PACTE.....	44
2.2.1 A Definição de Tradução.....	44
2.2.2 A Competência Tradutória.....	47
2.2.3 A Aquisição da Competência Tradutória.....	56
2.3 BASES PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA PACTE.....	59
2.3.1 Conceitos que informam as teorias de aprendizagem da pesquisa.....	59
2.3.2 Conceitos que informam as teorias de ensino da pesquisa.....	62
2.3.3 Formação por Competências.....	65
2.4 BASES METODOLÓGICAS DA PROPOSTA PACTE.....	67

2.4.1 Competências Específicas na Formação de Tradutores.....	67
2.4.2 Progressão: Distribuição em Unidades Didáticas.....	70
2.4.3 Elaboração das Unidades Didáticas: Enfoque por Tarefas de Tradução.....	71
2.4.4 Autenticidade dos materiais.....	76
2.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	77
2.5.1 Tipos de avaliação de aprendizagem.....	78
2.5.2 Avaliação no contexto de formação por competência...80	
2.5.3 O Portfólio de aprendizagem como proposta de avaliação.....	90
2.5.4 Exemplo de operacionalização da avaliação no contexto de formação por competências: Aprender a traducir del francés a español.....	92
2.6 A TIPOLOGIA TEXTUAL.....	95
2.6.1 A noção de texto.....	95
2.6.2 Breve histórico da tipologia textual.....	96
2.6.3 Distinção entre gênero e tipo textual.....	98
2.6.4 A Tipologia Textual com base em Contexto.....	101
2.7 BLENDED LEARNING.....	107
3 MÉTODO.....	111

3.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO DA PROPOSTA.....	115
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	117
3.2.1 Coleta de dados sobre a voz do aluno.....	118
3.2.2 Coleta de dados sobre a voz da professora / pesquisadora.....	119
3.2.3 Coleta de dados sobre a voz do SE.....	119
3.3 DESCRIÇÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA.....	119
3.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	122
3.5 ETAPAS DO PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	123
3.5.1 Levantamento do perfil e das necessidades do aluno...123	
3.5.1.1 Necessidades do contexto social.....	125
3.5.1.2 Demandas profissionais.....	126
3.5.1.3 Considerações disciplinares.....	126
3.6 Desenho do Plano de Ensino.....	129
3.7 O desenho das Unidades Didáticas.....	133
3.7.1 Unidade Didática 1.....	135
3.7.2 Unidade Didática 2.....	136
3.7.3 Unidade Didática 3.....	138

3.7.4 Unidade Didática 4.....	141
3.7.5 Unidade Didática 5.....	143
4 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA.....	151
4.1 O PLANO DE ENSINO.....	155
4.2 O QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	164
4.3 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 1.....	167
4.4 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 2.....	172
4.5 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 3.....	179
4.6 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4.....	183
4.7 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 5.....	187
4.8 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM.....	189
4.9 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA AUTO- AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.....	193
4.10 DISCUSSÃO DO O IMPACTO DA PROPOSTA.....	200
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208

5.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA..	210
5.2 REFLEXÕES FINAIS.....	217
5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO.....	220
5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	221
6 REFERÊNCIAS.....	224
7 APÊNDICES.....	238
Apêndice 1 – Plano de Ensino LLE 5166.....	240
Apêndice 2 – Questionário diagnóstico inicial.....	243
Apêndice 3 – Unidade Didática 1.....	245
Apêndice 4 – Unidade Didática 2.....	258
Apêndice 5 – Unidade Didática 3.....	270
Apêndice 6 – Unidade Didática 4.....	289
Apêndice 7 – Unidade Didática 5.....	303
Apêndice 8 – Diretrizes para a pesquisa de campo.....	312
Apêndice 9 – Rubrica das apresentações.....	313
Apêndice 10 - Perguntas para os/as secretários/as.....	314
Apêndice 11 – Fórum sobre a entrevista com a secretárias.....	315
Apêndice 12 – Diretrizes para a confecção do portfólio de aprendizagem.....	316

Apêndice 13 – Critérios de avaliação do portfólio.....	317
Apêndice 14 – Autoavaliação e avaliação da disciplina.....	317
Apêndice 14 – Autoavaliação e avaliação da disciplina.....	317
Apêndice 15 – Diário reflexivo.....	322
Apêndice 16 - Cronograma da disciplina LLE 5166.....	334
8 ANEXOS.....	337
Anexo 1 – Autorização do Comitê de Ética em Pesquisas..	339
Anexo 2 – Código Brasileiro de Ocupações.....	342
Anexo 3 – Sites de emprego pesquisados.....	347
Anexo 4 - Definição de texto utilizada na disciplina.....	347
Anexo 5 – Definições dos Processos Sócio Semióticos.....	348

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, o qual se vincula a linha de Pesquisa em Estudos Linguísticos da Tradução, tendo como subárea a Didática de Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), se propõe a dar continuidade à pesquisa de mestrado realizada por mim junto ao mesmo Programa, durante os anos de 2011 a 2013, intitulada *Blogs segundo a Tipologia Textual com base em Contexto: proposta para análise textual em Estudos da Tradução*, aplicando os conceitos ali discutidos à Didática de Tradução. O desdobramento almejado da dissertação de mestrado foi contribuir para os Estudos da Tradução, trazendo uma nova perspectiva de classificação textual, que classifica os textos conforme o que estes realizam dentro de seus contextos específicos, tanto o fonte quanto o meta. Na dissertação, a classificação tipológica de textos variados foi feita utilizando-se de categorias do sistema de transitividade da Linguística Sistemico-Funcional, que visou encontrar padrões emergentes em cada tipo textual. O objetivo foi introduzir essa nova tipologia e, através dela, instrumentalizar o tradutor para o reconhecimento e classificação de tipos de texto de diferentes e variadas áreas. Uma das indicações para futuras pesquisas era: “Utilização dos resultados obtidos na pesquisa como fonte de dados para a formação de tradutores com vistas a sensibilizá-los para a importância da identificação e descrição de tipos de texto para a tradução, levando-os a utilizar a informação adquirida para sua atividade tradutória”. Como desdobramento da dissertação, a proposta de pesquisa desta tese utiliza dados e informações levantados na pesquisa de mestrado para alimentar a proposta pedagógica a ser apresentada e discutida neste trabalho. O desdobramento pedagógico aqui proposto visa contribuir para a aquisição da Competência Tradutória (CT, daqui em diante) (cf. HURTADO ALBIR, 2001/2011; 2005; 2007; 2008; GONÇALVES, 2015), concentrando-se mais especificamente no desenvolvimento da subcompetência bilíngue, no que tange aos objetivos textuais. Tais objetivos estão, sobretudo, relacionados a linguagem de textos especializados na área de Secretariado Executivo (situação pedagógica específica explorada nesta pesquisa), embora não deixando de explorar e desenvolver outras subcompetências, pois todas são essenciais para o fazer tradutório.

O curso de Secretariado Executivo constitui o eixo aplicado do campo disciplinar denominado ‘Ciências da Assessoria’ (cf. NONATO JUNIOR, 2008), no qual a tradução faz parte das competências necessárias para que o profissional de Secretariado possa exercer a chamada ‘assessoria intelectual’ ao executivo junto a quem trabalha. Neste contexto, a formação de futuros SEs (daqui em diante, SE)

tradutores¹ se faz necessária, levando-se em conta o perfil desses profissionais e as necessidades do mercado onde vai atuar. No caso específico desta pesquisa, os futuros SEs tradutores são alunos do Curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em cujo currículo duas disciplinas são dedicadas ao desenvolvimento da CT, uma delas de caráter introdutório e outra de caráter mais especializado. Aqui é importante destacar que, tendo em vista a complexidade e variedade de subcompetências envolvidas na formação plena de tradutores profissionais (cf. PACTE, 2003), o curso não visa formar tradutores profissionais, mas capacitar os futuros secretários a realizar traduções de uma forma mais segura. Esta tese se concentra na proposta de elaboração, implementação e validação de plano de ensino, material didático e avaliação para a disciplina de tradução de caráter mais especializado, a partir de bases teóricas **cognitivo-constructivistas**, bases metodológicas calcadas na abordagem por **tarefas de tradução** e à luz de teorias recentes de ensino aprendizagem (cf. Capítulo 2).

A pesquisa se divide em três momentos: o primeiro, de caráter mais conceitual, discute a fundamentação teórica, as convenções institucionais, o contexto discente e as necessidades do mercado que informarão o desenho dos materiais; num segundo momento, de caráter aplicado, é descrito o processo de elaboração de plano de ensino e materiais didáticos, bem como de instrumentos de avaliação discente, docente e sua implementação; o terceiro momento, de caráter reflexivo, objetiva discutir e refletir sobre a aplicação da proposta, corrigida e adaptada conforme as necessidades levantadas no estudo piloto² para disciplina em questão, com vistas a validar a proposta e os materiais elaborados.

A seguir, é feita a contextualização da pesquisa, localizando-a no ambiente acadêmico onde está inserida; depois, o presente capítulo apresentará as justificativas que conferem relevância ao estudo e, ao final,

¹ Para fins de fluidez do texto, optei por denominações no gênero masculino. Mas, tenho consciência da importância de igualdade entre gêneros em qualquer tipo de discurso, para o termo Secretários Executivos, leia-se também Secretárias Executivas, onde se lê alunos, também se leia: alunas e onde se lê tradutor, também leia-se: tradutora.

² O termo 'pilotar' é aqui utilizado uma vez que os resultados dessa primeira implementação teve impacto no refinamento das tarefas, que foram aplicadas uma segunda vez na disciplina.

o capítulo introdutório demarcará e discutirá os objetivos que permearão a presente tese.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Kelly, em 2005, oferece um modelo diagramático para o desenho do processo de desenvolvimento de propostas curriculares e de planos de ensino na área de formação de tradutores. A autora afirma que qualquer desenho de currículo ou de planos de ensino deve partir do estabelecimento de objetivos de aprendizagem, que, por sua vez, se nutrem (i) dos padrões da profissão na sociedade, (ii) das necessidades do mercado de trabalho e (iii) das considerações apresentadas pelas teorias relevantes para a área de tradução.

Assim sendo, o desenho do plano de ensino, de todo o material didático e da proposta de avaliação para a disciplina de tradução LLE 5166 do Curso de Secretariado Executivo da UFSC, ou seja, do contexto acadêmico da presente pesquisa, teve como base a formulação dos objetivos de aprendizagem e das subcompetências a serem desenvolvidas. Esses objetivos foram norteados de acordo com (i) o padrão profissional segundo a descrição da profissão de SEs: Lei nº 7.377 – Art. 4 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), (ii) as necessidades do mercado, identificadas por meio de um levantamento em sites de emprego na área de Secretariado Executivo e por meio de entrevistas realizadas junto a secretários atuantes no mercado regional, e (iii) as propostas pedagógicas de Kelly (2005), do Grupo PACTE (2003) e de Hurtado Albir (1999; 2005; 2007).

O modelo aqui apresentado foi pilotado durante um semestre (2014.2), corrigido, revisado e adaptado para sua aplicação efetiva (2016.2), visando sua validação em uma disciplina de tradução, a segunda no elenco do programa do Secretariado Executivo da UFSC, para uma turma de sétima fase, ou seja, a penúltima fase do Curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal de Santa Catarina. Como os alunos nessa fase já cursaram 6 disciplinas de língua inglesa, entre compreensão e produção escrita e expressão oral e gramática, partimos do princípio que os alunos já têm um nível intermediário na língua idioma inglesa³. A disciplina foi ministrada no Laboratório de Informática, presencialmente, mas por meio do que pesquisadores em formação de tradutores chamam de modalidade **blended** (COATEN, 2003; BERSIN,

³ <http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/secretariado/>

2004; GALÁN-MAÑAS, 2011) isto é, aulas presenciais auxiliadas por suporte tecnológico. Em nosso caso, os alunos realizaram tarefas de tradução, pesquisas e obtiveram informações gerais da disciplina através da plataforma *Moodle (Modular Object Oriented Digital Learning Environment*, que significa ‘ambiente modular e digital de aprendizagem’ em português).

Como método, aplicamos a abordagem por tarefas de tradução sob forma de Unidades Didáticas (UDs daqui em diante), cinco ao todo, que foram realizadas individualmente, em pares ou em grupos. Cada uma delas visou desenvolver a subcompetência bilíngue dos alunos por meio do reconhecimento textual de alguns textos da área corporativa⁴, segundo a Tipologia Textual com base em Contexto proposta por Matthiessen *et al.* (2007), e dar ao aluno uma pequena noção sobre ferramentas de documentação e auxílio à tradução, sobre as necessidades do mercado regional e sobre o perfil do tradutor.

O modelo de avaliação proposto considera tanto o produto quanto o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, os três tipos de avaliação foram aplicados: diagnóstico, formativo e somativo (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015), que serão descritos em detalhe na seção 2.4.3.

1.2 JUSTIFICATIVA

Como um dos resultados dos processos de globalização, os serviços de tradução estão aumentando gradativamente nos últimos anos no mundo inteiro. Evidência disso são os resultados da pesquisa de De Palma e Kelly (2012), que mostram que “Prestadores de serviços linguísticos e *freelancers* traduzem centenas de milhões de palavras por dia. Este trabalho viabiliza o comércio global, a diplomacia, o turismo, e uma série de outras atividades multiculturais, internacionais e domésticas⁵” (p.1)⁶. No contexto brasileiro tal fenômeno não é diferente (ORLANDIN, 2012); em 2011 o Brasil ficou em 7º colocado entre as nações que mais sediam eventos internacionais e, com esse aumento, a

⁴ Neste estudo a área corporativa é definida como o conjunto de corporações, seus fundamentos, regras, normas e atividades.

⁵ Todas as citações são traduzidas pela autora desta pesquisa a menos que outra autoria seja indicada. As citações na língua original estão nas notas de rodapé.

⁶ “Language service providers and freelancers translate hundreds of millions of words per day. This work supports global trade, diplomacy, tourism, and a host of other international and domestic multicultural activities.”

demanda por serviços multilíngues – incluindo-se a tradução - cresce exponencialmente. Um destaque importante é dado para a tradução técnica sendo uma área que oferece uma extensa lista de trabalho, desde a legendagem de filmes, tradução de textos corporativos, artigos científicos, a trabalhos nas áreas jurídicas e tecnológicas. Nesse ponto, uma pergunta se faz necessária: para tanto trabalho, como está sendo realizada a formação dos profissionais que atuarão nessa área? Li (2013) explica que em países asiáticos, por exemplo, são oferecidos muitos cursos de tradução corporativa, mas os conteúdos disciplinares, assim como sua abordagem, não variam muito de curso para curso e, apesar de serem muito úteis em termos de empregabilidade, ele afirma que alunos não são adequadamente preparados para o mercado de trabalho. Aqui no Brasil, pesquisas nesse sentido ainda são muito embrionárias, como ressalta Gonçalves e Machado (2006),

[...] ainda há pouco consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos ideais para os cursos de tradução.[...] tenho verificado que ainda falta à didática da tradução uma orientação consensual em relação às habilidades, competências e conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional (p.46).

Mais especificamente, no contexto regional de Santa Catarina, um pequeno levantamento do perfil do egresso e sua atuação no mercado de trabalho feito pela turma LLE 5166/2012.2⁷ do Curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) mostrou que inovações curriculares são necessárias nos cursos universitários e técnicos oferecidos na região para atender às demandas do mercado. Tais inovações incluem principalmente aspectos de cunho conteudista (o que ensinar) e de cunho metodológico (como ensinar), a fim de adequar o ensino às necessidades do mercado laboral.

A fim de suprir tais necessidades e contribuir para a área de didática de tradução, pesquisas do Grupo PACTE⁸ argumentam que a

⁷ Esse levantamento se deu por meio de entrevistas e de um questionário aplicado com Secretários Executivos tradutores em Santa Catarina. Os resultados mostraram que os tipos de textos mais traduzidos por esses profissionais são: e-mails, contratos, memorandos, manuais e atas.

⁸ O Grupo PACTE está sediado na Universidade Autônoma de Barcelona e tem como principais objetivos: (i) A pesquisa empírica com base experimental da competência de tradução e sua aquisição na tradução escrita; (ii) A formação de

aquisição da CT é o que, tipicamente, todo curso de formação de tradutor busca desenvolver em seus alunos, mas, para isso, ela deve ser primeiramente compreendida para, depois, ser desenvolvida e implementada. Com relação à definição do termo **Competência Tradutória**, apesar de uma aparente confusão terminológica apontada por Kelly (2005, p.31), autores (WILLS, 1976; DELISLE, 1980; NORD, 1991; RISKU, 1998; WADDINGTON, 1999; HURTADO ALBIR, 2007, GONÇALVES, 2015, entre outros) concordam que tal ‘Competência’ tem um caráter componencial, ou seja, ela é constituída por um conjunto de várias competências ou habilidades ou subcompetências, dependendo do autor e da terminologia empregada. Esta pesquisa adota o termo **subcompetências** usado por Hurtado Albir (2007), que explica que tais subcompetências podem ser adquiridas simultaneamente ou sequencialmente, assim sendo, um curso de formação de tradutores pode oferecer disciplinas que desenvolvam uma ou mais subcompetências. Nesse sentido, o Grupo PACTE, por meio de estudos empíricos, desenvolve uma pesquisa que, entre outros, argumenta a favor de um ensino através da abordagem por tarefas, as quais levam o aluno a adquirir conhecimentos declarativos e operativos⁹ que compõe a CT através da realização de atividades de ensino baseadas em objetivos claros e reais, unindo a teoria à prática tradutória.

Em 2005, Hurtado Albir explica que a CT, é constituída pela integração das seguintes subcompetências: a subcompetência bilíngue, a extralinguística, a instrumental, a de conhecimentos sobre a tradução e a estratégica. Tais subcompetências representam diferentes objetivos, dentre eles os **objetivos textuais**, os quais, segundo a autora (em 2001), são importantes. Nesse sentido, Hurtado Albir (2011) afirma que apesar de os agrupamentos textuais¹⁰ serem feitos por afinidade de função, ou seja, são semelhantes no que tange seu objetivo comunicativo, tais agrupamentos se mostram demasiadamente amplos, pois apesar de terem a mesma função, possuem características muito diversas e acabam sendo pouco operativos do ponto de vista da busca de semelhanças e regularidades na comparação entre línguas e culturas. Por essa razão, é de suma importância a busca de agrupamentos textuais mais específicos, que sejam mais **operativos**, do ponto de vista da tradução, e que

tradutores; (iii) Pesquisa empírica e experimental em Estudos da Tradução e (iv) O uso de novas tecnologias na pesquisa de tradução.

⁹ Para definição destes conhecimentos, vide seção 2.2.3

¹⁰ Definidos por Hurtado Albir, 2011 como, “textos que possuem afinidades e traços característicos e semelhantes” (p. 458).

compartilhem não somente a função e algum parâmetro estrutural, mas também a **situação de uso**¹¹ e outras categorias como Campo, Relações, Modo e formas linguísticas convencionais.

De acordo com Hurtado Albir (2011, p. 488), tanto a **situação de uso**, categorias como Campo, Relações, Modo e formas linguísticas convencionais diferem de língua para língua e de cultura para cultura, assim sendo, a área de Estudos da Tradução precisa de estudos interessados em (i) identificar os tipos de textos próprios de cada âmbito, (ii) buscar regularidades na comparação entre línguas e culturas e (iii) conhecer suas características para poder contrastá-las no processo tradutório.

É com base nessa necessidade que o presente trabalho utilizará a proposta de Tipologia Textual com base em Contexto, apresentada por Matthiessen *et al.* em 2007, para contribuir e suprir a necessidade supracitada. Essa proposta tem como base o entendimento de que a análise textual é parte inerente do processo de traduzir textos como unidade de **significado em contexto**, e não um esforço separado da atividade tradutória (cf. MATTHIESSEN *et al.*, 2009), o que explica sua centralidade na formação de tradutores (REISS, 1971; BELL, 1991; HATIM e MASON, 1990): no exercício da análise textual é possível para o tradutor em formação adquirir a habilidade de lidar com texto e linguagem e expandir seu repertório de registros.

1.3 OBJETIVOS

Com vistas a contribuir para a Didática de Tradução através da proposta de um modelo para ensino de tradução de textos especializados, os seguintes objetivos específicos podem ser sugeridos: (i) construir um marco teórico e metodológico para o ensino de tradução especializada em um curso no contexto local; (ii) elaborar uma proposta pedagógica de UD's para o ensino de tradução especializada e baseada em competências; (iii) aplicar tal proposta pedagógica em uma disciplina de tradução para o curso de Secretariado Executivo, e (iv) refletir sobre a proposta e sua aplicação com base nos dados coletados a partir da aplicação da proposta, do relato dos alunos ao longo do programa de ensino e ao final do mesmo, das informações contidas em suas respostas a um questionário/relatório final, do resultado obtidos a partir dos diferentes instrumentos e tarefas

¹¹ Conceito da Linguística Sistêmico-Funcional que significa “situação interativa imediatamente instaurada no ato de comunicação” (Espíndola; Silva, 2013, p. 274)

avaliativas e, finalmente, das observações de campo da pesquisadora/professora.

Nesse sentido, estabelecem-se aqui as seguintes Perguntas de Pesquisa:

1. Em que medida a presente proposta, de natureza cognitivo-construtivista, localizada na linha pedagógica da formação por competências, efetivamente contribui para formação do Secretario Executivo tradutor?
2. Considerando as subcompetências tradutórias para a formação do SE tradutor, qual é a utilidade da Tipologia Textual com base em Contexto?
3. Qual foi o impacto das ferramentas e tarefas avaliativas da proposta?

Para responder tais perguntas e alcançar os objetivos propostos, a pesquisa aqui reportada está estruturada da seguinte maneira: (i) o capítulo 2 apresenta uma revisão teórica e metodológica com vistas a contextualizar e fundamentar a proposta; (ii) o capítulo 3 descreve a elaboração de um plano de ensino, de UDs e de um conjunto de avaliações para o ensino e aprendizagem de tradução especializada; (iii) o capítulo 4 discute e relata sobre a aplicação da proposta em uma disciplina de tradução no curso de Secretariado Executivo a fim de verificar sua validade e, por fim, (iv) o capítulo 5 retoma e responde as perguntas de pesquisa, traz as considerações finais, as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base na demarcação do campo de Estudos da Tradução idealizada inicialmente por Holmes (1972) e reformulada, entre outros, por Hurtado Albir (1999) e, no contexto brasileiro, por Pagano e Vasconcellos (2003), a presente pesquisa se insere de uma forma geral no seguinte aparato teórico:



Figura1: Localização da presente pesquisa no campo dos Estudos da Tradução

Esta pesquisa se caracteriza, então, como um estudo aplicado, na área de Didática de Tradução, que visa propor uma extensão da perspectiva cognitivo-construtivista ao ensino de tradução (cf. HURTADO ALBIR, 1999; 2005; 2007) para uma situação pedagógica específica, no contexto de um curso de Secretariado Executivo. Nesse cenário, busca contribuir para o desenvolvimento da CT dos aprendizes de tradução em termos de construção de sua subcompetência bilíngue, a partir da Tipologia Textual com base em Contexto, proposta por Mathiessen *et al* (2007).

Para o embasamento conceitual da pesquisa, este capítulo apresenta os 2 (dois) eixos centrais que a informam, a saber: (i) o quadro teórico-pedagógico e as bases metodológicas para a proposta cognitivo-construtivista de Didática de Tradução (HURTADO ALBIR, 1999; 2005; 2007; 2015); (ii) a Tipologia Textual com base em Contexto (MATHIESSSEN *et al.*, 2007; 2009) para a proposta de abordagem à questão da aquisição da subcompetência bilíngue.

A Figura 2 apresenta o quadro teórico-pedagógico e as bases metodológicas para a proposta cognitivo-construtivista de Didática de Tradução.



Figura 2: Bases conceituais, pedagógicas e metodológicas da didática de tradução

Este esquema tríplice delimita a base conceitual, ancorada nos Estudos da Tradução, incluindo a definição de tradução adotada, o conceito-chave da proposta (Competência Tradutória) e sua aquisição; a base pedagógica, ancorada em teorias de ensino-aprendizagem, incluindo questões relativas a desenho curricular no contexto de um modelo integrado de ensino-aprendizagem; e a base metodológica, ancorada na definição das competências específicas para a formação de tradutores, incluindo questões relativas à progressão de ensino por meio de UD_s elaboradas em torno de **tarefas de tradução** e questões de avaliação por competências.

2.1 A DIDÁTICA DE TRADUÇÃO

Segundo Kelly (2005, 2010), a Didática de Tradução, enquanto abordagem sistematizada ao ensino de tradução foi estabelecida e consolidada somente após 1980. A autora explica que por muito tempo e, infelizmente até hoje, existem treinamentos de tradutores, os quais ela chama de ‘apedagógicos’, nos quais parte-se da premissa de que alunos aprendem a traduzir simplesmente traduzindo textos aleatórios e, quando partem para as correções, comparam suas propostas com a do professor, o qual sempre propõe a melhor tradução, induzindo assim os alunos a aceitar e copiar a tradução do professor como a ideal para qualquer contexto (*ibid.*, p. 389).

Felizmente, com a consolidação de paradigmas de ensino calcados em uma abordagem centrada no aluno, em consonância com abordagens educacionais em geral, o avanço nas disciplinas de Estudos da Tradução e Linguística (Kelly, 2010, p. 299) e no contexto de ensino e aprendizagem de tradução, a publicação de Jean Delisle intitulada

L'analyse du discours comme methode de traduction francaise de textes pragmatiques anglais: theorie et pratique (1980), traz uma abordagem centrada no aluno e baseada em objetivos de aprendizagem ganha seu espaço como **formação de tradutores** em cursos acadêmicos e profissionalizantes. Delisle (*ibid.*) foi o primeiro a oferecer uma proposta sistemática baseada em objetivos, os quais são alcançados por meio de uma quantidade de atividades propostas para a sala de aula. Segundo Kelly (2010) a contribuição mais significativa de Delisle não foi o aspecto teórico de seu trabalho, mas o seu enfoque na formação de tradutores, assim como na delimitação da disciplina como independente de filologias tradicionais e estudos linguísticos, introduzindo a necessidade de aplicação de princípios de ensino à sala de aula.

Depois, em 1988, Nord desenvolveu uma proposta de simulação da prática profissional na formação de tradutores, assim, o ensino é centrado no aluno, que desempenha tarefas do mercado de trabalho real. Em 1995, Gile enfatiza a importância do **processo tradutório**¹² em oposição à tendência tradicional do enfoque no produto. Ele estuda, analisa e propõe uma perspectiva centrada no 'processo' de aquisição da expertise profissional dos alunos. Seguindo a proposta de Gile e dando enfoque ao processo, Kiraly (1995), apresenta uma pesquisa detalhada dos processos cognitivos e psicolinguísticos durante a formação de tradutores. Como resultado da análise de dados coletados por meio de protocolos e questionários, ele aponta a auto-avaliação de cada aluno como um aspecto fundamental no processo de aprendizagem. Na mesma época, em 1994, Vienne e Goadec (VIENNE, 1994) introduzem a abordagem situacional, que propõe a atuação do docente como um facilitador e mediador no processo de tradução de textos reais, ou seja, textos que fazem parte do trabalho de tradutores profissionais. Essa abordagem se diferencia da abordagem de Nord, pois, para Vienne e Gouadec o professor é peça chave no processo de aprendizagem do aluno, guiando-o até a finalização do trabalho. Em 1999, Hurtado Albir e González Davies propõem uma abordagem baseada em tarefas para a formação de tradutores, que já era usada no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Segundo os autores, essa abordagem é baseada no desenvolvimento de atividades em série nomeadas de **Tarefas**. Cada **Tarefa** é concebida a partir de objetivos específicos, que irão construir, de maneira sistemática, o aprendizado do aluno; ela é composta de atividades, previamente elaboradas pelo professor, as quais fornecem

¹² Processo aqui é entendido como as atividades cognitivas presentes durante a realização de uma tradução

orientações para os alunos trabalharem autonomamente. Nesse cenário, a aula de tradução passa a ser um momento de trabalho autônomo do aluno em que o professor é apenas um facilitador do processo de aprendizagem. É dentro dessa abordagem que a presente pesquisa se insere.

2.2 BASES CONCEITUAIS DA PROPOSTA PACTE

A fim de iniciar a discussão teórica da presente pesquisa, faz-se necessário apresentar as bases conceituais que regem o desenvolvimento do modelo proposto. Como principal referência é adotado o arcabouço conceitual apresentado e discutido por Hurtado Albir (2001; 2005). Tal arcabouço engloba três aspectos fundamentais: a definição de tradução como atividade integralizadora, a CT como o conhecimento e habilidades necessários para o fazer tradutório, de acordo com o modelo holístico proposto pelo Grupo PACTE (2003) e, por fim, a aquisição da CT como modelo dinâmico descrito por Hurtado Albir (2007).

2.2.1 A Definição de Tradução

De acordo com Hurtado Albir (2001/2011), a tradução é “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua, que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada”¹³ (p.41). Assim sendo, leva-se em conta aqui a abordagem integralizadora da tradução, pois ela envolve três dimensões básicas: é entendida como uma atividade textual, comunicativa e cognitiva. A seguir a ilustração dessa definição:

¹³ “Un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.”

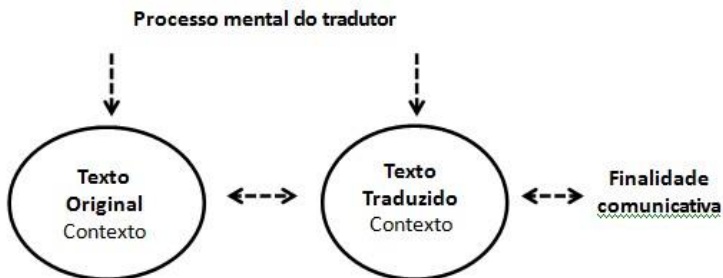


Figura 3: A tradução como texto, processo cognitivo e ato de comunicação (Hurtado Albir, 2011, p.42. Tradução da autora dessa pesquisa)

Segundo a Figura 3, assim que o tradutor recebe o texto original, ele mobiliza processos mentais, os quais o levarão produção do texto traduzido, alcançando assim sua finalidade comunicativa. Nesse sentido, Hurtado Albir (*ibid.*) explica que,

Procedimentos conscientes e inconscientes, verbais e não verbais direcionados ao alcance de uma meta, que servem para resolver problemas encontrados no caminho e constituem o elemento essencial de todo o saber operativo e procedimental. (p. 32)

Assim, a utilização de estratégias de compreensão e de retextualização é de suma importância para o processo tradutório.

Quanto à dimensão textual, partindo do princípio de que a tradução é uma operação entre textos, torna-se essencial que o tradutor tenha conhecimento dos princípios que regem a produção e a recepção dos textos em questão, quais convenções linguísticas seguir, à quais possíveis agrupamentos textuais vincular o texto a ser traduzido e como realizar análises comparativas entre o texto traduzido e o texto original. Para tanto, é necessário entender que “Um texto é uma unidade significativa fundamental, produto da atividade comunicativa humana, que funciona como um todo estruturado em macrounidades e microunidades

funcionais¹⁴” (HURTADO ALBIR, 2001/2011, p. 33). A macrounidade diz respeito à coerência, que produz a estrutura global da informação do texto; a coerência é responsável pela organização do texto na construção de sentido. Já a microunidade diz respeito à coesão, que relaciona as unidades semânticas e sintáticas de um texto, isto é, são mecanismos de conexão que estabelecem a relação entre os enunciados variados de um determinado texto. Outro elemento importante na construção e compreensão de um texto é a progressão temática. Considerando que um texto transmite uma informação, tal informação precisa estar organizada de forma que seu receptor consiga compreender seu desenvolvimento, a base dessa organização está na articulação entre tema e rema, em que o tema é a informação que o emissor presume ser conhecida ao receptor e a rema é a informação nova, adicionada à informação do tema.

A dimensão contextual aponta para a finalidade comunicativa da tradução, pois traduções estão tipicamente situadas entre dois contextos: o contexto do texto fonte e o contexto para o qual a tradução é destinada, ou seja, o contexto meta (HURTADO ALBIR, 2011, p.40). Em seu fazer tradutório, o tradutor deve considerar não somente as convenções linguísticas de cada texto em relação tradutória, mas também as convenções comunicativas por detrás desses textos, pois cada língua possui maneiras próprias de expressão. Ademais, a finalidade e, portanto, o produto final de cada tradução pode variar de acordo com as necessidades de cada destinatário e com a característica de cada **encargo tradutório**¹⁵, tornando o tradutor responsável por esse ato de comunicação complexo.

A presente pesquisa toma a dimensão textual como aspecto central. A centralidade dessa dimensão explica o interesse de pesquisadores no reconhecimento da tipologia textual na prática tradutória, sobretudo a partir do trabalho pioneiro de Reiss (1971); essa teórica afirma, sob a perspectiva dos Estudos da Tradução, que “Em uma situação normal de tradução é o tipo de texto que decide a abordagem para o tradutor; o tipo de texto é o fator primordial a influenciar a escolha do tradutor por um

¹⁴ “Un texto es una unidad significativa fundamental, producto de la actividad comunicativa humana, que funciona como un todo estructurado em macrounidades y microunidades funcionales.”

¹⁵O funcionalismo chama de ‘encargo tradutório’ o conjunto de informações que o tradutor recebe de seu cliente para que possa realizar a tradução. Tais informações dizem respeito a quem irá receber o texto, quando, onde, por que, com qual função textual, etc. (VERMEER, 1978, *apud* ACCÁCIO, 2010).

método de tradução apropriado¹⁶” (p.17). A investigação sobre tipologia textual foi, mais tarde, retomada por outros teóricos dos Estudos da Tradução, como, por exemplo, Bell (1991), que reforça a importância de se propor uma tipologia textual compreensível tanto sob aspectos teóricos quanto práticos. A perspectiva tipológica de textos pode influenciar não só a maneira como se traduz, mas também a qualidade do produto final, ou seja, a tradução, pois sem a habilidade de reconhecer um texto como amostra de uma forma específica, e em si um símbolo de um tipo específico de texto, o tradutor não conseguiria nem compreendê-lo, nem escrevê-lo e muito menos traduzi-lo.

Nessa mesma linha de pensamento, Matthiessen *et al.* (2009) afirmam que a análise textual é parte inerente do processo de traduzir textos como unidade de significado em um Contexto de Situação, e não um esforço separado da atividade tradutória. Segundo os autores, “O tradutor analisa o texto fonte em seu contexto a fim de determinar seus significados, então recriam esses significados, identificados durante a análise, gerando um texto em contexto na língua meta¹⁷” (p.9). Em outras palavras, as escolhas tradutórias feitas pelo tradutor durante o processo de tradução têm como fundamento a constante análise do texto fonte. Além disso, no exercício da análise textual é possível para o tradutor em formação adquirir a habilidade de lidar com texto e linguagem e expandir seu repertório de registros. Por essa razão, a importância dessa análise na formação de tradutores. É exatamente nessa perspectiva que a proposta apresentada nesta tese visa instrumentalizar tradutores em formação, por meio de uma tipologia textual que tenha como base não somente a forma ou funcionalidade, mas também o Contexto de Situação em que textos estão inseridos (vide seção 2.6.4).

2.2.2 A Competência Tradutória

Na área de Estudos da Tradução durante os últimos anos, foram propostas várias definições do que é a CT. Apesar de uma ‘confusão terminológica’ aparente, autores se complementam em suas definições do que seja essa concepção fundamental para o fazer tradutório. É

¹⁶ “In this kind of normal situation it is the type of text which decides the approach for the translator; the type of text is the primary factor influencing the translator’s choice of a proper translation method.”

¹⁷ “Translators analyze a source text in its context to determine its meanings, and they then try to recreate the meanings they identify in the course of the analysis by generating a text in context in the target language.”

interessante notar como todos descrevem a CT como um conjunto de varias competências ou habilidades ou subcompetências, dependendo do autor e da terminologia empregada.

Seguindo uma ordem cronológica, Wills em 1976 afirma que o tradutor deve ter primordialmente três competências: (i) a competência receptiva (habilidade em decodificar e entender o texto fonte; (ii) a competência produtiva na língua meta (habilidade em usar fontes linguísticas e textuais na língua meta¹⁸), e (iii) a super competência (habilidade em transferir mensagens entre sistemas linguísticos e textuais da cultura fonte e da cultura meta) (p.120).

Vários aspectos dessa descrição são, mais tarde, desenvolvidos por outros teóricos, dentre os quais está Delisle, que em 1980 define quatro competências essenciais ao tradutor: linguística, enciclopédica, de compreensão e de re expressão (p.172); entretanto, o mesmo teórico em 1993, adota a sugestão de Roberts, que em 1984 propôs as seguintes competências (i) linguística (habilidade de entender a língua fonte e de expressá-la na língua meta; (ii) translacional (habilidade de captar o que ele chama de articulação de significado em um texto e transferi-la para a língua meta sem deformidades ou distorções; (iii) metodológica (habilidade de documentar-se sobre um assunto e assimilar a terminologia correspondente); (iv) disciplinar (habilidade de traduzir textos de determinados campos disciplinares como economia, informática, direito, etc.) e (v) técnica (habilidade de utilizar suporte tecnológico, como processador de textos, base de dados terminológicos, gravadores digitais, etc.).

Delisle não somente reconhece as competências de Roberts como ressalta a semelhança com a definição sugerida por Nord em 1988/1991, a qual propõe as seguintes seis competências: (i) a competência de recepção e análise de texto; (ii) a competência de documentação; (iii) a competência de transferência; (iv) a competência de produção de texto; (v) a competência de avaliação de qualidade da tradução, e (vi) a competência linguística e cultural na língua fonte e meta, a qual considera como requisito principal na atividade tradutória (1991, p. 235).

¹⁸ A terminologia 'língua fonte' e 'língua meta' é usada nestas referências de acordo com a proposta descrita. Os termos cultura, texto, contexto etc. acompanhados do termo 'fonte' são utilizados significando 'de partida' ou seja, o texto 'de partida', o contexto 'de partida' etc. Os mesmos termos acompanhados de 'meta' significam 'de chegada' isto é, o texto 'de chegada', o contexto 'de chegada' etc.

Em 1991, Bell, com base na observação da atuação do tradutor, argumenta que a CT não trata somente da competência bilíngue no sentido Chomskiano, mas é um sistema **experto**¹⁹ que combina dois componentes básicos: (i) conhecimentos básicos da língua fonte e meta, das tipologias textuais e de conhecimentos temáticos e contrastivos e (ii) mecanismos inferenciais para decodificar (interpretar) textos na língua fonte e codifica-los (retextualizá-los) na língua meta (p.42).

No mesmo ano, Hewson e Martin (1991) distinguem três tipos de competências necessárias ao tradutor: (i) a competência interlinguística adquirida, ou seja, a competência linguística nas duas línguas; (ii) a competência de derivação, que consiste na aptidão de gerar e derivar relações homólogas para definir e recriar normas socioculturais e (iii) a competência de transferência que é auxiliada por dicionários, banco de dados, etc. (p. 52).

Em 1992, Pym resume a CT em apenas duas capacidades, a primeira, de gerar uma série de mais de um texto meta a partir de um texto fonte e a segunda, de selecionar com rapidez e confiança apenas um texto meta da série de textos propostos, tendo como base para justificativa de tal escolha um propósito e um leitor determinados (p.281). Mais tarde, em 2003, ele faz uma distinção entre o conhecimento compartilhado especificamente entre tradutores, o qual foi explicitado anteriormente, e o conhecimento compartilhado entre tradutores e outros profissionais; tal conhecimento engloba a gramática, retórica, terminologia, conhecimento de mundo e estratégias de senso comum e comerciais.

Em 1994, Neunzig e Presas desenvolvem seu modelo de CT com base no que chamam as 'distâncias', que se estabelecem em situações comunicativas entre o texto original e sua tradução. Dentro desse contexto, Presas aponta para dois tipos de conhecimentos inerentes à CT, são eles: os conhecimentos epistêmicos (conhecimentos das duas línguas, das duas culturas, enciclopédicos e temáticos) e os conhecimentos operativos, que se subdividem em (i) conhecimentos nucleares, que dizem respeito à recepção do texto original para sua tradução, ao projeto tradutório, que dizem respeito ao objetivo e método utilizado na tradução, e à produção da tradução, que diz respeito às operações de transferência e à resolução de problemas; (ii) conhecimentos periféricos, que dizem respeito à integração entre a estimativa de efetuar o trabalho com base nos dados do texto, o uso de fontes de documentação conforme o tempo

¹⁹ Sistema relacionado ao conhecimento experto, o qual segundo Hurtado Albir e Alves (2009) é uma *habilidade adquirida* que passa por diferentes fases, evoluindo desde conhecimento novato até conhecimento 'experto' (p.234).

disponível, a capacidade de adquirir conhecimentos sobre uma nova área e a capacidade de avaliar a tradução realizada; e (iii) conhecimentos tangenciais, que dizem respeito à conhecimentos sobre tecnologias de edição e auto edição.

No ano de 1995, Gile propõe a seguinte lista de conhecimentos e destrezas técnicas: (i) os intérpretes e tradutores devem ter um bom conhecimento de sua língua materna; (ii) os intérpretes e tradutores devem ter um bom domínio da língua estrangeira com a qual trabalham; (iii) os intérpretes e tradutores devem ter conhecimento suficiente sobre às áreas temáticas dos textos com os quais trabalham e (iv) os intérpretes e tradutores devem saber traduzir (p.4). É importante ressaltar que Gile distingue entre somente o conhecimento de uma língua estrangeira e a capacidade de traduzir, pois esta última vai além de conhecimentos linguísticos ou extralinguísticos (conhecimento de mundo), mas envolve a capacidade de transferência, que segundo o autor, compreende o conhecimento dos princípios de fidelidade, das normas profissionais de conduta, da aquisição de conhecimento, da resolução de problemas, da tomada de notas, da interpretação simultânea, etc. Assim sendo, de acordo com Gile, saber uma segunda língua não quer dizer saber traduzir.

Ainda em 1995, Kiraly retoma a polemica discussão sobre a capacidade de traduzir ser inata ou adquirida (p.15). Para defender seu ponto de vista, toma como base estudos empíricos que identificam três componentes da CT, (i) a consciência do tradutor sobre fatores situacionais que envolvem a tradução de um texto determinado; (ii) o conhecimento relevante para poder traduzir e (iii) a capacidade do tradutor de mover processos psicolinguísticos tanto intuitivos quanto controlados para formular o texto meta e controlar a adequação de tal texto quando comparado com o texto fonte (p.108).

Em 1996, as autoras Presas, Beeby e Hurtado Albir insistem na distinção entre a Competência tradutória e a bilíngue. Presas argumenta que, diferentemente da competência bilíngue, a CT tem como base uma competência pré-tradutora composta de conhecimento das duas línguas em questão, das culturas relacionadas a elas, de conhecimentos enciclopédicos e temáticos e, por fim, de conhecimentos teóricos sobre a tradução. Beeby fala da competência que distingue o tradutor, a qual é formada por quatro subcompetências, (i) competência gramatical e linguística para compreender e expressar os significados das frases; (ii) competência sociolinguística para compreender e formular frases adequadas ao contexto cultural, que abarca Campo, Modo e Relações entre os participantes, os objetivos da interação e a finalidade da tradução; (iii) competência discursiva para produzir coesão e coerência de

significado em textos de diversas áreas e (iv) competência de transferência para dominar estratégias de transferência de sentido da língua fonte para a língua meta (p.91). Hurtado Albir (1996), anteriormente à suas pesquisas com o Grupo PACTE, oferece cinco subcompetências, (i) competência linguística; (ii) competência extralinguística; (iii) competência de análise e síntese; (iv) competência ‘translacional’ e (v) competência profissional (p.34).

Em 1997, sob uma perspectiva discursiva, Hatim e Mason propõem um modelo de **habilidades do tradutor**, o qual toma como base o modelo de competência linguística de Bachmann (1990) e contempla três áreas: habilidades de processamento do texto fonte, habilidades de transferência e habilidades de processamento do texto meta (p.205).

Ainda em 1997, Hansen faz uma distinção entre conhecimentos e habilidades implícitos (automatizados e inconscientes) e explícitos (conscientes). Assim, as três subcompetências de seu modelo trazem ambos os aspectos. A competência de transferência implícita é a habilidade de extrair informações do texto fonte levando em conta o encargo de tradução a fim de produzir um texto meta de acordo com a função pretendida, ou seja, é uma competência que se pauta em conhecimentos de cultura e contexto. A competência de transferência explícita é o conhecimento dos métodos de tradução para eleger qual seja apropriado e as estratégias para solucionar problemas tradutórios, ou seja, é uma competência que consiste em aplicar estratégias normalmente adquiridas por meio da prática (o que Hurtado Albir chama de conhecimento operativo). A competência social implícita é a compreensão do contexto social e cultural no qual o texto se insere; já a explícita é o conhecimento das normas e diferenças sociais e culturais que envolvem os textos. A competência comunicativa une a competência pragmática e a linguística (p.205).

Em 1998 Campbell oferece um modelo com base em três competências, (i) a competência textual na língua meta; (ii) a competência de disposição e a (iii) competência de monitoramento. O autor reconhece que o modelo proposto não incorpora todos os aspectos inerentes à CT como um todo, mas considera sua proposta como provisória (p.154).

No mesmo ano, 1998, Risku sugere quatro subcomponentes que atuando integradamente constituem a CT, que são: a constituição da macro estratégia que antecipa a situação comunicativa na qual a tradução se insere; a integração da informação que possibilita criar e contrastar as representações situacionais do texto original e de sua tradução, assim como avaliar os métodos de documentação; a planificação e decisão que

garantem a coerência intratextual e a auto-organização que proporciona a reflexão e avaliação contínua das decisões tradutórias.

Por fim, em 1999, Waddington faz uma revisão muito detalhada das versões sobre CT propostas e em circulação até então, nesta revisão ele cita Hewson (1991), Nord (1988), Pym (1992), Bachmann (1990), Hatim e Mason (1997), Beeby (1996) e Campbell (1998) todas descritas acima. O autor deixa claro que a grande maioria dos modelos não tem base empírica, assim, é preciso lidar apenas com hipóteses, mas para efeitos didáticos tais propostas têm se mostrado válidos (p.124).

O quadro a seguir tem como bases os textos de Kelly (2005) e de Hurtado Albir (2011) e demonstra a confusão terminológica na definição da competência tradutória:

KELLY (2005)	HURTADO ALBIR (2011)
Wills (1976) – competências	Bell (1991) – competência
Deslile (1980) – competências	Canale y Swan (1980) – competência
Roberts (1984) – habilidades	Hewson y Martin (1991) – competências
Nord (1988) – competências	Kiraly (1995) – conhecimentos
Pym (1992) – estratégias	Hurtado Albir (1996) – subcompetências
Gile (1995) – expertise	Hansen (1997) – habilidades e destrezas
Hatim e Mason (1997) – habilidades	Risky (1998) – subcomponentes
Campbell (1998) – competências	Lowe (1987) – habilidades
Neubert (2000) – competências	Pym (1992) – destrezas composta por habilidades
PACTE (2000) – competências	Presas (1996) – competência
	Neuzig e Presas (1994) – conhecimentos
	Beeby (1996) – competências

Quadro1: Confusão terminológica na definição da CT²⁰

²⁰ Essa tabela foi confeccionada por Reis e Gysel em 2013 para a disciplina de Didática de Tradução Pget 410066

Com base na afirmação de Waddington (1999) sobre a necessidade de dados empíricos para fundamentar a concepção de CT, o grupo PACTE, em 1998, apresentou um modelo de CT basicamente operativo e composto por cinco subcompetências e uma competência psicofisiológica, passando a ser chamada mais tarde de componente psicofisiológico. Tal modelo parte da definição de competência proposta por Lasnier (2000) que diz: “Uma competência é o saber como agir complexo e resultante de uma integração, mobilização e organização da combinação de capacidades e de habilidades (que podem ser cognitivas, afetivas, psicomotoras ou sociais) e de conhecimento (conhecimento declarativo) usados de forma eficiente em situações semelhantes²¹” (p.31).

Hurtado Albir (2007) ressalta que essa competência não é limitada apenas ao conhecimento operativo (**o saber fazer**), mas é adquirida pela prática e é um saber aplicado de forma eficiente que integra vários tipos de capacidades e habilidades com o conhecimento declarativo (**o saber que**). Ela afirma que existem dois tipos de competências: as gerais (que podem ser aplicadas a todas as disciplinas) e as específicas (que dizem respeito a uma disciplina de tradução, definindo seu perfil).

Quanto à CT, Hurtado Albir (*ibid.*) ressalta que não existe uma tradição de pesquisa nesse campo, como no caso da competência comunicativa; somente a partir dos anos 90 é que propostas apareceram relacionadas às funções da CT. A CT, segundo Hurtado Albir (1996), se diferencia de outras competências por seu caráter componencial, ou seja, por ser constituída por várias subcompetências.

Abaixo uma ilustração das diferentes subcompetências que compõem a CT segundo o modelo holístico de PACTE (2003):

²¹ “Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l’intégration, à la mobilisation d’un ensemble de ressources (capacités, habiliés et connaissances utilisé es efficacement, dans des situations similaires.”

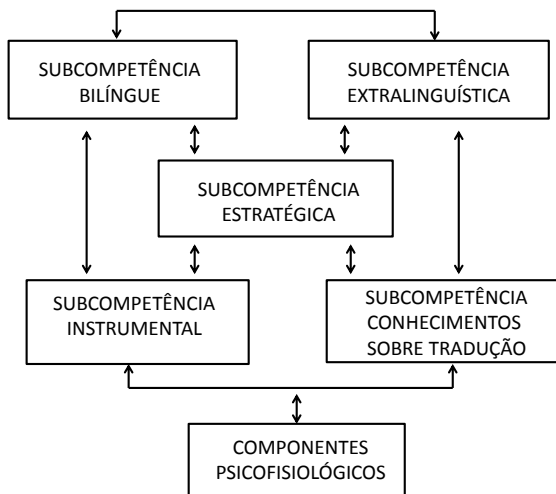


Figura 4: A competência tradutória segundo o modelo holístico de PACTE

As seis subcompetências são definidas pelo Grupo PACTE da seguinte forma: a **subcompetência bilíngue** é composta majoritariamente por conhecimentos operativos necessários para a comunicação entre duas línguas, são esses: pragmático, sociolinguístico, textual e léxico-gramatical. A **subcompetência extralingüística** é essencialmente declarativa no que tange ao mundo em geral e também áreas específicas como: conhecimento bicultural, temático e enciclopédico. A **subcompetência de conhecimentos sobre a tradução**, assim como a extralingüística, é essencialmente declarativa no que diz respeito aos princípios vigentes na tradução (unidades de tradução, tipos de problemas, métodos e procedimentos utilizados) e aspectos profissionais (adequação aos tipos de tarefa e ao destinatário). A **subcompetência instrumental** já engloba aspectos mais operativos relacionados ao uso de fontes de documentação, assim como a tecnologia da informação e comunicação (TIC) aplicadas à tradução. A **subcompetência estratégica** é um conhecimento operativo, pois é ela que garantirá a realização de todo o processo tradutório, isto é, ela controla o processo tradutório: i) auxiliando no planejamento do projeto tradutório, ii) avaliando o processo e seus resultados, iii) ativando outras subcompetências e compensando-as quando necessário, e iv) identificando problemas tradutórios a aplicando estratégias para resolve-los. Por fim, os **componentes**

psicofisiológicos são componentes cognitivos como, memória e atenção; aspectos atitudinais como curiosidade, perseverança, motivação etc.; e habilidades como criatividade, análise e síntese.

A presente pesquisa visa observar, descrever e analisar o que irá desenvolver, principalmente, a subcompetência bilíngue no tradutor em formação, pois nela estão inseridos os enfoques textuais, os quais serão trabalhados ao longo da proposta pedagógica aqui apresentada. Mas, como Hurtado Albir (2005) mesmo afirma: “Todas essas subcompetências funcionam de maneira integrada para formar a CT e agem entre si em todo ato de traduzir” (p.29). Assim sendo, ao mesmo tempo em que a subcompetência bilíngue é aprimorada, outras subcompetências também estão sendo desenvolvidas.

A subcompetência bilíngue, mencionada acima, é composta por conhecimentos essencialmente operacionais, os quais são necessários para a comunicação entre duas línguas. Tais conhecimentos estão baseados em objetivos, entre eles os textuais, que definem vários problemas de tradução segundo os diferentes tipos textuais. Nos primeiros estágios de uma formação de tradutores, o objetivo maior é detectar e resolver os problemas básicos da tradução de textos. Partindo desse pressuposto, os objetivos textuais são organizados de acordo com os próprios tipos textuais, que na presente proposta são agrupados conforme os Processos Sócio Semióticos desenvolvidas e apresentadas por Matthiessen *et al.* em 2007.

O modelo PACTE é utilizado nesta pesquisa levando em conta o que Hurtado Albir (2011) afirma, “A CT se constitui como um conjunto de sistemas subjacentes de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir, passíveis de serem adquiridos” (p.634). Isto significa primeiramente que a concepção de CT, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao tradutor para a realização adequada de sua atividade profissional, assim como seu desenvolvimento, são a base na formação do tradutor e, em segundo lugar, a partir da afirmação de que a CT é um sistema ‘adquirido’ (não necessariamente um ‘dom’), é possível pensar em um projeto pedagógico institucional de formação de tradutores que seja baseado no desenvolvimento dos vários componentes da CT; ou seja, formação de tradutores por competências (HURTADO ALBIR, 2007, 2008).

A próxima subseção aborda a aquisição da CT, pesquisada pelo grupo PACTE, o qual ao propor seu modelo, também pesquisou sobre essa aquisição, apresentando seu modelo caracterizado pelos seguintes aspectos: (i) ele é dinâmico e cíclico, requerendo estratégias de

aprendizado durante todo seu processo; (ii) ele envolve conhecimentos declarativos e operativos em seu desenvolvimento; (iii) ele prioriza o conhecimento operativo; nesse sentido, a subcompetência estratégica é fundamental.

2.2.3 A Aquisição da Competência Tradutória

Hurtado Albir (2011) ressalta que, se a pesquisa sobre a CT é pouco explorada (p. 401), estudos sobre sua aquisição são ainda menos encontrados. Ela aponta para o fato de que os estudos empíricos da área consistem apenas em comparações de atuação de alunos, de tradutores profissionais e de estudantes de tradução (TIRKKONEN-CONDIT e JÄÄSKELÄINEN, 1991; KIRALY, 1995). Por esse motivo, a proposta de aquisição da CT apresentada pelo grupo PACTE (2003) inova, pois, assim como é fundamentada em estudos empíricos, toma como base as observações e os resultados de propostas advindas de outras disciplinas.

Considerando a complexidade da CT, a qual requer além da construção também a organização de todas as subcompetências anteriormente mencionadas (HURTADO ALBIR, 1999), Shreve (1997) argumenta que a CT não é uma habilidade inata, ou seja, a habilidade inerente que falantes bilíngues adquirem naturalmente através de seu desenvolvimento em um meio composto por duas ou mais línguas, mas é um conhecimento construído de forma contínua e adquirido gradualmente. Ainda nessa linha, Chesterman (1997) reforça a noção da aquisição da CT como processo gradual tomando como base as cinco etapas de aquisição propostas por Dreyfuss e Dreyfuss (1986), as quais consistem em: (i) conhecimento novato, no qual o tradutor reconhece as características e regras tradutórias pré-definidas; (ii) conhecimento iniciante avançado, no qual o tradutor reconhece características tradutórias não definidas, mas relevantes; (iii) conhecimento competente, no qual o tradutor toma decisões tradutórias hierarquicamente e com base em objetivos; (iv) conhecimento proficiente, no qual o tradutor possui um entendimento intuitivo e atua deliberadamente e (v) conhecimento experto, no qual o tradutor possui um desempenho que flui e raciocina deliberadamente (HURTADO ALBIR e ALVES, 2009, p.67).

Apesar de ainda existirem poucos estudos empíricos sobre a aquisição da CT (HURTADO ALBIR, 2007), o grupo PACTE propõe um modelo que desenvolve todas cinco subcompetências da CT e ainda aperfeiçoa componentes psicofisiológicos necessários para o fazer tradutório. A seguir uma figura desse modelo.

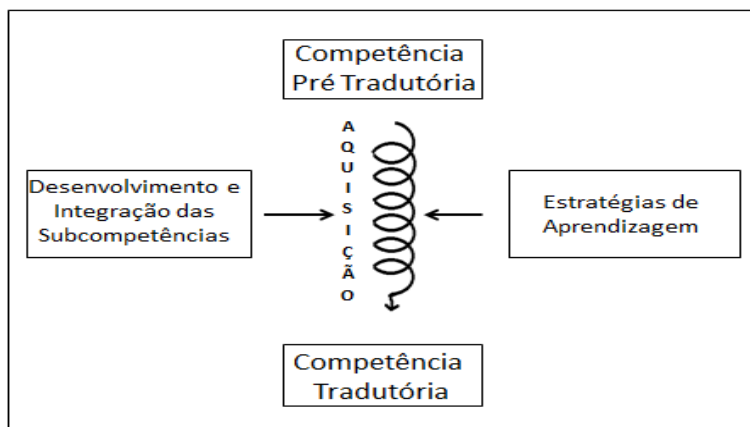


Figura 5: Aquisição da CT (PACTE, 2000)²²

Este modelo possui duas características principais, ele é dinâmico e cíclico, pois consiste no desenvolvimento de um conhecimento que inicia novato, ou seja, a competência pré-tradutória, que vai se reestruturando por meio de estratégias de aprendizagem até chegar ao conhecimento experto, a CT propriamente dita.

Este processo de aquisição se dá através da integração das subcompetências e envolvem dois conhecimentos: (i) declarativos, os quais segundo Anderson (1983) consistem no conhecimento de fatos, ou no **saber o quê**, fácil de ser verbalizado, adquirido por meio de exposição a explicações e de processamento controlado e (ii) operativos, os quais, segundo o mesmo autor, consistem no conhecimento procedimental, ou em **saber como**, difícil de ser verbalizado, adquirido por meio da prática e de processamento automático (p.320). Por exemplo, um mecânico sabe todos os componentes e funcionamento de um carro, e pode descrever em detalhes o que acontece desde o ligar do carro até sua movimentação; esse é o conhecimento declarativo. Já uma pessoa leiga no conhecimento mecânico pode e sabe dirigir porque aprendeu por meio de instruções práticas e por imitação das ações do instrutor, mas não sabe descrever o processo mecânico desde o ligar do carro até sua movimentação; esse é o conhecimento operativo.

Shreve (2006) explica que, por meio da prática, o conhecimento declarativo se transforma em regras produtivas que automatizam a

²² Proposta de tradução da Figura 3 feita pela autora desta pesquisa.

atividade tradutória, mas tal automatização depende da experiência prática de cada tradutor; alguns desenvolvem grande habilidade linguística e conhecimento da área temática, enquanto outros se sobressaem por sua capacidade em procurar e selecionar informações adequadas para compensar seu reduzido conhecimento do assunto. Nessa linha, Alves e Gonçalves (2007) com base em seus estudos de cognição, distinguem dois tipos de tradutores. O primeiro grupo consiste em tradutores que consideram somente o sentido das palavras e que trabalham com fontes contextualmente insuficientes, tais como dicionários monolíngues e bilíngues. Segundo os autores esses tradutores falham em transpor as lacunas procedimentais, conceituais e contextuais da informação a ser traduzida. O segundo grupo consiste em tradutores que tendem a trabalhar com base nas informações comunicativas do texto fonte e com base em suas suposições contextuais provenientes de seu meio. Assim, tais tradutores integram informações procedimentais, conceituais e contextuais em uma tradução coerente e coesa (p.67).

No processo de aquisição da CT existem variações, tais como: 1) as subcompetências atuam interrelacionadamente, isto é, ao mesmo tempo em que o tradutor aciona uma subcompetência em seu fazer tradutório, outras subcompetências são acionadas e utilizadas simultaneamente; 2) o desenvolvimento das subcompetências não é sempre paralelo, isso quer dizer que, no processo dessa aquisição pode-se dar ênfase a apenas uma subcompetência; 3) variações podem ocorrer dependendo da direção da tradução – direta ou inversa, dependendo da variação linguística, da especialidade e até do contexto dessa aquisição (HURTADO ALBIR, 2005).

Ainda segundo Hurtado Albir (*ibid.*), as competências desenhadas para qualquer curso são traduzidas em objetivos de aprendizagem para tal curso; dessa forma, a subseção a seguir irá traçar o caminho pedagógico da proposta apresentando as teorias de aprendizagem e de ensino de tradução na qual de insere, assim como os conceitos da formação por competências e por objetivos de aprendizagem.

2.3 BASES PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA PACTE

Após o panorama conceitual no qual a presente proposta está calcada, esta subseção irá discutir as bases pedagógicas de informam a pesquisa, isto é, quais aspectos das teorias de aprendizagem e de ensino fundamentam a proposta, o que se entende por formação por competências e qual sua relevância para a pesquisa.

2.3.1 Conceitos que informam as teorias de aprendizagem da pesquisa

Até o início do século XX teorias de aprendizagem eram estudadas e pesquisadas exclusivamente pela área da psicologia (SCHUNK, 2012, p.18), mas há mais de uma interpretação sobre a origem dessas teorias. Epistemologicamente, a aprendizagem tem suas origens em diferentes linhas de pensamento, o racionalismo e o empirismo.

Segundo a visão do racionalismo, o conhecimento adquirido principalmente pela razão, como pregava Platão: “pessoas aprendem refletindo sobre suas ideias de mundo e de forma abstrata”; Descartes, com sua famosa frase: “penso logo existo”, e Kant, defendendo que o mundo é desordenado e somente através do pensamento podemos ordená-lo e entendê-lo (*ibid.*, p.5). Segundo a visão empirista da aprendizagem, em oposição ao racionalismo, a experiência se constitui como a única fonte de conhecimento. Como defendia Aristóteles, discípulo de Platão, “o mundo externo é a base para as impressões sensoriais que, por sua vez, são interpretadas como válidas pela mente” (*ibid.*, p.6).

Nesses termos, a aprendizagem, como campo teórico dentro da educação, começa então a se desenvolver a partir do início do séc. XX e é definida como “uma mudança duradoura na conduta e na capacidade de comportar-se de certa maneira, a qual é resultado da prática ou de outras formas de experiência²³” (*ibid.* p. 3), ou seja, uma ‘mudança’ que acontece ao longo de um ‘tempo’ e por meio de uma ‘experiência’.

Partindo dessa definição, a aprendizagem passa a ser estudada e pesquisada por dois grupos que defendem perspectivas teóricas diferentes: o grupo das teorias comportamentais e o grupo das teorias cognitivas.

²³ “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual ES resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.”

Schunk (2012) explica que na teoria comportamental o aprender tem como base associações entre estímulos e respostas, o que tem impacto direto no entendimento das condições individuais - as diferenças entre alunos não são importantes – e no entendimento do papel das condições ambientais - fatores decisivos na aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem diz respeito ao estabelecimento de estímulos discriminativos aos quais as condutas são submetidas e autoinstruções quando uma supervisão de desempenho se faz necessária para determinar se o comportamento desejado ocorre ou não (p.22), ou seja, as teorias comportamentais estão interessadas em ‘o que’ os alunos ‘fazem’ (HURTADO ALBIR 2005, p. 31).

As teorias cognitivas, por outro lado, estão interessadas em ‘o que’ os alunos ‘sabem’ (*ibid.*) e como adquiriram esse conhecimento; elas entendem a aprendizagem como um processamento mental e interno da informação. Tal processamento consiste na construção, aquisição, organização, codificação, repetição da informação, assim como o armazenamento e recuperação desta pela memória.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, Schunk (2012) argumenta que a teoria de Piaget não foi uma das mais aceitas, pois ao contrário do que ditavam as teorias na época, Piaget argumenta que a inteligência não é algo inato do sujeito, nem que ela acontece num dado momento do desenvolvimento mental, mas é continuidade dos hábitos e reflexos inatos com as experiências adquiridas com o meio, mediante a ação do sujeito (GOMES e GHEDIN, 2011, p.2). Entretanto essa teoria tem uma relevância impactante e implicações úteis para o ensino e para a aprendizagem (p.236), pois levam o professor a (i) compreender um pouco do desenvolvimento cognitivo dos alunos; (ii) proporcionar um ambiente de aprendizagem exploratória através de atividades práticas; (iii) provocar incongruências e desafios aos alunos e (iv) fomentar a interação social. Tal teoria fundamenta o desenvolvimento cognitivo em quatro fatores: (i) a maturidade biológica; (ii) a experiência com o ambiente físico; (iii) a experiência com o entorno social e (iv) o equilíbrio, sendo este último a chave para que os três primeiros possam ocorrer. O equilíbrio é entendido nesse contexto como um processo interno que busca resolver o desequilíbrio ou conflito cognitivo quando crenças não coincidem com a realidade. Por exemplo, uma criança acredita que um pote pequeno com 10 moedas, contém mais moedas por estar cheio do que um pote grande com 15 moedas. Somente após gerar o **conflito cognitivo** de esvaziar os dois potes e contar as moedas de cada um, a criança verá que a realidade não coincide com sua crença. Segundo Piaget, a criança pode resolver este conflito mediante a assimilação que

consiste em “ajustar a realidade com a estrutura cognitiva existente” (SCHUNK, 2012, p.236) e a acomodação que consiste na “adaptação de crenças à realidade a fim de gerar sentido à experiência” (*ibid*). No caso da criança, ela ‘assimila’ o fato de o pote maior ter mais moedas, mesmo não estando totalmente cheio, com base na contagem das moedas e ‘adapta’ essa nova experiência ao seu repertório de conhecimentos. Assim, o desenvolvimento cognitivo só acontece quando o indivíduo busca resolver um desequilíbrio em seu entorno físico e social através da assimilação e acomodação, em outras palavras, do equilíbrio.

Como implicação para a sala de aula, esta teoria sugere que professores organizem o ambiente, o conteúdo e o método educativo de tal forma a gerar conflitos cognitivos nos alunos, pois assim estes serão desafiados a construir e modificar suas estruturas internas. Comentando sobre as teorias cognitivas, Hurtado Albir (2005) afirma que tais teorias destacam que a aquisição de conhecimento se dá através de descobertas e, assim, tanto a visão dos alunos sobre si mesmos como os contextos de aprendizagem devem ser levados em conta.

Em consonância com as abordagens empiristas está a perspectiva construtivista e suas pressuposições: (i) os alunos constroem seu conhecimento e (ii) há diferentes formas de aquisição e aplicação de conhecimento. Os dois pontos centrais dessas pressuposições são que as influências socioculturais são cruciais e que alunos criam ‘teorias implícitas’ sobre si mesmos. Além disso, as suposições construtivistas sobre autoregulação²⁴ levam em conta os seguintes passos no ensino de estratégias, (i) a motivação intrínseca na busca de informação; (ii) a compreensão que vai mais além da informação proporcionada; (iii) as representações mentais que mudam com o desenvolvimento; (iv) os níveis de compreensão que se aperfeiçoam de forma progressiva; (v) o desenvolvimento que impõe restrições à aprendizagem e (vi) a reflexão e reconstrução que estimulam a aprendizagem.

De uma forma geral, o construtivismo segundo Piaget (PIAGET e INHELDER, 1967) é calcado nos seguintes princípios: (i) a aprendizagem é um processo ativo e ocorre quando tentamos dar sentido ao mundo ao nosso redor. Aprendemos a aprender quando aprendemos; (ii) a construção do conhecimento de mundo se dá por meio de experiências e reflexões sobre tais experiências; (iii) a aprendizagem é contextual, pois não aprendemos por fatos isolados, muito mais

²⁴ 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).

comumente, aprendemos relacionando novas experiências com experiências anteriores, isto é, assimilamos novo conhecimento construindo sobre estruturas de conhecimento prévias; (iv) o conhecimento é construído em cima de questionamentos, explorações e avaliações; e (v) características inatas como a inteligência, por exemplo, assim como fatores externos como o meio e pessoas ao nosso redor, nos fazem aprender em ritmos diferentes.

Nesse contexto, segundo a teoria de Piaget, alunos estabelecem seus próprios conceitos de mundo a fim de dar-lhe sentido. Estes conceitos não são inatos, mas adquiridos através de suas experiências com o ambiente ao qual estão expostos. Dessa forma, o professor deve promover um ambiente, de preferência, estimulante para permitir ao aluno explorá-lo de forma ativa através de atividades práticas. Nesse sentido, a proposta pedagógica do grupo PACTE, que é adotada neste trabalho, se alinha a teoria de Piaget, pois oferece ao aluno a possibilidade de explorar informações e conhecimentos de forma ativa através de atividades práticas (HURTADO ALBIR, 2005).

2.3.2 Conceitos que informam as teorias de ensino da pesquisa

Um dos pesquisadores mais influentes na área do ensino da década de 60 foi David Ausubel. Sua contribuição, em 1965, veio de sua preocupação em propor uma teoria de ensino que tivesse como base a construção de princípios adaptáveis aos diferentes contextos de ensino para auxílio dos professores em sala de aula. Seu ponto de partida é o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo e a esse conjunto Ausubel dá o nome de **estrutura cognitiva** e afirma que o reconhecimento dessa variável é fundamental para o professor (AUSUBEL, 2000, p.1). O autor ressalta que o ensino que reconhece e que toma como base a **estrutura cognitiva** do aluno proporciona uma **aprendizagem significativa**, que “estabelece uma relação entre o conteúdo que será aprendido com aquilo que o aluno já sabe” (RONCA, 1994, p.92). Assim, se o novo conteúdo interage com o conhecimento prévio do aluno, o resultado será uma maior facilidade não só no processo de aprendizagem, mas também na retenção²⁵ do que foi aprendido. Seu modelo entende que a experiência prévia do aluno é “cumulativamente adquirida, hierarquicamente organizada em um corpo de conhecimento estável que é organicamente relacionável à nova tarefa de aprendizagem” (*ibid.*, p.93). Ou seja, a teoria de Ausubel se assenta no pressuposto

²⁵ Metáfora tradicional e anacrônica para aprendizagem.

construtivista de aprendizagem o qual, da perspectiva de ensino, sugere que o professor reconheça os conhecimentos prévios dos alunos e a partir de tais conhecimentos construa relações sistemáticas com conteúdos novos promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos.

De acordo com Hurtado Albir (2008/2015), o processo educativo requer uma interação entre o ensino e a aprendizagem, pois são as teorias de ensino que proporcionam um quadro explicativo de organização para fins de planejamento curricular. Segundo a autora, “o eixo fundamental que liga todas as pesquisas em ensino é o desenho curricular²⁶” (p.27), o qual se torna inovado, fugindo da abordagem mais tradicional centrada no professor e na concepção de ‘transmissão’ de conteúdo, e apresentando uma abordagem mais aberta, ‘construindo’ conteúdo e implicando professores e alunos na tomada de decisões, integrando diferentes eixos do processo educativo, tais como objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação.

Como exemplo dessa abordagem, Li (2013, p.3) apresenta um quadro comparativo entre o ensino centrado no professor e a aprendizagem centrada no aluno, característicos de dois modelos diferentes de ensino/aprendizagem, o modelo transmissionista e modelo construtivista. A seguir, o quadro:

Ensino centrado no professor	Aprendizado centrado no aluno
Professor é o detentor do conhecimento. Alunos apenas recebem o conhecimento.	Enfoque no aluno e no professor. Alunos constroem conhecimento por experiência e reflexão.
Enfoque no ensino como transmissão de conhecimento.	Enfoque maior no aprendizado e menor no ensino. Ênfase no desenvolvimento das habilidades dos alunos em resolver problemas.

²⁶ Todas as citações de Hurtado Albir 2008 foram traduzidas por Gomes e Dantas, 2015 (no prelo).

O professor fala. Alunos escutam e recebem.	Alunos interagem entre si e com o professor. O professor é um facilitador.
Alunos trabalham sozinhos. Professor monitora e avalia o aprendizado.	Alunos aprendem através da interação com seus pares, com o professor e com o material.
Professor responde perguntas. Professor é responsável pelo ensino e aprendizado.	Alunos são responsáveis por seu aprendizado, o que os torna mais motivados e autônomos.
Materiais planejados para propósitos específicos.	Materiais e contextos autênticos são adotados.

Quadro 2: Comparação entre ensino centrado no professor e o centrado no aluno (Li, 2013, p.3)²⁷

O ensino centrado no professor, como mostra a o Quadro 2, faz parte do modelo transmissionista de ensino. Conforme esse modelo, o professor é considerado um ‘expert’ e a autoridade em sala de aula; os alunos, por sua vez, são vistos como receptáculos vazios prontos para serem cheios. Somente o professor e as demais autoridades escolares e governamentais desenham o currículo, decidindo o que e quando ensinar e como os alunos devem aprender. Já o modelo construtivista, centrado no aluno, vê o aprendizado como um processo colaborativo, no qual os alunos são considerados indivíduos únicos com necessidades variadas e vindos de contextos diferentes. Além disso, a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos, professor e conteúdo em um contexto de mundo real, ou seja, as vivências e desafios são autênticos (a fração é estudada dividindo-se uma maçã, a língua é estudada por meio da literatura, a biologia é estudada em um parque, etc.) visando dar motivação aos alunos e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p.4).

Hurtado Albir (2005) afirma que o desenho curricular aberto consiste em um currículo desenhado tanto por professores quanto por alunos, seus componentes curriculares se inter-relacionam e as

²⁷ Proposta de tradução do quadro feita pela autora deste estudo.

necessidades de aprendizagem dos alunos são levadas em conta (p. 32). Um currículo desenhado nessas bases possui os seguintes aspectos básicos: (i) análise das necessidades de aprendizagem (para quem se ensina e em quais circunstâncias); (ii) definição de objetivos (para quem se ensina); (iii) seleção de conteúdos (o que se ensina); (iv) sequenciamento de objetivos e conteúdos (quando se ensina); (v) seleção de uma metodologia (como se ensina) e, por fim, (vi) realização de uma avaliação (qual o resultado esperado) (p.32).

Quando o aluno passa a ser o centro da ação formativa, “o professor se torna um estimulador e orientador que visa formar indivíduos autônomos capazes de adquirir informação, de julgar a validade dessa informação e assim, fazer inferências lógicas e coerentes sobre o que aprendem²⁸” (GALAN-MANÑAS, 2009, p. 177). Dessa forma, o aluno aprende a organizar e selecionar as informações que julga relevantes para sua formação, ele se torna assim responsável pelo que aprende refletindo sobre suas práticas em contextos educativos.

2.3.3 Formação por Competências

O grande passo na didática de tradução foi dado por Delisle (1980) ao insistir na importância de objetivos de aprendizagem para o ensino de tradução, em que, segundo ele, há falta de sistematização. A partir dessa constatação, ele argumenta a favor da necessidade de uma pedagogia **heurística** que leve o estudante a descobrir os princípios a serem seguidos para o desenvolvimento correto do processo tradutório (HURTADO ALBIR 2011, p.166).

Nesse contexto, ele propõe a organização de um curso de iniciação à tradução em torno de objetivos de aprendizagem (e não em torno de conteúdos) e propõe exercícios de tradução para alcançar cada um deles (DELISLE, 1980, *apud* HURTADO ALBIR, 2011, p.166). Delisle (*ibid.*) define o objetivo de aprendizagem como a “descrição da intenção que tem uma atividade pedagógica e que define as mudanças que o estudante deverá efetuar em longo prazo²⁹”.

²⁸ “El docente convierte se en un estimulador un orientador del alumno. Su objetivo es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, capaces de juzgarla validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias lógicas y coherentes.”

²⁹ “Descripción de la intención que persigue una actividad pedagógica y que precisa los cambios a largo plazo que deberá efectuar el estudiante”

Na mesma linha, Hurtado Albir (*ibid.*) entre outros, afirma que o desenho de objetivos de aprendizagem é o ponto de partida do ensino de tradução e tem a função de estruturar a **confeção do ensino**. Para cada disciplina, como por exemplo, o ensino de língua para tradutores, iniciação à tradução, tradução especializada ou a interpretação, existem objetivos de aprendizagem e metodologia específicos para cada nível (do iniciante ao experto), mas os objetivos gerais são basicamente os mesmos e são divididos em quatro grandes blocos: metodológicos, contrastivos, profissionais e textuais (HURTADO ALBIR, 2005, p.37). Os objetivos metodológicos servem para a aquisição dos princípios e estratégias básicas para traduzir. Os objetivos contrastivos definem a busca de soluções e as diferenças fundamentais entre o par de línguas em questão. Os objetivos profissionais apresentam os fundamentos do estilo de trabalho do tradutor profissional. Os objetivos textuais determinam os diversos problemas de tradução conforme o funcionamento textual próprio de cada tipo de texto.

Seguindo essa orientação, a elaboração de uma UD centrada no aluno integra os objetivos com as atividades, meios e avaliação, permitindo a colaboração de professor e alunos segundo cada caso (nível, necessidade dos alunos, etc.). Consequentemente, o ensino por objetivos de aprendizagem não é prescritivo, isto é, calcado somente em regras e normas, que, se assume, servem para qualquer ambiente de aprendizagem, mas serve como um marco de desenho de tarefas flexível e adaptável.

A próxima seção apresentará as bases metodológicas da presente pesquisa, (i) introduzindo as competências específicas na formação de tradutores com um enfoque especial na subcompetência bilíngue, base da proposta de ementa curricular e material didático para a disciplina selecionada para este estudo; (ii) expondo a progressão do material didático desenhado em forma de UD's; (iii) apontando as premissas na elaboração dessas UD's em torno de 'tarefas de tradução'; (iv) discutindo sobre o que aqui se entende por autenticidade e sua relevância na proposta; (v) esclarecendo o conceito de **blended learning** e sua aplicabilidade; e, por fim, (vi) explicitando a forma de avaliação inter-relacionada a todos os estágios da proposta didática.

2.4 BASES METODOLÓGICAS DA PROPOSTA PACTE

Dadas as definições dos principais conceitos teóricos que orientam a presente pesquisa, parte-se agora para as bases metodológicas da proposta de didática de tradução do Grupo PACTE. Conforme explica Hurtado Albir (2005, p. 36), as bases metodológicas tiveram sua origem na proposta de **enfoque por tarefas de tradução**, feita por ela em projetos anteriores (HURTADO ALBIR, 1993, 1995, 1996) e em uma releitura de sua proposta de **ensino por objetivos de aprendizagem**, redefinida com base na pesquisa empírico-experimental sobre a CT, do que resultou a sugestão de competências específicas para a formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2007, p. 177).

A seguir, apresenta-se inicialmente uma introdução sobre as origens da proposta de **competências específicas** da formação com enfoque especial nas competências textuais; na sequência, apresenta-se a descrição da progressão do ensino em termos de proposta de UD's estruturadas em torno de **tarefas de tradução**; por fim, fundamenta-se a proposta de avaliação.

2.4.1 Competências Específicas na Formação de Tradutores

Inicialmente, cumpre estabelecer uma distinção entre a CT e suas subcompetências já descritas na subseção 2.2.2 e as **competências específicas** para a formação de tradutores a serem exploradas a seguir.

O modelo holístico de CT (com suas partes componenciais) e de sua aquisição é uma **representação abstrata** – “uma descrição empírica do funcionamento da competência do tradutor” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 24), resultante de investigação experimental, cuja primeira versão foi proposta em 1998, e revisada a partir de 2000 (cf. PACTE 2000). Esse modelo busca descrever e explicar o funcionamento integrado das subcompetências e sua interação em todo ato de traduzir (HURTADO ALBIR, 2005, p. 29). O objetivo do grupo PACTE “é precisamente, efetuar uma investigação empírico-experimental sobre a aquisição da CT” por meio de “diferentes tipos de provas, instrumentos e tarefas experimentais, com um desenho experimental de medições repetidas” (*ibid.*, p.30).

As **competências específicas** para a formação de tradutores são resultado da retomada da proposta de ensino por objetivos de aprendizagem feita anteriormente por Hurtado Albir (1992, 1993, 1995,

1996, 1999), redefinida com base na descrição empírico-experimental da CT (cf. HURTADO ALBIR 2007, p. 177). A partir dessa redefinição, Hurtado Albir (*ibid.*) propõe então seis categorias de **competências específicas**: competências metodológicas e estratégicas; competências contrastivas; competências extralinguísticas; competências ocupacionais; competências instrumentais; competências textuais.

A primeira competência específica a ser mencionada por Hurtado Albir (2005) é a competência metodológica e estratégica, talvez por ser a competência que articula todas as outras, pois ela se refere aos princípios e estratégias necessários para percorrer o processo tradutório solucionando problemas conforme cada situação específica. Segundo a autora “são de utilidade para captar princípios e estratégias de desenvolver habilidades e atitudes relacionadas a prática de tradução” (p.38). Assim, o desenvolvimento da competência metodológica e estratégica envolve conhecimentos sobre tradução e os componentes psicofisiológicos da CT.

Considerando que a proposta desta pesquisa visa instrumentalizar o aluno na tradução de textos especializados da área corporativa, a competência metodológica e estratégica poderia ser especificada em termos dos seguintes objetivos: reconhecer o campo temático sabendo onde obter informações relevantes para a solução de problemas; usar o raciocínio lógico no processo de decisões sobre a terminologia adequada; saber não somente se documentar, mas também utilizar tal documentação e identificar e classificar os diferentes tipos textuais dentro do campo temático, assim como entre as duas línguas.

Hurtado Albir (2007) explica que a **competência contrastiva** se refere ao reconhecimento das diferenças entre as duas línguas em questão e ao monitoramento de interferências entre elas, especialmente no que tange à tradução inversa (língua materna para língua estrangeira), pois a tendência do tradutor iniciante é deixar que aspectos terminológicos, gramaticais ou até estilísticos da língua materna ‘contaminem’³⁰ o texto traduzido (p.177). É importante ressaltar que essa competência está ligada ao desenvolvimento da competência bilíngue do tradutor. Dessa forma, os objetivos específicos se traduzem no domínio das diferenças das convenções de escrita, de elementos de interferências lexicais e de discrepância morfosintática, assim como de mecanismos de coerência e coesão e de estilística (p.39).

³⁰ Outro termo a ser utilizado nesse contexto é ‘interferir’, mas optou-se aqui por manter o termo originalmente utilizado por Hurtado Albir por se tratar de uma referência.

A competência **extralinguística** pode promover o desenvolvimento da competência metodológica e da competência contrastiva, pois se refere à mobilização dos conhecimentos enciclopédicos, biculturais, e sobre a área temática, ou seja, ela diz respeito aos conhecimentos que vão além do texto e que alcançam aspectos pertinentes à cultura, normas e convenções da área na qual os textos estão inseridos. No caso da formação no âmbito do Secretariado Executivo, proposta desta pesquisa, a competência extralinguística se concentra em textos corporativos.

A competência **profissional** se refere aos conhecimentos sobre o mercado laboral e relaciona a competência instrumental à competência de conhecimentos sobre tradução com respeito aos aspectos profissionais. Entre os objetivos específicos para esta proposta estão: a familiaridade com o funcionamento da tradução no mercado do Secretariado Executivo (os diferentes tipos de tarefas tradutórias e suas finalidades), a utilização das fontes básicas de documentação e das ferramentas informáticas básicas para a realização de uma tradução e, por fim, o conhecimento das etapas de elaboração de uma tradução, isto é, o que se faz antes de traduzir (reconhecimento e classificação do texto), ao traduzir (estratégias para solucionar problemas tradutórios, uso de fontes de dados e de documentação, uso de ferramentas básicas etc.) e depois de traduzir (correção, revisão e formatação do texto).

A competência **textual** se refere aos conhecimentos basicamente operativos necessários para a comunicação entre duas línguas diferentes. O grupo PACTE em 2003 afirma que “essa competência é composta por conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, ‘textuais’ e conhecimento do código linguístico” (p.60). Ressalto aqui os conhecimentos ‘textuais’, os quais são relevantes para o desenho do material didático. Tais conhecimentos envolvem os mecanismos de coerência e coesão, os diferentes tipos textuais incluindo suas respectivas convenções. Ainda, segundo Elena (2008) o conhecimento textual leva em conta duas capacidades distintas, por um lado, a capacidade receptiva permite a um indivíduo, através da leitura e análise de um texto, construir uma representação mental, extraindo sentido por meio de seu conhecimento prévio e associações com outros textos de tipologia similar; por outro lado, a capacidade produtiva permite a criação de textos que estejam de acordo com as funções e convenções do tipo textual ao qual pertence.

No que tange à formação de tradutores, a partir da noção de CT, a subcompetência bilíngue com enfoque em objetivos textuais possibilita ao tradutor em formação não somente o reconhecimento de textos como pertencentes aos seus tipos específicos, interpretando-os informadamente, como também a produção de textos conforme suas

tipologias e convenções. Para esse fim, nessa pesquisa, a Tipologia Textual com base em Contexto é explorada como arcabouço conceitual e metodológico a fim de preparar os alunos não somente para um reconhecimento do texto a ser traduzido, como para o próprio ato tradutório.

2.4.2 Progressão: Distribuição em Unidades Didáticas

Segundo Hurtado Albir (2007), integração é o conceito chave para o ensino baseado em competências e, como estratégia principal para alcançar tal integração, **tarefas integralizadoras** compõem o pressuposto tanto para o desenho das UD's como para sua progressão ou sequenciamento. Para tal afirmação, a autora tem como base a definição apresentada por Lasnier (2000) sobre UD's como "Um agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar com características semelhantes"³¹ (p.211). Mas o que vem a ser uma tarefa integralizadora? Lasnier (*ibid.*) responde essa pergunta fazendo uma distinção entre **tarefas integradoras**, que ativam e desenvolvem vários componentes de uma competência e **tarefas integralizadoras** que além de ativarem e desenvolverem os componentes de uma competência, relacionam tal competência à outras competências transversais e mobilizam conhecimentos declarativos e operativos adquiridos através de experiências prévias (HURTADO ALBIR, 2007, p.180).

Nesse sentido, Hurtado Albir (*ibid.*) argumenta que as competências e os objetivos de aprendizagem correspondentes devem ser o critério principal para o sequenciamento das UD's, assim como para o desenho das atividades e da avaliação.

Assim sendo, o primeiro passo para o desenho das UD's é definir quais competências serão desenvolvidas; a partir das competências definem-se os objetivos a serem alcançados, pois as tarefas contidas nas UD's são estruturadas em torno desses objetivos. É importante ressaltar que, quando o processo de aprendizagem está no início, as UD's são compostas de uma quantidade maior de tarefas de aprendizagem, as quais visam desenvolver uma habilidade ou conteúdo pertinente à disciplina e de tarefas integradoras, as quais ativam os componentes de uma competência, esse conjunto de tarefas de aprendizagem e de tarefas

³¹ Para citação no original, vide subseção 2.2.2

integradoras tem a função de preparar os alunos para uma tarefa integradora ao final, a qual visa ativar uma ou várias competências específicas e uma competência geral/transversal. Já quando o processo de aprendizagem está em pleno desenvolvimento e os alunos já estão familiarizados com o conteúdo, com a abordagem e com o sequenciamento proposto, as tarefas integradoras passam a aumentar, pois há a tendência de incentivar uma maior integração de competências assim como uma maior autonomia no aluno.

Kelly (2005) explica que, por um lado, para as fases mais iniciais, as UD's se compõem, majoritariamente, de tarefas de aprendizagem e tarefas integradoras, nas quais os objetivos são bem explicitados e o *feedback*³² após a realização de tais tarefas é fundamental para a evolução do sequenciamento. Por outro lado, nas fases mais avançadas, um número maior de tarefas integradoras compõem as UD's, além de poderem fazer parte de um projeto de tradução, no qual alunos recebem um encargo de tradução real ou simulado e, com o auxílio do professor, realizam a tarefa passo a passo até a sua finalização (p.116). A autora ainda ressalta que o sequenciamento não só afeta o conteúdo (o que se faz, o que se aprende e o que se traduz), mas também, e talvez essencialmente, o método (como se faz, como se aprende e como se traduz).

2.4.3 Elaboração das Unidades Didáticas: Enfoque por Tarefas de Tradução

A proposta de uma abordagem por tarefas no ensino de tradução foi apresentada no início dos anos 90 por Hurtado Albir (1992), essa abordagem procura estabelecer objetivos de aprendizagem e uma metodologia específica para a formação de tradutores. Como tarefa se subentende “Uma unidade de trabalho em sala de aula que representa a prática tradutória, formalmente direcionada para a aprendizagem de como traduzir e desenvolvida a partir de um objetivo, uma estrutura e uma sequência específicos”³³ (HURTADO ALBIR, 1999, p.56). Dessa forma, o papel das tarefas em uma disciplina de tradução se estabelece como um ‘continuum’, em que cada unidade integra resultados e processos,

³² O termo ‘feedback’ significa aqui “comentários sobre as correções, respostas e retornos das atividades realizadas” (Dicionário Priberam da língua portuguesa)

³³ “Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.”

objetivos e os meios para alcançá-los, redefinindo os papéis de professor e aluno dentro da sala de aula.

O conceito de ‘tarefas’ apresentado por Hurtado Albir teve sua inspiração no ensino de línguas estrangeiras. Assim sendo, cumpre apresentar o histórico dessa abordagem no âmbito de tal ensino.

A primeira definição de tarefa remonta de 1987, quando Prabhu propôs a utilização da abordagem por tarefas em aulas de ensino médio escolar. Dentro desse contexto, o autor afirma que,

A tarefa é uma atividade que requer do aluno o alcance de um resultado que partiu de uma informação dada e passou por um processo cognitivo, permitindo ao professor que controle e regule este processo³⁴ (p.24).

Skehan (2003) explica que, por um lado, pesquisadores vêem a tarefa como “um meio conveniente e necessário para explorar questões teoricamente motivadas³⁵” (p.2); por outro lado, de uma perspectiva pedagógica, professores entendem tarefas como uma sequência pedagógica inspirada e desenhada a partir de objetivos de ensino. Independentemente de seu uso, ou para pesquisa ou para o ensino, Ellis (2003), refletindo sobre os elementos chave e sobre as dimensões de tarefas, afirma que as definições de ‘tarefa’ podem variar de acordo com a dimensão em que se inserem, tais como, **escopo** (NUNAN, 1989), **perspectiva** (BREEN, 1989), **autenticidade** (LONG, 1985), **processos cognitivos** (PRABHU, 1987) e **resultados** (ELLIS, 2003).

De forma geral, Ellis (*ibid.*) salienta que a definição de tarefa pode ser problemática, pois, dependendo da perspectiva, pode variar consideravelmente. Por exemplo, da perspectiva de um pesquisador, a tarefa é fonte de aquisição de dados, na qual autenticidade desempenha um papel menor, mas o resultado é muito importante. Em contrapartida, da perspectiva pedagógica, a tarefa é um ato essencialmente comunicativo dentro do contexto de sala de aula, movido por um objetivo no qual o significado é primordial, além de resultar em aprendizado e desenvolvimento da CT.

³⁴“A task is an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process.”

³⁵“A convenient or necessary means to explore theoretically-motivated questions”

Segundo Zanón (1990), no âmbito do ensino de língua estrangeira, a tarefa possui as seguintes características: a) ela é representativa de processos comunicativos da vida real, b) ela é uma unidade de atividade em aula, c) ela está dirigida intencionalmente para a aprendizagem e d) ela é desenhada a partir de um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho.

Trazendo essa perspectiva para o ensino de tradução, Hurtado Albir (2007) lista as seguintes vantagens dessa abordagem: a) ela pode simular situações reais de tradução utilizando material autêntico (textos reais) relacionado ao mundo profissional; b) ela proporciona uma metodologia ativa e une conteúdo e metodologia, pois ativa uma sequência contínua de atividades nas quais o aluno aprende fazendo; c) ela permite o aprendizado com enfoque no processo, pois o aluno realiza uma sequência de trabalho, desde a pré-tarefa até a tarefa final; d) ela possibilita a aquisição não somente dos princípios que regem a tradução, mas também das estratégias para resolver problemas tradutórios; e) ela é representativa do ensino com enfoque no aluno, o qual é o protagonista na realização das tarefas, enquanto o professor é apenas um guia facilitador; e f) ela é flexível, pois pode se adequar as necessidades dos alunos, além disso, ela integra a avaliação formativa, na qual o aluno se auto-avalia durante todo o processo, se tornando mais autônomo.

Nesse ponto, vale fazer uma correlação do conceito de tarefas de tradução, apresentado por Hurtado Albir (1999 e 2005), com o conceito de prática deliberada, apresentado por Ericsson *et al.* (1993) em seu artigo *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. Ericsson explica que o desempenho experto é o resultado, entre outros, de um esforço contínuo denominado de prática deliberada, ou seja, a fim de se alcançar o nível experto em qualquer tipo de conhecimento, é preciso o exercício da prática deliberada. Assim sendo, tentarei articular as definições de prática deliberada do texto de 1993 com a formação de tradutores em termos do conceito da abordagem por tarefas de tradução proposto por Hurtado Albir.

Ericsson inicia seus argumentos afirmando que “Na prática deliberada os alunos devem realizar repetidamente as mesmas tarefas ou tarefas semelhantes³⁶” (p.367); Hurtado Albir (2005) afirma que “Uma das características da aquisição por tarefas de tradução é que ela é dinâmica e cíclica.” (p.30), destaca-se aqui a realização cíclica das tarefas, em que o fator repetição é central.

³⁶ “The subjects should repeatedly perform the same or similar tasks.”

Ericsson também explica que “A prática deliberada inclui atividades especialmente desenhadas com o objetivo explícito de aumentar o nível atual de desempenho³⁷” (p.368); Hurtado Albir em 1999 vê a tarefa de tradução como “uma unidade de trabalho em sala de aula, representativa da prática tradutória, que se dirige intencionalmente à aprendizagem da tradução e que é desenhada com um objetivo concreto, uma estrutura e uma sequência de trabalho³⁸” (p.56), ou seja, enquanto as atividades da prática deliberada visam expandir e consolidar o desempenho, nesse caso, a expertise dos alunos, as tarefas de tradução são desenhadas com o objetivo explícito de melhorar o desempenho dos alunos através de uma sequência e estrutura específicas.

Quanto à progressão das atividades ou tarefas, Ericsson aponta que “A prática deliberada ideal mantém um equilíbrio entre esforço e recuperação³⁹. Em longo prazo, ela negocia as restrições de esforço com aumentos lentos e regulares das quantidades de prática que irão permitir uma adaptação a maiores exigências⁴⁰” (p.371); Hurtado Albir (2005) argumenta que “A tarefa representa um modelo flexível do currículo capaz de adaptar-se a diversas situações educacionais em função das necessidades dos alunos e possibilitando a modificação de objetivos” (p.43). Ambas as afirmações remetem ao caráter flexível e adaptável do desenho das atividades ou tarefas conforme o progresso e desenvolvimento dos alunos.

Por fim, Ericsson volta à característica progressiva da prática deliberada salientando que “A prática deliberada começa por níveis iniciantes e aumenta lentamente com o tempo⁴¹” (p.372); Hurtado Albir (*ibid.*) completa “O desenho de um curso consiste em um sequenciamento de tarefas e que formam UDs que permitem planejar, articular e avaliar.” (p.43). Estas duas posições destacam que o sequenciamento das tarefas

³⁷ “Deliberate practice includes activities that have been specially designed of which the explicit goal is to improve the current level of performance.”

³⁸ “Una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo.”

³⁹ Segundo Ericsson, esforço diz respeito à uma quantidade de tempo diário para a prática concentrada de uma certa atividade. Recuperação, por sua vez, diz respeito à quantidade necessária de tempo para relaxar e se recuperar do esforço.

⁴⁰ “Optimal deliberate practice maintains equilibrium between effort and recovery. In the long term, it negotiates the effort constraint by slow, regular increases in amounts of practice that allow for adaptation to increased demands.”

⁴¹ “Deliberate practice starts at low levels and increases slowly over time.”

obedece a uma ordem específica para cada contexto de ensino e aprendizagem.

Assim, seguindo essa linha de raciocínio a tarefa de tradução pode ser vista como uma prática deliberada que visa incrementar a aprendizagem autorregulada, que segundo Schunk (2012) consiste em “Processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos⁴²” (p.400), característica essa que é inerente tanto ao aprendiz bem sucedido quanto ao futuro tradutor competente.

As UD's a serem desenvolvidas e apresentadas nesta tese partirão dos exemplos fornecidos por Hurtado Albir em seu livro *Enseñar a traducir* (1999) e das UD's propostas por Anabel Galán-Mañas em sua tese de doutorado (2009). Tais UD's serão elaboradas a partir de um objetivo específico que visa à realização de uma tarefa final. Como já apontado anteriormente, a complexidade e extensão das tarefas tenderão a aumentar conforme o decorrer do curso e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Cada UD será estruturada da seguinte maneira:

UNIDADE: OBJETIVO ESPECÍFICO:
ESTRUTURAÇÃO DA UNIDADE: Tarefa 1: Tarefa 2: Tarefa 3: Tarefa...: Tarefa final:

Quadro 3: Estruturação da Unidade Didática (HURTADO ALBIR, 1999, p.56)⁴³

Cada UD é desenhada em torno de um ou mais objetivos específicos (ou objetivos de aprendizagem) inspirados na competência a ser desenvolvida. Quanto à sua estrutura, cada Unidade contém tarefas que permitem a progressão em direção a uma maior autonomia do aluno e que culminam na Tarefa Final, a qual visa incentivar no aluno uma

⁴² “Los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas.”

⁴³ Quadro traduzido pela autora deste estudo.

reflexão sobre seu próprio desempenho, tornando-o consciente e ativo em seu processo de aprendizagem.

Quanto à estrutura interna de cada tarefa, Hurtado Albir (1999) faz a seguinte sugestão:

Estruturação de cada tarefa
Objetivo:
Material de apoio:
Desenvolvimento da tarefa:
Ficha 1:
Ficha 2:
Avaliação:
Comentários:
Referências:

Quadro 4: Estruturação da tarefa (HURTADO ALBIR, 1999, p.57)⁴⁴

Para cada Tarefa pertencente à UD são explicitados: um objetivo, os materiais que se utilizam em forma de aporte teórico, o desenvolvimento da tarefa com comentários e direcionamentos para a realização desta, uma ou mais Fichas que contém as atividades propriamente ditas, algumas considerações quanto à forma de avaliação da tarefa, comentários gerais e as referências.

2.4.4 Autenticidade dos materiais

Durante todo o processo de uma tarefa, desde sua concepção, sua realização até suas últimas reflexões, a autenticidade dos materiais é vista como fator central na Didática da Tradução, pois ela pode ser a principal motivação dos alunos a completar uma tarefa.

Inspirada na definição de autenticidade como “processos reais de linguagem em uso” (ELLIS, 2003, p.10), a autenticidade na Didática de Tradução pode ter dois significados: primeiro, o material a ser traduzido é uma encomenda autêntica de um cliente real, nesse caso, os alunos devem produzir um texto alvo de acordo com os termos e condições especificados no contrato de serviço (KIRALY, 2000); segundo, o material é uma tarefa de tradução simulada, “uma tarefa que tenha todas as características de um projeto de tradução autêntico, salvo a existência

⁴⁴Quadro traduzido pela autora deste estudo.

de um cliente real⁴⁵” (LI, 2013, p.13). Em aulas de tradução, essa segunda alternativa é a mais utilizada por seu caráter mais livre, pois não é restrita a prazos e exigências de terceiros, no caso o cliente, mas do professor, fazendo o papel de cliente, está livre para adequar termos, condições e até o nível de dificuldade da tarefa segundo as capacidades e conhecimentos de seus alunos.

Quanto ao uso de textos não autênticos⁴⁶, suponhamos que a tarefa leve o aluno a descrever uma figura muito complexa ou a traduzir um texto de uma área com o qual não tenha familiaridade. Se esse aluno não conseguir relacionar a figura ou a tradução com seu mundo real e principalmente com suas futuras necessidades linguísticas em sua área de atuação profissional, essa tarefa fará pouco sentido e, não tendo uma utilidade prática, a motivação do aluno em completá-la diminuirá. Ao contrário, se um aluno é confrontado com tarefas reais que circulam atualmente entre tradutores e que, possivelmente, um dia, farão parte de seu contexto de trabalho, a motivação para realizar essa tarefa aumentará e o desafio para completá-la será maior, pois ela pode servir como uma simulação de como o aluno – futuro tradutor - se sairia em uma situação real de trabalho.

2.5 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Quando o assunto é avaliação no contexto de Estudos da Tradução, teóricos e pesquisadores, tipicamente, tendem a dar um breve histórico do que se entende por avaliação de tradução. Exemplo disso é o texto de Mellis e Hurtado Albir (2001), no qual as autoras apresentam as áreas da avaliação como (i) a avaliação de traduções publicadas, ou seja, a crítica de tradução e (ii) a avaliação da prática profissional da tradução, que se concentra no tradutor de textos técnicos e é realizada por empresas, agências de tradução, organizações internacionais, etc. e(iii) a avaliação pedagógica na tradução, que, muitas vezes, tende a avaliar por meio de

⁴⁵“Simulated translation tasks carry all the characteristics of an authentic translation Project except that they do not have a real client.”

⁴⁶ Como ‘texto autêntico’ considera-se nesta pesquisa a definição de Tomlinson (2011, p.ix): “Um texto que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas.”

correções e classificações a fim de compreender melhor a noção de ‘problema de tradução’.

Nesta pesquisa pretende-se explorar o terceiro tipo: apresentar, discutir e propor instrumentos e tarefas de avaliação no âmbito da formação de tradutores, uma avaliação que irá analisar tanto o produto, ou seja, as traduções, trabalhos e atividades dos alunos, quanto o processo pelo qual alunos passam ao desenvolver a sua CT. Para esse fim, ao mencionar avaliação, essa se refere à avaliação pedagógica na tradução.

March (2010) revela que pesquisas feitas durante os anos 60, cujos resultados foram publicados na década de 70 (SNYDER, 1971; MILLAR e PARLETT, 1974), mostram que o fator de maior influência na aprendizagem não era o ensino, e sim a avaliação, pois a natureza dessa avaliação estava fundamentada no produto, ou seja, nas notas do aluno. Infelizmente essa concepção de avaliação ainda perdura até os dias atuais, abrangendo a maior parte dos contextos de ensino (SCALLON, 2015; KELLY, 2005).

Por essa razão, a partir da década de 90 a busca por “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 retroalimentação⁴⁷” (MARCH, 2010, p.13) se consolida. Isso implica em uma mudança na concepção de avaliação, pois ela se torna o centro do processo educativo, justificando e regulando a qualidade da aprendizagem. Segundo March (2010), 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 da realidade profissional e que utiliza a avaliação como estratégia de influência positiva para aprendizagem.

2.5.1 Tipos de avaliação de aprendizagem

No contexto do ensino de tradução, vários modelos teóricos de avaliação foram propostos (ANGELELLI e JACOBSON, 2009; PELLAT *et al.*, 2010; SAWYER, 2004), mas a maioria se concentra no produto, e não no processo, principalmente para estabelecer padrões de correção.

⁴⁷ O termo retroalimentação e *feedback* serão utilizados intercambialmente.

No contexto educacional, na perspectiva de avaliação do processo, Mellis e Hurtado Albir (2001/2011) descrevem três tipos diferentes de avaliação e suas respectivas funções. Segundo as autoras, a primeira é a **diagnóstica**, realizada ao início do processo de aprendizagem, sob forma de questionário e/ou atividade, com vistas a comprovar a localização de cada aluno dentro da proposta pedagógica específica, além de possibilitar um diagnóstico do potencial de cada aluno; ou seja, ela evidencia tanto as habilidades quanto as dificuldades de cada um no início do processo de aprendizagem. Também pode ser utilizada como uma ferramenta de nivelamento, como meio de determinar se o aluno será capaz de seguir o percurso de aprendizagem proposto, assim como de verificar eventuais causas de dificuldades ao longo de todo o processo. A segunda é a **formativa**, que acontece ao longo do processo de aprendizagem e seu principal objetivo é a obtenção de informação para fins educativos. Proposta por Scriven em 1967, ela foi uma reação oposta à avaliação somativa, a qual era significativamente utilizada como recurso pedagógico até então. Dentro de uma abordagem cognitivista, a avaliação formativa informa o andamento no processo de aprendizagem de cada aluno. Conforme Abrecht (1991), as características fundamentais da função formativa são: (i) ela é essencialmente destinada ao aluno que se envolve ativamente em seu processo de aprendizagem; (ii) ela é totalmente integrada ao processo de aprendizagem; (iii) ela é flexível e plural, pois se adapta às situações individuais de cada contexto pedagógico; (iv) ela leva em conta tanto processos quanto resultados; (v) os dados obtidos podem induzir uma reflexão retrospectiva - ela possibilita a observação de dificuldades e suas causas não para julgá-las, mas procurando entendê-las a fim de resolver problemas; (vi) ela também é destinada ao professor, pois propicia um ensino efetivo e flexível. A função **somativa** é utilizada para averiguar resultados e julgar o conhecimento adquirido, determinando assim se os objetivos foram alcançados ou não. Ela é, normalmente, compulsória e acontece ao final do processo de aprendizagem, por meio de exames e provas. Esse tipo de avaliação pode tornar a coleta de dados difícil e nem sempre proporciona instrumentos avaliativos confiáveis e adaptáveis a o que e a quem está sendo avaliado.

Ainda com relação ao tipo de avaliação utilizada em aulas de tradução, em seu capítulo sobre avaliação, do livro de 2005, *A Handbook for Translator Trainers*, Kelly questiona os métodos de avaliação exclusivamente baseados no produto, ou seja, a produção do aluno. Assim sendo, propõe uma avaliação formativa, baseada em objetivos de aprendizagem, que sirva como instrumento não só para averiguar se os

alunos adquiriram o conhecimento, mas também para gerar propostas de melhoras para a própria disciplina. Nesse sentido, o texto de Kelly dialoga com o de Mendez (2002), aplicando a avaliação formativa para fornecer um *feedback* aos alunos que os ajude a aprender melhor e mais. É importante ressaltar que a avaliação formativa não exclui a somativa: segundo a autora, as atividades de ensino e aprendizagem podem ser desenhadas com o propósito formativo e somativo ao mesmo tempo, desde que sejam baseadas em objetivos que contemplem essas duas formas avaliativas. Ela dá alguns exemplos e sugestões de perguntas e atividades que combinam esses dois tipos de avaliação, como: (i) além do texto traduzido (avaliação do produto), um questionário sobre o passo a passo no processo tradutório de um texto, e (ii) um relatório sobre as ferramentas utilizadas na solução de problemas tradutórios encontrados no texto traduzido. Outro aspecto importante apresentado pela autora é tornar as avaliações mais realísticas, usando textos autênticos (não criados pelo professor com um propósito específico, mas textos que circulam na área especializada) que podem servir ao aluno como uma simulação de um encargo⁴⁸ real, com um texto da área, com diretrizes (briefing) detalhadas, utilizando ferramentas e fontes de pesquisa apropriadas e com um prazo de entrega específico.

2.5.2 Avaliação no contexto de formação por competência

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). Ainda segundo ele, 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’.

Segue-se, então, que, para falarmos de avaliação na linha pedagógica de formação por competência no contexto de formação de tradutores, necessariamente precisamos falar em mecanismos e instrumentos para medir/avaliar a capacidade do estudante de ‘mobilizar’

⁴⁸ Termo proposto inicialmente por Nord (1991/2016) para significar as ‘instruções para a realização da tradução’ de acordo com os aspectos profissionais no contexto do texto meta (p.28).

seus recursos (as competências adquiridas) para a solução de problemas de tradução. Em outras palavras, ao implantar tal formação por competência 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 um julgamento ao final do processo, mas como um acompanhamento da progressão do aprendizado. Nesse contexto, a avaliação formativa se torna um elemento essencial, propondo acesso a fontes múltiplas e variadas de informação com vistas a determinar se os alunos alcançaram o nível esperado de desenvolvimento de competências, assim como se têm domínio apropriado dos recursos ligados a cada competência e são capazes de mobilizá-los. Sobretudo, a avaliação formativa vai estabelecer a integração da avaliação com a aprendizagem, uma vez que possibilita informações de retorno (*feedback*) dirigidas a cada aluno (SCALLON, 2015, p. 162). A esse tipo de integração Biggs e Tang (2007) chamam de alinhamento construtivo⁴⁹.

Quando falamos sobre referenciais avaliativos, isto é, essas informações de retorno acima mencionadas, Biggs e Tang (*ibid.*) apontam para a necessidade de discutir a maneira como tais informações serão expressas. Eles afirmam que, no processo de correção e revisão, professores/revisores tendem a utilizar apenas expressões, tais como ‘excelente’, ‘insatisfatório’ ou até mesmo ‘mediocre’, sem explicar o que o conduziu a tal julgamento. Esse tipo de correção não contribui para o processo de aprendizagem, pois o aluno não tem acesso aos parâmetros de correção ou a explicações mais detalhadas sobre seus erros, além de não ter as diretrizes para melhorar seu desempenho. Portanto, se tal julgamento é embasado no rendimento e nas realizações dos alunos, ele

⁴⁹ Conforme Biggs e Tang (2007), o alinhamento reflete o fato de os objetivos de aprendizagem, expressos de forma clara para os alunos por meio de verbos (ao final da tarefa o aluno será capaz de ‘entender’, ‘realizar’, ‘distinguir’, etc.), estarem diretamente relacionados às tarefas da avaliação, ou seja, o ensino e a avaliação devem estar alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem (p.52); já o construtivismo enfatiza a construção do conhecimento a partir das atividades realizadas pelos estudantes (p.21). Assim, na perspectiva do alinhamento construtivo o professor não inicia pensando sobre o que ele vai ensinar, mas sobre quais resultados ele pretende alcançar com seu ensino, ou o que ele deseja que seus alunos aprendam (p.52).

precisa ser explicado de antemão para determinar as correções e melhoramentos a serem feitos e precisa ser justificado conforme cada contexto a fim de orientar a progressão de cada aluno (p. 220).

Assim sendo, ao se realizar uma avaliação de qualidade no contexto de formação por competência, faz-se necessário inicialmente descrever os componentes ou indicadores para cada competência, isto é, os saberes/recursos a serem mobilizados, pois tais indicadores irão delinear os objetivos de aprendizagem a serem avaliados. Da mesma forma, é também essencial definir os níveis de desempenho para cada indicador, através de ‘critérios de avaliação relacionados à capacidade de mobilizar os recursos’ (SCALLON, 2015, p. 160), ou seja, o que o autor chama de escalas numéricas de classificação⁵⁰. Segundo esse autor (*ibid.*, p. 202), “é imperativo saber quais recursos o aluno deverá mobilizar [...]”; daí a importância de definição dos recursos a serem mobilizados para cada competência – indicados no enunciado dessa competência. Essa posição é defendida por Tardif (1992), que afirma que “as precisões que um enunciado fornece [devem apresentar] explicitamente e honestamente ao aluno os critérios que serão empregados para avaliar seu desempenho” (p. 244).

Como instrumento de avaliação, March (2010) propõe os indicadores de desenvolvimento que descrevem os conhecimentos, as habilidades e as atitudes e valores a serem adquiridos em cada nível de aprendizado. Tais indicadores se dividem em dois grupos: os progressivos (que ocorrem ao longo do processo de aprendizagem) e os terminais (que ocorrem ao final do processo). Ela ainda ressalta que o processo de avaliação se assenta sobre o seguinte triângulo básico: (i) sobre tarefas complexas ou situações problema que levam o aluno a mobilizar e combinar adequadamente recursos internos e externos para poder responder com autonomia; (ii) sobre um sequenciamento de complexidade das tarefas para responder a um modelo cognitivo empírico de aprendizagem de cada competência e (iii) sobre a utilização de instrumentos de avaliação que auxiliem na interpretação do progresso de desenvolvimento das competências em cada aluno. Tanto na elaboração das atividades como no desenho da avaliação, deve-se estabelecer o que é realmente importante avaliar, pois esse estabelecimento trará consequências nos critérios. Por isso, cada atividade ou avaliação que se desenhe deverá ser coerente com o processo de desenvolvimento da aprendizagem da competência incluindo todos os recursos a serem mobilizados.

⁵⁰ No presente estudo tais escalas serão denominadas ‘rubricas’. Vide pg. 90

O estudo que iniciou em 1999 por Biggs e Tang e vem sendo desenvolvido e aprimorado (2003, 2007) no contexto geral do ensino universitário, aponta para uma distinção entre dois referenciais avaliativos: um com base em norma e outro com base em critérios. No **referencial com base em norma** os resultados se concretizam em uma comparação entre as notas dos alunos após o processo de aprendizagem; esse tipo de referencial tem sérias consequências, tais como discriminação, seleção e competição. No **referencial com base em critérios**, os autores explicam que os resultados de aprendizagem demonstram a habilidade de cada aluno em desempenhar suas tarefas de forma alinhada aos critérios previamente estabelecidos. As consequências, nesse caso, tendem a ser: contextualização da aprendizagem, melhor desempenho, esforço, habilidades, competência e expertise.

No contexto da formação por competência de tradução, Kelly (2005) concorda com Biggs e Tang e aponta para a importância do estabelecimento de critérios. Segundo ela, o **referencial com base em normas** avalia o produto, considera uma versão ‘perfeita’, dá ênfase aos erros, é subjetiva e não é transparente quanto aos critérios utilizados. Já o **referencial com base em critérios** é transparente, pois tais critérios são desenhados por aluno e professor de forma conjunta, é de natureza qualitativa e é diretamente ligado aos objetivos de aprendizagem.

Quanto aos critérios de avaliação da tradução, Melis e Hurtado Albir (2001/2011) consideram que além da importância do avaliado ter consciência dos critérios específicos a serem avaliados, perguntas como ‘Por quê?’, ‘Com qual propósito?’, ‘Para quem?’ e ‘O que está sendo avaliado?’ deveriam reger todo o processo avaliativo. Nesse contexto, o uso de escalas como instrumento avaliativo, tanto a de correção que especifica os tipos de erros (baremas), quanto a de nivelamento, que especifica o valor de cada erro⁵¹ (rubricas), se mostram muito produtivas quando se avalia o produto. Já quando se quer avaliar o processo, outros instrumentos como exercícios de tradução, de comparação entre traduções, testes de múltipla escolha, questionários, entrevistas, portfólios de aprendizagem e relatórios tanto do professor quanto do aluno podem ser eficazes.

Um ponto importante abordado por Kelly (2005) é sobre ‘quem avalia’. Tradicionalmente o professor é quem tem a responsabilidade de avaliar somaticamente os alunos, pois precisa gerar dados quantitativos relativos às notas dos alunos ao final de cada curso; entretanto, a autora

⁵¹ Vide pg. 90

argumenta também a favor de uma avaliação formativa além da avaliação tradicional feita pelo professor: a **avaliação pelos colegas** que objetiva (i) beneficiar o aluno com um parecer de um par; (ii) desenvolver a habilidade avaliativa dos alunos; (iii) justificar decisões e comentá-las; e (iv) revisar traduções. Ela também cita a **auto-avaliação**, a qual gera no aluno uma capacidade de autorregulação⁵², muito importante e necessária para aqueles alunos que pretendem trabalhar como autônomos em suas carreiras. Essa avaliação pode ser feita em forma de curtos questionários ou relatos, encorajando o aluno à reflexão sobre seu próprio trabalho. Para uma avaliação de nível mais avançado, Kelly propõe um **avaliador externo** ao meio acadêmico, como por exemplo, um tradutor profissional atuante no mercado ou um crítico de tradução que fornecerão um *feedback* do trabalho dos alunos. A autora afirma que esse avaliador pode ser uma importante conexão do aluno com o mercado de trabalho, além de proporcionar uma base comparativa para a avaliação acadêmica com a profissional⁵³.

Partindo do debate sobre a avaliação de grupo, que pode gerar injustiças, pois nem todos em um grupo trabalham com o mesmo empenho, mas recebem a mesma nota, Kelly (2005) propõe algumas alternativas, tais como: (i) um relato ou diário individual de cada membro do grupo; (ii) um relatório coletivo sobre o desempenho de cada membro e o funcionamento do grupo como um todo; (iii) uma média geral do grupo que será dividida pelos componentes do grupo entre si. Ela ressalta que as diretrizes e normas para esse tipo de avaliação devem ser explicitadas e combinadas em conjunto com os alunos e acordadas por todos.

A última forma de avaliação mencionada por Kelly é a avaliação do programa. Assim como alunos precisam de um *feedback* constante para poder evoluir, os professores e programas também o precisam. Essa avaliação pode ser feita por todos, professores, alunos, coordenadores, direção do curso etc., com o objetivo de desenvolvimento e melhora da qualidade do ensino. Quando feita pelos alunos (avaliando as aulas e o professor), em termos de instrumento, essa avaliação precisa ser curta, objetiva, de fácil entendimento para os alunos e, de preferência, anônima para não gerar desconfortos. Quando feita pelo próprio professor, ela pode ter um caráter de diário reflexivo ou de uma análise geral ao final do

⁵² 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).

⁵³ Referente à pesquisa em andamento de Talita Portilho (Pget/UFSC).

curso. Quando feita em pares, ou seja, quando professores colegas se avaliam mutuamente, a situação pode ser desconcertante, mas a autora sugere que professores abram suas aulas para a observação de seus colegas e que ao final um debate seja feito com reflexões e sugestões para melhora. Amat (1998) também discorre sobre a avaliação do programa, a qual a seu ver, pode se dar em perspectivas e níveis diferentes. O primeiro nível diz respeito à satisfação dos alunos, feito com base em um questionário; o segundo, diz respeito à aprendizagem de conhecimentos, feito por meio de uma prova; o terceiro, à aprendizagem de capacidades, feito por meio de uma simulação de uma situação de trabalho; o quarto diz respeito à aplicação do que foi apreendido e é feito por meio da análise da atuação do aluno na situação de trabalho citada acima; o quinto nível diz respeito ao efeito e aos indicadores de qualidade e produtividade, analisando a evolução desses indicadores, que consistem nos resultados iniciais e finais de atividades⁵⁴, provas e trabalhos realizados durante o curso e, por fim, o sexto nível, que diz respeito ao impacto econômico e analisa a rentabilidade econômica da ação formativa. Tais níveis têm avaliadores diferentes: o professor, o próprio aluno e um avaliador externo.

Duas autoras que se debruçam sobre a questão de avaliação e trazem reflexões e propostas que estão em consonância com os pontos ressaltados por Kelly (2005) são Galán-Mañas e Hurtado Albir em um artigo recente de 2015. Nesse artigo as autoras apresentam os três fatores que caracterizam a avaliação, são eles: (i) propósito (que pode ser diagnóstico, formativo e somativo⁵⁵); (ii) momento (que pode ser inicial, contínuo e final), e (iii) avaliador (que pode ser o aluno mesmo, seu colega, ou **hetero**⁵⁶). Estes três fatores estão interconectados e se complementam. Quanto ao propósito diagnóstico, este acontece inicialmente, com vistas a identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes do processo de aprendizagem, e é normalmente realizado pelo próprio aluno. Quanto ao propósito formativo, este acontece durante o processo de aprendizagem com vistas a regular o progresso pedagógico, pois fornece informações ao professor se os objetivos do curso estão sendo alcançados, se o conteúdo está sendo assimilado e se adaptações

⁵⁴A esse nível de avaliação, que compara resultados iniciais e finais do curso, Galán-Mañas chama de ‘convalidación del conocimiento previo’ (2015, p. 387).

⁵⁵Já explicados no início desta subseção.

⁵⁶Hetero avaliação, nesse contexto, significa um avaliador competente da área, o qual pode ser o professor, um profissional da área, etc. avaliando um aprendiz, ou seja, alguém que sabe avaliando alguém que ainda está aprendendo.

precisam ser feitas; esse tipo de avaliação pode ser realizado pelo professor (hetero), pelos colegas e pelo próprio aluno, que, através da avaliação, reflete sobre seu aprendizado. O último propósito é o somativo e acontece após o processo de aprendizado com vistas a checar se o aluno assimilou o conteúdo ensinado; ele pode ser realizado pelo professor (hetero) ou pelos colegas. É de suma importância que estes propósitos estejam muito claros no desenho de curso para que os alunos tenham mais confiança e autonomia no processo avaliativo.

Instrumentos de avaliação e tarefas avaliativas⁵⁷ variadas garantem ao aluno que seu estilo de aprendizagem seja contemplado, além de promover uma progressão durante o processo. As autoras também sustentam que avaliar ao final do período de formação ajuda na solidificação do que foi aprendido, mas que avaliar continuamente, isto é, avaliações variadas e sistemáticas ao longo do curso, ajuda no desempenho do aluno, pois ele se familiariza com a abordagem de correção do professor, solidifica o que foi aprendido, dá enfoque a aspectos chave, torna seu conhecimento mais aplicado à prática, dá ao professor informações sobre seu aprendizado, tem tempo de regular seu processo de aprendizagem e tem a oportunidade de adquirir competências. Concluindo, as autoras listam uma série de aspectos que o conceito de abordagem avaliativa baseada em competências gera, quais sejam: (i) estabelecimento de um contínuo entre aprendizado e avaliação; (ii) respeito às diferenças de estilos de aprendizagem; (iii) avaliação do produto final e do processo; (iv) avaliação do conhecimento, habilidades e atitudes; (v) uso de estratégias avaliativas variadas com uma abordagem dinâmica e multidimensional; (vi) desenvolvimento de uma forma de avaliação baseada em critérios, utilizando indicadores, critério avaliativo e níveis de desempenho para cada caso; (vii) desenvolvimento de avaliação autêntica, que reflete a prática profissional; (viii) promoção da auto-avaliação do aluno; e (ix) promoção da avaliação por diferentes perspectivas (avaliação em pares entre os alunos). São exemplos de critérios de avaliação:

⁵⁷ Instrumentos de avaliação são considerados os meios pelos quais se avalia o conhecimento dos alunos, 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.

- (i) Baremas⁵⁸ de avaliação são tabelas avaliativas que contém os tipos de erros que podem ocorrer em uma tradução, resumidos em forma de símbolos ou siglas, as quais são anotadas ao lado de cada ocorrência de erro.
- (ii) Rubricas⁵⁹ descrevem os aspectos que vão ser avaliados em cada tarefa: cada tarefa tem um guia de pontuação com escala e níveis de desempenho.

March (2010) explica que rubricas auxiliam as interpretações dos resultados de cada avaliação de forma consensual (professores e alunos) e evidenciando o progresso dos alunos. Rubricas são usadas na avaliação do desempenho dos alunos e descrevem as características específicas de um produto, projeto ou tarefa em vários níveis de rendimento para fins de esclarecer o que se espera do aluno, de avaliar sua execução e de facilitar a produção de *feedbacks*. Biggs e Tang (2007, p.209) definem rubricas como “uma tabela com a descrição qualitativa do desempenho do aluno acompanhada de uma pontuação quantitativa que permita ao professor avaliar⁶⁰.”

March (*ibid*, p.25) apresenta dois tipos de rubrica: a primeira é a rubrica analítica, direcionada para uma avaliação mais formativa e que consiste em uma escala de avaliação que descreve traços globais (e não características particulares) como critérios analíticos de desempenho, os quais representam a aquisição de objetivos amplos de aprendizagem. Esses critérios são definidos em uma coluna separada, onde se descreve o atributo que subjaz o critério. É também importante que cada rubrica tenha um título, um objetivo explícito e breves instruções para o uso. Cada rubrica contém de três a cinco critérios de acordo com cada nível de desempenho. O segundo tipo de rubrica é a holística, direcionada para

⁵⁸ Optamos por utilizar o termo ‘barema’ já estabelecido pelos dicionários Priberam e Houaiss.

⁵⁹ Ao longo da presente pesquisa sobre avaliação constatamos uma confusão terminológica quanto às escalas que descrevem os aspectos a serem avaliados com sua respectiva pontuação. Entre os autores que apresentam tais escalas, Martín-Martín (2010) as chamam de ‘critérios de pontuação’; Biggs e Tang (2007) de ‘critérios de classificação’; já Hurtado Albir em um seminário na UFSC, em 22 de setembro 2015 as chama de ‘Guias de Pontuação’. Como a maioria dos autores (MARCH, 2010, GALÁN-MAÑAS, 2015 e até mesmo HURTADO ALBIR em 2015) adotam o nome ‘rubrica’, decidi por utilizar esse termo para esse estudo significando: uma tabela que permita uma avaliação qualitativa, acompanhada de pontuação quantitativa.

⁶⁰ “The taks is assessed qualitatively by using rubrics, and converted to percentage points for obtaining the final grade”.

uma avaliação com uma ênfase mais somativa, ela proporciona uma visão mais global sobre a qualidade dos produtos avaliados, sendo que a pontuação derivada de tais rubricas tem como base uma escala unidimensional, ou seja, ela é específica para o tipo de produto avaliado.

Entre as vantagens de se utilizar rubricas estão: (i) elas avaliam os produtos ou desempenhos dos alunos com objetividade e consistência; (ii) elas proporcionam um *feedback* significativo aos alunos; (iii) elas são uma poderosa ferramenta didática capaz de contribuir significativamente para uma melhora dos processos de ensino e aprendizagem; (iv) elas são úteis para esclarecer os objetivos de aprendizagem e para desenhar as atividades de ensino; (v) elas facilitam a comunicação com os alunos sobre os resultados de aprendizagem esperados, seu progresso e o produto final; (vi) elas proporcionam um cenário positivo para fomentar a autorregulação da aprendizagem dos alunos; e (vii) elas são versáteis e se ajustam às exigências da avaliação de competências. Além disso, a utilização de rubricas permite o desenvolvimento de hábitos e estratégias de revisão, acompanhamento e avaliação do próprio trabalho com base em critérios compartilhados.

Ao estabelecer tais critérios para a avaliação em tradução, faz-se necessária uma definição de dois conceitos distintos: o **problema tradutório** e o **erro tradutório**. O primeiro, segundo Nord (1991), diz respeito a “um problema específico que o tradutor precisa resolver durante a tarefa tradutória” (p.151), tais problemas podem ser variados ativando uma ou mais subcompetências, sendo a subcompetência estratégica crucial para encontrar as soluções. O segundo conceito é o de erro tradutório: erros relacionados ao texto meta, erros que transgridem certos aspectos do projeto tradutório, erros não justificados em relação às regras culturais ou linguísticas, erros recorrentes e/ou isolados quanto ao produto e/ou ao processo. De uma forma geral e de uma perspectiva mais funcionalista, a gravidade do erro tradutório dependerá do tamanho de seu impacto no texto meta. Em termos de formação, é importante refletir sobre as causas de erros tradutórios, que podem ser causados por falta de conhecimento, falta de metodologia e/ou falta de motivação. Para tanto, Hurtado Albir em 1993 propôs uma estratégia de ensino baseada em erro que compreende os seguintes princípios: (i) diagnóstico do erro a fim de solucioná-lo; (ii) tratamento individual, pois o erro ‘tem dono’; (iii) aprendizado com o erro, incentivando a auto-avaliação; (iv) reconhecimento da peculiaridade de cada erro; e (v) aplicação progressiva de um critério de correção.

Por fim, segundo Galán-Manãs e Hurtado Albir (2015), o grande benefício de uma proposta avaliativa dinâmica e multidimensional é

singular, pois, através dela, o professor obtém uma triangulação de diferentes dados relacionados ao aluno: 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 (auto, em pares, hetero). As autoras ainda apontam os benefícios para o aluno, a quem é dada a possibilidade de ser ativo no seu processo de aprendizagem, pois, ao realizar as diferentes tarefas de avaliação, eles se engajam em reflexões, planejamento, revisão discussão, avaliação, auto-avaliação e, conseqüentemente, melhoram seu processo de aprendizagem.

Concluindo, March (2010), citando alguns pesquisadores (BIGGS, 2005; BRONKBANK; MACGILL, 2002; VILLARDÓN, 2006) afirma que na formação por competências a auto-avaliação do aluno é crucial, pois a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem é parte integrante do desenvolvimento das competências. Segundo Biggs (2005) esse tipo de avaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos alunos 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. Ainda Villardón (2006) conclui argumentando que a auto-avaliação é uma concepção democrática e formativa do processo educativo, no qual participam todos os sujeitos envolvidos, e proporciona ao aluno estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional que poderá utilizar em sua formação e em seu futuro profissional.

A presente proposta diz respeito à avaliação pedagógica, sob a perspectiva diagnóstica e somativa, mas com uma ênfase especial na perspectiva formativa alinhada aos objetivos de aprendizagem. Os instrumentos utilizados para tal aplicação serão as atividades reflexivas ao final de cada UD, questionários, levantamentos, apresentações individuais e em grupo, uma prova, um relatório final e um portfólio de aprendizagem. O referencial é embasado em critérios previamente estabelecidos por meio de rubricas e baremas. A avaliação é realizada em diversas perspectivas, auto-avaliação, avaliação em pares e em grupos, avaliação professor-aluno, aluno-professor e aluno-curso.

2.5.3 O Portfólio de aprendizagem como proposta de avaliação

De acordo com Blackburn e Hakel (2006) portfólios foram originalmente idealizados como meio de apresentação de um candidato para certa função em ambiente profissional. No entanto, atualmente, portfólios eletrônicos (*ePortfolios*) também têm sido usados como uma ferramenta valiosa para facilitar o aprendizado. Tal portfólio consiste em uma seleção de trabalhos, nesse caso traduções, feitas pelo próprio aluno e selecionadas por ele com o objetivo de ilustrar e/ou comprovar seu progresso no aprendizado. Se submetidas regularmente a uma avaliação com *feedback* do professor, o aluno 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 a articulação do portfólio de aprendizagem, Galán-Mañas (2015) descreve um exemplo em um contexto de formação de tradutores no qual o portfólio foi aplicado 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 aluno tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta. Com esses pressupostos a autora argumenta que o portfólio vai muito além de ser um mero instrumento de avaliação somativa, na qual o aluno 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). 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 aluno tenha liberdade de fazer correções ou até mesmo incluir outras atividades que mostrem seu desempenho. Dessa forma, o portfólio se torna instrumento para a autorregulação, pois a partir da retroalimentação do professor (correções, comentários, sugestões, etc.) o aluno se impõe metas, aprende, reflete e pode fazer as adequações necessárias para um maior aprendizado. Blackburn e Hakel (2006) explicam que “a aprendizagem autorregulada diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem” (p.83). Assim sendo, o estabelecimento de metas de aprendizagem leva o aluno a desenvolver habilidades e estratégias objetivas para seu alcance, possibilitando inclusive o uso de conhecimentos prévios; o monitoramento é o processo

através do qual o aluno avalia seu progresso em direção às metas estabelecidas por meio dos comentários do professor nas atividades e que sugere, por sua vez, os pontos e áreas a serem revisados e retomados a fim de cumprir as metas; a regulação está relacionada com ‘intenções de implementação’ (GOLLWITZER, 1999), as quais especificam quando, onde e como as estratégias de aprendizagem devem ser acionadas; por fim, a reflexão, que tem origem na metacognição, faz o aluno “monitorar seu progresso, determinar onde existem problemas e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades⁶¹” (SCHMIDT e FORD, 2003, p.406).

Quanto às atividades que podem compor um portfólio, Galán-Mañas (2015) propõe a seguinte lista de itens:

1. Um questionário de avaliação diagnóstica
2. Um questionário de auto-avaliação
3. Uma compilação e análise dos recursos usados para as traduções
4. Traduções realizadas e seus respectivos comentários
5. Versões melhoradas das traduções
6. Um resumo do debate sobre aspectos do mercado laboral
7. Resumos de eventos e conferências que tenham assistido durante o curso

Ela ainda afirma que a grande vantagem de se incluir itens tão variados ao portfólio possibilita a promoção de vários tipos de aprendizagem e mobiliza diferentes competências, contemplando assim a pluralidade no aprendizado dos alunos.

Desse modo, essa proposta de portfólio (i) se adapta a várias situações e níveis de aprendizagem; (ii) mobiliza diferentes competências através da diversidade de atividades; (iii) ajuda o aluno a organizar-se, tornando-o assim mais responsável por seu aprendizado; (iv) é baseado na concepção construtivista do aprendizado, pois o aluno estabelece relações com suas experiências e conhecimentos prévios; (v) proporciona autorregulação por meio das correções e sugestões do professor; e (vi) possibilita uma reformulação profunda da metodologia didática, pois, observando a evolução dos alunos, o professor pode refletir sobre sua prática docente, adaptando e melhorando seus instrumentos, se necessário.

⁶¹ “Individuals engaged in metacognitive activities actively monitor their progress, determine where problems exist, and adjust their learning strategies accordingly”

2.5.4 Exemplo de operacionalização da avaliação no contexto de formação por competências: Aprender a traducir del francés a español

Partindo da concepção de que a avaliação no contexto de formação por competências é uma importante ferramenta de aprendizagem, Hurtado Albir (2015) traz em seu livro *Aprender a traducir del francés a español* o exemplo de uma operacionalização desse tipo de avaliação. Ela inicia seu capítulo 7 ressaltando os aspectos mais importantes ao desenhar uma proposta avaliativa para um curso, são eles: (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 como um guia de correção e o aluno como uma explicação do que se espera dele; (iv) promover a auto-avaliação dos alunos como forma de leva-los a uma reflexão e a um olhar crítico sobre sua aprendizagem; (v) promover perspectivas avaliativas variadas, não somente a avaliação do professor – aluno, mas a auto-avaliação do aluno, a avaliação entre colegas a avaliação dos alunos – professor e uma avaliação geral do curso.

Nesse sentido, os procedimentos de avaliação são variados e utilizam vários instrumentos. A começar por uma **auto-avaliação** ao final de cada UD, que contém um breve questionário com perguntas abertas a fim de levar o aluno a refletir sobre seu processo de aprendizagem, relacionando-o aos objetivos da Unidade em questão. Como complemento desta auto-avaliação, a elaboração de um **diário reflexivo de aprendizagem** permite ao aluno relatar experiências do seu processo de aprendizagem tanto dentro quanto fora de sala de aula, compartilhando (e se assim o desejar) com professor e colegas os conteúdos, materiais, projetos de traduções e suas correções. Hurtado Albir (2015) explica que, ao final de cada Unidade, encontra-se uma **tarefa final** de caráter avaliador, a qual está inserida progressivamente e relacionada ao objetivo da Unidade. Nesse ponto, uma rubrica adaptada ao contexto pedagógico, com uma pontuação expressa em porcentagem e disponível para consulta dos alunos é fundamental para que estes saibam exatamente o que se é esperado com a atividade em termos de critérios avaliativos antes mesmo de iniciarem a atividade. Essa tarefa final pode ser também corrigida entre colegas, ou seja, ela pode ser co-avaliada. Quando se propõe uma

‘avaliação de tarefas em grupo’, é importante que os alunos se organizem e forneçam certas informações já no início e durante o trabalho. Tais informações podem conter: (i) planejamento das reuniões, prazos estipulados e o tempo previsto para a realização; (ii) distribuição e coordenação das tarefas; (iii) reuniões realizadas e seus objetivos; (iv) tempo investido em cada tarefa e ao total; (v) problemas encontrados e suas soluções; (vi) auto-avaliação do trabalho em grupo, relatando sobre a distribuição das tarefas, o cumprimento das mesmas, cooperação e comunicação entre os membros do grupo etc.; e, por fim (vii) sugestões de melhora. Considerando que um dos objetivos principais na formação por competências é a autonomia dos alunos, incentivar essa autonomia também no momento de correções de traduções e trabalhos é parte fundamental no processo de aprendizagem de cada um. Por essa razão, o **barema de correções** e a **rubrica de avaliação** tornam-se instrumentos eficazes quando o assunto é avaliação, pois ambos capacitam o aluno a autodiagnosticar seus erros, a encontrar por si mesmo as soluções e, no caso da rubrica, saber exatamente o que deve fazer em cada tarefa e a pontuação de seu desempenho. A seguir, a autora propõe dois exemplos de barema,

ERROS QUE COMPROMETEM O SENTIDO DO TEXTO FONTE
Significado errado (SE) Sem significado (SS) Adição (AD) / Supressão (SUP)
ERROS QUE COMPROMETEM A EXPRESSÃO NA LÍNGUA META
Erros linguísticos: ortografia e tipografia (O); léxico (LEX); morfossintaxe (MF) Erros textuais: coerência e coesão (T) Erros estilísticos (EST)

Quadro 5: Barema de correção 1 (HURTADOALBIR, 2015, p. 20)⁶²

ERROS QUE COMPROMETEM O SENTIDO DO TEXTO FONTE
Contra-senso (CS) Sentido errado (SE) Sem sentido (SS) Mesmo sentido (MS)

⁶² Quadros traduzidos pela autora desse estudo

Adição (AD) Supressão (SUP) Referência extralinguística mal solucionada (EXT) Inadequação de registro (REG)
ERROS QUE COMPROMETEM A EXPRESSÃO NA LÍNGUA META
Ortografia e tipografia (O) Morfo sintaxe (MS) Léxico (LEX) Textual (coerência e coesão) (T) Estilo (EST)
ERROS PRAGMÁTICOS (PR)

Quadro 6: Barema de correção 2 (HURTADO ALBIR, 2015, p. 20)

No caso dos baremas acima, a autora salienta que a gravidade do erro, portanto o valor percentual a ser descontado da nota final, depende de: (i) sua importância em relação ao texto como todo; (ii) sua importância dentro da coerência textual; (iii) o nível de comprometimento da informação dentro do texto fonte.

As rubricas seguem um padrão parecido, estabelecendo uma progressão dos critérios e seu valor (%). A seguir, o exemplo de uma rubrica,

FORMULAÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO FONTE (40%)
Mesma informação Mesma clareza Mesma precisão Mesmo registro
REDAÇÃO EM ESPANHOL (40%)
Convenções de escrita (uso apropriado da ortografia e tipografia) Léxico (propriedade e riqueza) Morfo sintaxe (uso apropriado dos tempos e modos verbais, preposições, etc.) Coesão (uso apropriado de conectivos e elementos referenciais) Coerência (boa organização e clareza na exposição das ideias)
NÍVEL COMUNICATIVO DO TEXTO PRODUZIDO (20%)
Avaliação geral da qualidade do texto produzido, adequação às convenções de gênero, função da tradução e o destinatário.

Quadro 7: Rubrica de avaliação (HURTADO ALBIR, 2015, p. 21)

Por fim, Hurtado Albir explica que a **avaliação do curso** (ao final deste), pode ser realizada de várias formas e por meio de instrumentos variados. Por exemplo, (i) o conjunto de tarefas finais de todas as UD's, ou somente uma seleção delas conforme a necessidade do contexto pedagógico; (ii) as fichas de auto-avaliação ao longo do curso, principalmente aquelas que acontecem ao final do processo de aprendizagem; o portfólio de aprendizagem, como descrito na seção 2.5.3, priorizando uma variedade de produções que demonstrem que o aluno adquiriu o perfil de competências estabelecido ao início do curso.

2.6 A TIPOLOGIA TEXTUAL

A premissa que informa esta pesquisa é de que a análise textual é parte inerente do processo de traduzir textos como unidade de significado em contexto, e não um esforço separado da atividade tradutória⁶³ (cf. MATTHIESSEN *et al.*, 2009), o que explica sua centralidade na formação de tradutores. Então, no exercício da análise textual, é possível para o tradutor em formação adquirir a habilidade de lidar com texto e linguagem e expandir seu repertório de registros. Além disso, estudos (HOLMES, 1972; BUTT *et al.*, 1994; MANFREDI, 2008) mostram que quanto mais o tradutor sabe sobre o texto fonte, melhor informada será sua tradução. Por essa razão o modelo aqui proposto almeja capacitar o tradutor a ter um **espectro geral** dos significados de qualquer texto, tanto em seu contexto geral como em suas nuances e detalhes. Assim, nesta pesquisa, a tipologia textual exerce um papel fundamental, pois através do agrupamento de textos conforme suas tipologias e do reconhecimento de textos como pertencentes a certos tipos textuais, o tradutor em formação não só poderá realizar traduções informadas como saberá justificar melhor suas soluções tradutórias.

2.6.1 A noção de texto

Antes de dar início à discussão sobre tipologia textual, é necessário definirmos o que vem a ser um texto. Para fins dessa pesquisa, tomaremos como referência duas definições; a primeira, proposta por Halliday e Hasan (1997), define texto como “Uma unidade de linguagem em uso, não uma unidade gramatical como uma oração ou uma frase.

⁶³ Para confirmação desse argumento, vide seção 2.6.1

Texto é uma unidade semântica, que não se baseia em forma, mas em significado⁶⁴” (p.1,2); a segunda, proposta por Hurtado Albir (1999), completa a definição de Halliday e Hasan afirmando que “Um texto é uma unidade significativa fundamental, produto da atividade comunicativa humana, que funciona como um todo estruturado em macrounidades e microunidades funcionais⁶⁵” (p.33). Tais macrounidades se referem à relação entre o texto e seu contexto, isto é, as referências extratextuais que conferem significado ao texto; já as microunidades se referem à estrutura interna do texto, como, por exemplo, os elementos de coerência e coesão.

2.6.2 Breve histórico da tipologia textual

Com base nas definições do que vem a ser um texto, o repertório se torna imenso; “dada essa grande diversidade de textos existentes, a tarefa de agrupá-los conforme suas características comuns não é trabalho fácil⁶⁶” (HURTADO ALBIR, 2011, p.458). Muitas das propostas de classificações textuais apresentadas agrupam textos de acordo com semelhanças e diferenças entre eles. A seguir, alguns dos principais exemplos.

Biber (1989)⁶⁷ agrupou textos conforme **traços linguísticos**, os quais são identificados no nível lexical e se apresentam como fortes determinantes de semelhanças ou diferenças entre registros; no entanto não conseguem captar a real natureza de um texto, pois seu significado não consiste apenas na concatenação de palavras e de orações, mas também na estrutura textual que conecta os vários componentes de um texto (LOUWERSE *et al*, 2004).

Reiss (1971; 1976; 1977), agrupou textos conforme sua **base funcional** e, inspirada por Bühler (1934), classifica os textos em três funções de linguagem principais: representação, expressão e apelo. Apesar de o modelo de Reiss ter seu valor reconhecido enquanto quadro

⁶⁴“A text is a unit of language in use, and it is not defined by its size. A text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning.”

⁶⁵ “Un texto es una unidad significativa fundamental, producto de la actividad comunicativa humana, que funciona como un todo estructurado en macrounidades y microunidades funcionales.”

⁶⁶ “Dada la inmensa gama de textos existentes, no resulta nada fácil agrupar los textos por características comunes.”

⁶⁷Sua abordagem multidimensional se tornou uma referência na área de linguística de corpus (LOUWERSE *et al*, 2004)

teórico para análise de textos em termos do conceito de função, uma crítica feita a esse modelo é sua natureza ‘estática’ e o fato de não lidar com o **potencial da linguagem** e sim com **sistemas concretos** (cf. BELL 1991, p.202). Nesse sentido, não consegue dar conta de acompanhar a evolução de tipos de textos, que ocorre com o desenvolvimento do mundo em que novas realidades textuais e extratextuais surgem constantemente.

House (1977) agrupou textos conforme as categorias da **análise do discurso**, que os classifica sob dois pontos de vista: da dimensão do usuário e da dimensão de uso. Essas duas dimensões traçam o perfil textual de um texto, o qual caracteriza sua função e irá determinar o método de tradução. Além disso, com base em Halliday (1973), House divide textos em duas categorias: em ideacionais, nos quais o conteúdo predomina (textos científicos e comerciais) e interpessoais nos quais a relação entre emissor e receptor predomina (textos literários, discursos políticos). Se por um lado textos ideacionais não são tipos de textos específicos de uma dada cultura, tendo um status independente, pois parte da dimensão de uso, por outro lado, tipos de textos interpessoais são caracterizados por seu status de dependência cultural, pois pertencem a dimensão do usuário, ou seja, são tipos de textos reconhecidos pelos sujeitos como pertencentes à cultura em questão, como sendo específicos de determinado tipo textual.

Hatim e Mason (1990) problematizam as tipologias que seguem categorias de discurso, pois, segundo eles, tais categorias resultam em classificações tão variadas quanto os próprios textos. Da mesma forma, problematizam as tipologias que classificam textos a partir de sua função textual, pois afirmam que essas tipologias não reconhecem, por exemplo, um texto literário como sendo didático ou vice e versa; assim, apontam para a multifuncionalidade dos textos e para a necessidade de um modelo de tipologia textual que leve em conta o contexto e que considere valores (i) comunicativos, que consideram a variação linguística de uso e do usuário; (ii) pragmáticos, que consideram a intenção do discurso e está relacionada com os atos de fala; e (iii) semióticos, que consideram os textos como unidades dentro do sistema de valores de uma determinada cultura. Para tanto, propõem uma classificação conforme três tipos textuais básicos: exposição, argumentação e exortação. A exposição diz respeito a conceitos, objetos e acontecimentos sem avalia-los, somente descrevendo-os; a argumentação diz respeito a conceitos e crenças avaliando-os positivamente ou negativamente; a exortação diz respeito à formação de condutas instruindo o leitor a pensar ou agir de certa forma. Assim, o grande diferencial dessa tipologia consiste em um modelo de tradução fundamentado em arcabouços teóricos que permitem a análise

de textos traduzidos a partir das diferenças linguísticas em nível semiótico, pragmático, sócio cultural e nos elementos discursivos.

2.6.3 Distinção entre gênero e tipo textual

Há também os agrupamentos que classificam textos conforme seu gênero e nesse ponto precisamos de uma distinção clara informada entre as noções de gênero e de tipo textual.

A teórica Katarina Reiss (1976, p.154) foi uma das primeiras pesquisadoras a apontar para a importância da tipologia textual na tradução. Para gênero textual, ela usa a palavra **Textsorte** que define como “tipos de atos de fala orais ou escritos de caráter ‘supraindividual’ e atos comunicativos recorrentes que geraram ‘modelos característicos’ no uso da língua e na estruturação de textos por meio de sua constante repetição⁶⁸” (*apud.* HURTADO ALBIR, 2011, p.476). (aspas simples adicionadas).

Swales (1990) argumenta que gênero textual existe dentro de ‘uma comunidade de falantes’ que têm objetivos em comum; já Castellá (1992) define gênero como “formas textuais convencionais para situações arquetípicas ‘criadas pela sociedade’ para facilitar a intercomunicação⁶⁹” e ainda, “são clichês textuais perfeitamente reconhecíveis pelos falantes e que formam parte da competência textual que usam, os reconhecem e necessitam deles⁷⁰” (p.236) (aspas simples adicionadas). Os termos ressaltados em aspas simples representam os aspectos culturais contidos nas definições de gênero. Tais definições de gênero se fazem necessárias, pois a dimensão cultural é determinante para a diferenciação entre gênero e tipo textual, como veremos mais a frente nesta subseção.

Por tipo textual Reiss entende que este “está relacionado com as três funções comunicativas básicas: informativa, expressiva e operativa” (1976, p.185). Isenberg (1984) explica que tipos de texto são tipos de interação, por meio dos quais as avaliações das ações linguísticas são

⁶⁸ “Tipos de actos de habla orales o escritos de carácter supra individual y sujetos a actos comunicativos recurrentes, que han generado unos modelos característicos en el uso de la lengua y en la estructuración de textos precisamente debido a su constante repetición”.

⁶⁹ “Formas textuales convencionales para situaciones arquetípicas, creadas por la sociedad para facilitar la intercomunicación”.

⁷⁰ “Son clichés textuales, perfectamente reconocibles por los hablantes y que forman parte de su competencia textual, ya que los usan, los reconocen y los necesitan.”

parte constitutiva da comunicação verbal (p.262). Hurtado Albir (2011) agrupa tipos textuais segundo sua função (p.470) e cita vários autores, dentre eles Werlich (1975; 1976, p.44), que sob a perspectiva contextual afirma que tipos textuais são “focos contextuais que correspondem a estruturas próprias”; Adam (1985;1991, *apud* HURTADO ALBIR, 2011, p.470), sob a perspectiva funcional, defende que tipo textual é “a função comunicativa do texto em organização sequencial”; Bustos (1996, p.75) sustenta que “traços estruturais que diferenciam cada tipo textual” e Isenberg (1983, *apud* HURTADO ALBIR, 2011, p.470) se refere a tipo de texto como “a designação teórica de uma forma específica de texto no marco de uma tipologia textual⁷¹”.

Segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), quando nos referimos a texto, existe uma relação entre língua e contexto social. A Figura a seguir ilustra os extratos dessa relação:

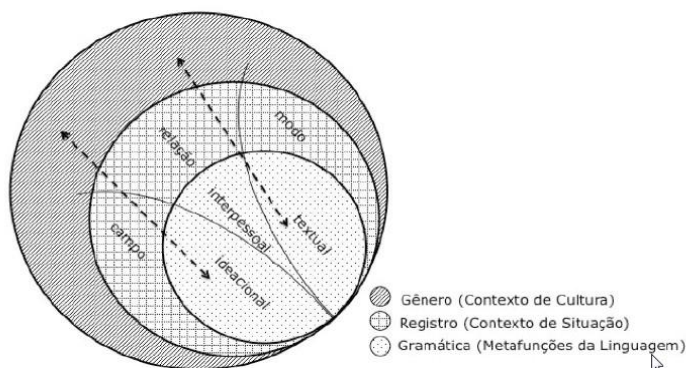


Figura 6: Relação entre língua e contexto social em estratos (MARTIN, 1997, p. 8; trad. Espindola e Silva, 2013)

Gênero textual está localizado no extrato externo da Figura 7 e diz respeito a “produtos dos sistemas linguísticos em funcionamento em diferentes situações interativas” (ESPINDOLA e SILVA, 2013, p.273), por exemplo, ideologias, práticas e saberes produzidos em culturas específicas. Em termos de análises linguísticas ele constitui o nível mais pragmático. Já o tipo textual está localizado no extrato intermediário da Figura 7 e diz respeito à “situação interativa imediatamente instaurada, a

⁷¹ “[...] la designación teórica de una forma específica de texto en el marco de una tipología textual.”

qual é sempre única” (*ibid.*, p.274). Cada texto é o resultado de escolhas específicas no sistema de uma língua. O tipo de texto está inserido em um contexto de situação, o qual revela o conteúdo da ação social (campo), o envolvimento dos participantes (relações) e a forma de organização da língua (modo).

É importante ressaltar que as delimitações entre os extratos são definidas na Figura 7 para fins didáticos, mas nas práticas de linguagem tais delimitações desaparecem, pois os três extratos se influenciam mutuamente (ESPINDOLA e SILVA, 2013). Como afirmam Motta-Roth e Heberle (2005), “um conjunto compartilhado de contextos de situação constitui um dado contexto de cultura, sistema de experiências com significados compartilhados” (p.15). Hurtado Albir (2011) também reforça a ideia de que gênero e tipo textual se completam. Para tanto, cita Swales (1990), Castellá (1992) e Trosborg (1997), afirmando que tais autores reconhecem que características convencionais de ordem interna (tipo textual) e os protótipos textuais utilizados em determinadas circunstâncias sociais (gênero textual) em conjunto visam uma realização comunicativa eficaz.

Matthiessen (2007) explica que a Tipologia Textual se localiza no meio de uma escala de instanciação, no ponto onde a variação de registro é mais explícita. Nessa escala existem dois polos: em um deles se situa o sistema ou o potencial, onde reside o linguajar, ou seja, onde residem todas as possibilidades de linguagem daquela certa língua; no outro está o texto propriamente dito, ou seja, um texto que é uma das realizações possíveis dentro de todo o potencial de linguagem daquela certa língua, e ainda é aquele texto com o qual o tradutor lida em seu fazer tradutório. Se nos aproximarmos muito ao polo dos textos, obteremos diferenças instanciais entre um conjunto de textos específicos, mas se nos aproximarmos mais do polo do potencial, as diferenças de registro desaparecerão gradualmente dentro do sistema geral.

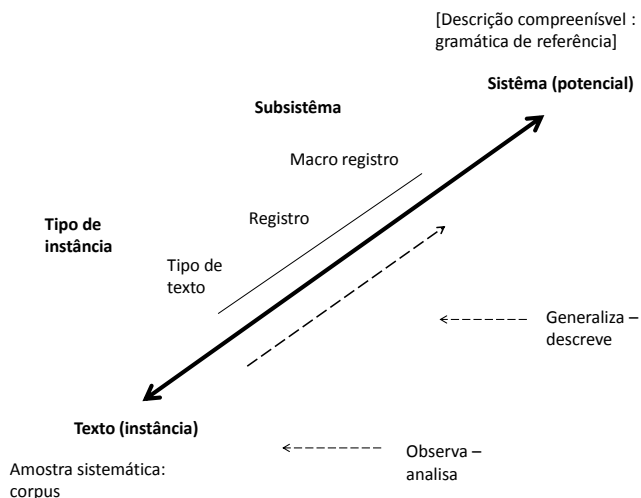


Figura 7: Escala de instanciação proposta por Matthiessen (2007)⁷².

Este sistema geral, que também pode ser chamado de sistema linguístico, é onde se localiza a gramática, o conjunto de regras de um idioma e é onde todos os tipos de registro existem em potencial para serem instanciados em forma de textos. Isso significa que a Tipologia Textual com base em Contexto será baseada em considerações acerca do tipo de situação.

2.6.4 A Tipologia Textual com base em Contexto

Como exposto, agrupamentos textuais são vastos e heterogêneos, por isso, Hurtado Albir (2011) aponta para a necessidade “da busca de 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

⁷²Figura 7 original em inglês. Tradução feita pela autora deste estudo.

categorias como Campo, Relações, Modo e formas linguísticas convencionais⁷³ (p. 488) (aspas simples adicionadas).

Segundo Hurtado Albir (2001/2011),

A questão das classificações textuais é de sumo interesse para os Estudos da Tradução. Os variados grupos textuais possuem traços diferentes que os caracterizam; tais traços geram problemas específicos para o tradutor. Investigar sobre os agrupamentos possíveis dos textos de acordo com suas afinidades e definir seus traços característicos são de grande importância para a prática, para a didática e para a teoria de tradução.⁷⁴ (p.458).

Já em 2005, Hurtado Albir explica que a CT pode ser adquirida por meio de vários objetivos, entre eles os ‘objetivos textuais’ podem supor um desenvolvimento integrado de todas as subcompetências: a subcompetência bilíngue, a extralinguística, a instrumental, a de conhecimentos sobre a tradução e a estratégica. Ela ressalta a importância desses objetivos argumentando que “apesar de os agrupamentos textuais serem feitos por afinidade de função, tais agrupamentos se mostram demasiadamente amplos e acabam sendo pouco operativos do ponto de vista da busca de semelhanças e regularidades na comparação entre línguas e culturas⁷⁵” (2011, p.488).

É a partir da necessidade de uma tipologia que consiga explicar a natureza social do texto, que, inevitavelmente, representa atividades realizadas por indivíduos envolvidos em um contexto, que os linguistas Christian Matthiessen, Kazuhiro Teruya e Canzhong Wu apresentaram

⁷³ “La importancia de buscar grupos más pequeños 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.”

⁷⁴ “La cuestión de las clasificaciones textuales es de sumo interés para la Traductología. Los diferentes grupos textuales tienen rasgos diferentes que los caracterizan; esos rasgos plantean problemas específicos al traductor. Investigar sobre los agrupamientos posibles de los textos en función de sus afinidades y definir sus rasgos característicos es de gran importancia para la práctica, la didáctica y la teoría de la traducción.”

⁷⁵ “A pesar del interés de las agrupaciones textuales por afinidades de función, pensamos que los grupos que surgen son demasiados amplios, por lo que resultan poco operativos desde el punto de vista de la búsqueda de regularidades en su confrontación entre lenguas e culturas.”

em 2007 um modelo de Tipologia Textual que não tem como ponto de partida a forma, mas a construção propiciada pelo conceito de Processos Sócio Semióticos⁷⁶.

Matthiessen *et al.* (2007, p.14) ressaltam que já foram propostos muitos modelos de Tipologias Textuais, por diferentes disciplinas e com critérios variados, mas argumentam que a área de Estudos da Tradução precisa de uma tipologia funcional que traga uma ‘visão mais panorâmica’, ou seja, uma visão baseada em parâmetros contextuais, ao invés de somente semânticos e/ou gramaticais.

Quanto ao que seja um texto, como já citado anteriormente (subseção 2.5.1), para a Linguística Sistêmica-Funcional (LSF), um texto é ‘uma unidade de significado funcionando em um contexto’. Em seu artigo intitulado *Text Analysis for Translation and Interpreting*, de 2009, Matthiessen explica que “contexto é o ambiente de significados onde um texto opera - ou ‘as coisas’ que dão significado ao texto, por assim dizer⁷⁷” (p.16). Esse Contexto de Significado (CS), como mostra a figura a seguir, é composto de três grandes variáveis: **campo** refere-se à área do discurso, é o que está acontecendo no contexto; **relação** refere-se aos interlocutores no contexto, isto é, a relação estabelecida entre falantes/escritores e ouvintes/leitores; e **modo** refere-se ao tipo de linguagem e qual o seu papel no contexto.

⁷⁶ Apresentados e definidos logo abaixo da Figura 9.

⁷⁷ “Context is the environment of meanings in which the text operates – the meanings that surround the text, as it were.”

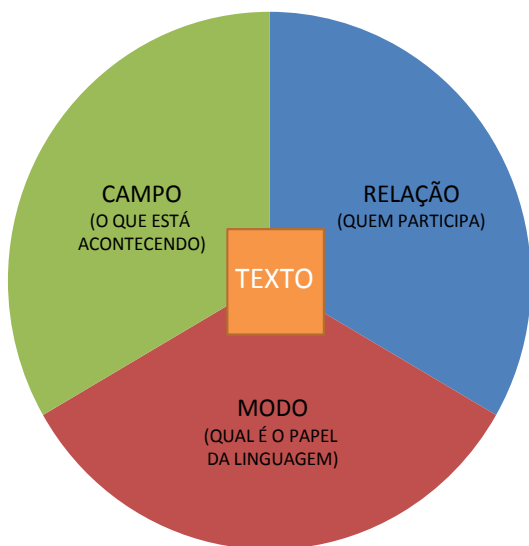


Figura 8: Texto em contexto: o ambiente de significados de um texto. (MATTHIESSEN, KIM, TERUYA, WU, 2009, p. 19)⁷⁸

Dentro da variável Campo, Matthiessen et al. (2007) propõem um modelo de Tipologia Textual com base em Contexto, no qual os tipos textuais são realizados por Processos Sócio Semióticos (PSSs). A seguir, o modelo proposto em forma de esfera,

⁷⁸ Esta figura, idealizada por Matthiessen et al. (2009), foi traduzida por Espindola e Silva (2013).

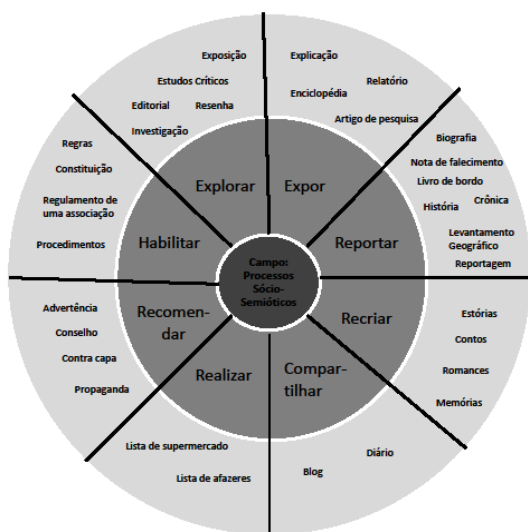


Figura 9: Esfera de Processos Sócio-Semióticos proposta por Matthiessen, Teruya e Wu (2007) e traduzida por Silva e Espindola (2013).

Os PSSs são definidos por Matthiessen et al. (*ibid.*, p.16)⁷⁹ como ‘aquilo que acontece a nossa volta’, ou ainda, “são atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto” (MATTHIESSEN et al., 2010, p.95)⁸⁰. Assim sendo, eles partem do princípio de que os textos, em suas mais variadas formas (escritos, orais, monológicos, dialógicos, multimodais, sinalizados etc.), estão inseridos em nosso cotidiano e fazem parte de atividades que nele realizamos, tais como: dar/ter uma aula, trabalhar em um escritório, ir ao supermercado, alimentar um blog etc. Por essa razão, essas atividades são chamadas de PSSs, pois representam uma atividade social realizada por indivíduos que fazem parte de um CS.

Os PSSs são oito e podem ser resumidos como:

- (i) **Realizar:** constituídos através de atividades sociais em que a linguagem apenas as facilita e nem sempre as constitui; é a chamada ‘linguagem em ação’;

⁷⁹“The nature of the socio-semiotic process (“what is going on”)

⁸⁰ “The activity is the social and/ or semiotic process that the interactants in the context are engaged in.”

- (ii) **Expor:** domínios gerais de experiência, descrevendo-os, classificando-os (taxonomizando-os), explicando-os e assim por diante;
- (iii) **Reportar:** experiências específicas - relatando um fluxo ou um evento específico, ou ainda fazendo um levantamento de uma região ou espaço específico;
- (iv) **Recriar:** experiências específicas – normalmente imaginárias, incluindo o recriar de outros Processos Sócio-Semióticos (como por exemplo, compartilhar, realizar, recomendar, etc.);
- (v) **Compartilhar:** tipicamente experiências e valores pessoais como uma maneira de ‘calibrar’ relacionamentos interpessoais;
- (vi) **Recomendar:** uma linha de ação tanto para promover (beneficiando o falante [exigindo]) como para aconselhar o destinatário a tomar certa atitude ([dando]);
- (vii) **Habilitar:** uma linha de ação tanto para dar poder ao falante quanto para regulá-lo;
- (viii) **Explorar:** tipicamente valores ou hipóteses públicas, normalmente comparando e argumentando em favor de uma alternativa.

O grande diferencial da Tipologia Textual com base em Contexto é o acréscimo da noção de PSSs ao parâmetro de Campo. Dessa forma, a proposta de Matthiessen *et al* (2007) possibilita a aplicação dessa tipologia a textos híbridos, ou seja, textos que não teriam uma classificação definida por outras tipologias, pois poderiam se encaixar em duas ou mais classificações. A Tipologia Textual com base em Contexto então classifica esses textos híbridos não somente quanto a seu propósito retórico, quanto à sua forma ou assunto, mas quanto às “atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto” (MATTHIESSEN *et al.*, 2010, p.95) podendo tais atividades serem realizadas simultaneamente ou paralelamente dentro de um único texto.

Uma vantagem da Tipologia Textual com base em Contexto é que ela possibilita uma classificação ‘contínua e flexível’ de textos, incluindo-se aqueles produzidos (ou ainda por serem produzidos) na atualidade, como por exemplo, textos da mídia digital, tipicamente não classificados nas tipologias textuais tradicionais, no contexto dos Estudos da Tradução (HERRING *et al.*, 2006; 2004). Outra vantagem dessa tipologia, é que essa classificação de textos fornece, ao tradutor, critérios diferenciados para busca de textos, os quais compõem o Corpus Comparável, para auxiliá-lo na tradução.

Após apresentação e discussão sobre a Tipologia Textual utilizada no desenho do material didático aqui proposto, passa-se à explicação da noção de *Blended Learning*.

2.7 BLENDED LEARNING

Segundo Bersin (2004) o termo *Blended Learning* ou *b-learning* pode ser definido como: “Uma combinação de diferentes mídias educativas (tecnologias, atividades e tipos de eventos) para criar o programa ideal para uma audiência específica. O termo *blended* – entendido como educação interativa – se refere a uma configuração de ensino-aprendizagem na qual a formação tradicional orientada pelo professor é complementada por formatos eletrônicos variados⁸¹”. Bersin (*ibid.*) explica que no início da *e-learning* todo tipo de material era disponibilizado ‘online’ e com isso uma avalanche de informação acabava confundindo tanto professores como alunos. Por esse motivo “o principal objetivo do *blended learning* é ‘sintetizar’⁸² a mídia educativa em uma mistura integrada, que pode ser adaptada a fim de criar um programa educativo motivador que seja impactante e eficiente⁸³”.

De acordo com Friesen (2012) a origem precisa do termo *blended learning* é incerta. Sua primeira ocorrência foi identificada em 1999, em Atlanta, no lançamento da “EPIC Learning” (*Externally-collaborative, Project-based, Interdisciplinary Curricula for Learning*), que objetivava certificação de habilidades computacionais e treinamento de softwares:

A empresa disponibiliza atualmente 220 cursos online, mas oferecerá um software educacional por meio da metodologia *Blended Learning*. Cursos selecionados continuarão a oferecer o conteúdo tradicional online, mas oferecerão também instrução presencial, assim como outros componentes colaborativos disponíveis na tela do

⁸¹“Blended learning is the combination of different training “media” (technologies, activities, and types of events) to create an optimum training program for a specific audience. The term “blended” means that traditional instructor-led training is being supplemented with other electronic formats.” Introduction XV

⁸² Sintetizar aqui é entendido como “resumir” ou “recompilar”

⁸³ “The goal of blended learning is to synthesize training media into an integrated mix – one you can tailor to create a high impact, efficient, and exciting training program.” Introduction XVI

computador de cada aluno⁸⁴. (PR NEWSWIRE, 5 de março, 1999)

Essa primeira ‘aparição’ do termo, entretanto, não o definia e deu margem a múltiplas interpretações e usos, tais como (i) combinação de tecnologias no ensino; (ii) combinação de várias abordagens pedagógicas; (iii) combinação de tecnologia instrucional com treinamento presencial; (iv) combinação de tecnologia instrucional com tarefas laborais, entre outros (p.2). Importante é ressaltar que tais interpretações e usos sempre estiveram inseridos no contexto de ensino e aprendizagem e se referem a uma combinação de tecnologias, abordagens, metodologias, etc.

Ainda sobre a origem do termo *blended learning*, Bartolome (2004) afirma que o conceito (e a expressão) surgiu no meio empresarial inserido no contexto de *e-learning* como uma opção mais barata de formação se comparada com o ensino presencial. No contexto da formação superior, instituições particulares adotaram *e-learning* com vistas a aliviar a carga horária presencial dos professores em sala de aula aumentando assim sua dedicação a tarefas de pesquisa que estavam perdendo sua qualidade; outra vantagem pensavam ser o número de alunos por sala, que aumentou consideravelmente. Ambas as soluções não surtiram o efeito desejado; a qualidade da formação não obteve melhora, pois professores não tinham mais tanta disponibilidade, além de resistirem à nova metodologia, e o grande número de alunos em sala começou a prejudicar a aprendizagem.

Dentro desse contexto o *blended learning* começa a ser adotado como forma mais ‘suave’ (PINCAS, 2003) de introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na prática docente, solucionando os problemas econômicos e melhorando a qualidade do ensino. Bartolomé ainda reforça as vantagens do *blended learning* afirmando que mais do que simplesmente disponibilizar material online, esse recurso visa aproveitar a enorme quantidade de material já disponível na internet, possibilitando ao professor realizar uma seleção dos recursos mais adequados a cada situação de aprendizagem (BARTOLOME, 2004, p.8).

Outra definição de *blended learning* amplamente aceita é a de Coaten (2003), que define o termo como: “Uma combinação de ensino

⁸⁴ “The company currently operates 220 on-line courses, but will begin offering its Internet courseware using the company's *Blended Learning* methodology. Select courses will continue to offer the traditional course content online, but will also offer live instruction and other collaborative components, all from the student's desktop.”

presencial e virtual”⁸⁵. Essa também é a definição adotada por Galan-Mañas (2011), que a amplia dizendo que *blended learning* é uma combinação de sessões dentro e fora de sala de aula nas quais a tecnologia exerce o papel de componente fundamental, do qual o objetivo é otimizar a aprendizagem⁸⁶.

Tais definições vão ao encontro do conceito *blended learning* na proposta metodológica da presente pesquisa, a qual sugere ministrar a disciplina presencialmente, em um laboratório de informática, com apoio tecnológico, incluindo a realização de atividades, pesquisas e estudos à distância. No caso específico dessa situação pedagógica, os alunos realizaram tarefas de tradução, pesquisas e obtiveram informações gerais da disciplina através da plataforma *Moodle*⁸⁷ disponível no ambiente virtual da Universidade Federal de Santa Catarina.

O próximo capítulo, a saber, o Método, discutirá como os conceitos apresentados no presente capítulo informam e conduzem o estudo, além de detalhar o processo de elaboração da proposta.

⁸⁵ “E-learning combines face-to-face and virtual teaching.”

⁸⁶ “Blended learning is the combination of sessions in and outside the classroom in which technology is a major component and is aimed at optimizing learning” (p. 415).

⁸⁷ Abreviatura de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”.

3 MÉTODO

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

Cumpre, inicialmente, realizar uma breve caracterização desta pesquisa em termos de sua abordagem, de sua natureza e dos procedimentos adotados. Assim, no que tange à abordagem, a presente pesquisa é **qualitativa**, pois o objetivo aqui é a validação da proposta por meio de sua aplicação em sala de aula, não tendo a necessidade de apoio em informações estatísticas, uma vez que, segundo Ponte *et al.* (2007) se pretende ‘valida-la’ e não ‘mensurá-la’ a partir de dados estatísticos. Segundo Mackey e Gass (2005), o termo ‘pesquisa qualitativa’ se refere à pesquisa fundamentada em dados descritivos e não utiliza procedimentos estatísticos. Em termos de sua natureza, a pesquisa é **aplicada**, pois visa validar a proposta didática elaborando-a, implementando-a na prática pedagógica no contexto específico, para depois entendê-la sob a luz das questões teóricas abordadas. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. No que tange aos procedimentos adotados, esta pesquisa se caracteriza como uma **pesquisa em sala de aula**, pois ela é uma ação colaborativa entre professores e alunos trabalhando juntos; conforme descreve Kiraly (2000), “os métodos de pesquisa em sala de aula [são] aplicados em um arcabouço de pesquisa-ação” (p.7), que “pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”. Ainda segundo o mesmo autor, “[O] processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34, *apud.* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Para melhor visualização da estrutura deste capítulo, apresento a seguir o esquema gráfico do método, disposto de forma não cronológica com vistas a permitir visualizar a integração das várias etapas:

- ✓ Natureza da pesquisa
- ✓ Contexto da proposta
- ✓ Procedimentos para o levantamento bibliográfico
 - ✓ Descrição dos participantes
 - ✓ Descrição do professor/pesquisador
 - ✓ Instrumentos de coleta de dados
- ✓ Levantamento do perfil e das necessidades do aluno
- ✓ Etapas do procedimento para elaboração da proposta
 - ✓ Desenho do plano de ensino
 - ✓ Desenho das Unidades Didáticas
- ✓ Desenho dos instrumentos e tarefas avaliativas

Figura 10: Esquema gráfico do Método da proposta

Inicialmente o contexto pedagógico específico da proposta (3.1) é introduzido. Na sequência, apresenta-se o método descrito nas subseções a seguir. A subseção 3.2 refere-se aos procedimentos para levantamento bibliográfico e discussão dos pressupostos conceituais, pedagógicos e metodológicos referentes às noções que sustentam a didática de tradução (definição de tradução, a CT e seu processo de aquisição), à base pedagógica que informa a orientação cognitivo-construtivista da aprendizagem, na linha da formação por competências, bem como as discussões sobre desenho curricular e o marco metodológico utilizado (enfoque por tarefas de tradução, progressão e distribuição do desenvolvimento das competências específicas em UD's e elaboração de instrumentos e tarefas de avaliação de aprendizagem). A subseção 3.3 refere-se aos instrumentos da pesquisa utilizados para obtenção de dados: (i) coleta de dados sobre a voz do aluno - questionário diagnóstico, tarefas de tradução reflexivas e avaliativas, portfólio de aprendizagem, auto-avaliação, avaliação do curso e do professor; (ii) coleta de dados sobre a voz do professor pesquisador – diários reflexivos e notas de campo; (iii) coleta de dados sobre a voz do Secretário Executivo (SE) – questionário e entrevista realizados pelos alunos junto à SEs. A subseção 3.4 refere-se a uma breve descrição da professora pesquisadora. A subseção 3.5 refere-se à descrição dos alunos participantes. A subseção 3.6 refere-se aos procedimentos para elaboração, aplicação e refinamento da proposta

didática: (i) busca por conhecimento das necessidades sociais e profissionais, bem como considerações disciplinares com vistas a definir as necessidades dos alunos; (ii) elaboração do plano de ensino, material didático e instrumentos e tarefas avaliativas com base no levantamento feito em (i); (iii) aplicação de estudo piloto (2014.2), com vistas ao refinamento e adequação da proposta didática; (iv) reelaboração da proposta e validação (2016.2), com vistas à entender em que medida tal proposta efetivamente ‘habilita o secretário executivo como tradutor’.

3.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO DA PROPOSTA

O contexto acadêmico no qual a proposta desta pesquisa se insere é uma situação pedagógica específica, qual seja, uma disciplina de tradução, denominada ‘LLE 5166 Tradução de Versão do Inglês’, já estabelecida e ministrada por diferentes professores há alguns anos e cuja ementa contempla a introdução à tradução de textos especializados referentes ao universo corporativo. Essa é a segunda disciplina de tradução no elenco do programa do Secretariado Executivo da UFSC, a primeira sendo uma disciplina de ‘Introdução aos Estudos da Tradução’. A disciplina ‘LLE 5166 Tradução de Versão do Inglês’ foi ministrada no laboratório de informática, presencialmente, duas vezes por semana em aulas de 1 hora e 30 minutos, por meio de aulas presenciais auxiliadas por suporte tecnológico⁸⁸, processo denominado modalidade *blended*, já explorado por pesquisadores em formação de tradutores (cf. GALÁN-MAÑAS, 2011). Todo o material didático, informações gerais sobre a disciplina e atividades avaliativas vão sendo adicionadas ao longo da disciplina na plataforma *Moodle (Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment)* disponível no ambiente virtual da Universidade Federal de Santa Catarina. Isso possibilita ao aluno realizar as tarefas tanto em sala de aula como também à distância, pois a plataforma pode ser acessada de qualquer lugar, bastando apenas o acesso à internet.

Para fins de validação da proposta, o plano de ensino, o material didático e a avaliação foram inicialmente pilotados na disciplina anteriormente mencionada (LLE 5166 Tradução de Versão do Inglês) durante o segundo semestre de 2014. Como na ocasião ainda não havia

⁸⁸Vide subseção 2.7

submetido o projeto ao Comitê de Ética, as respostas, reflexões e *feedbacks* dos alunos não podem ser divulgados de forma individual, mas serão mencionadas de uma forma geral nas reflexões do grupo como um todo. Já no segundo semestre de 2016, em posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos alunos participantes da pesquisa, e com a autorização do Comitê de Ética (anexo 1), apliquei mais uma vez a proposta revisada e adaptada conforme os resultados do período piloto para a mesma disciplina, só que desta vez com 18 alunos, sendo 12 deles participantes da pesquisa. Isso significa que todos os alunos tiveram o mesmo plano de ensino, o mesmo material didático e a mesma proposta avaliativa, mas somente as reflexões e respostas dos alunos que concordaram oficialmente em participar da pesquisa foram levadas em conta, lembrando que o respeito ao sigilo da identidade de cada participante é de extrema importância e, portanto, garantido durante todo o processo de divulgação dos dados⁸⁹.

Ainda dentro do contexto da proposta, o plano de ensino, o material didático e os instrumentos e tarefas avaliativas sofreram algumas alterações, não só em razão de revisões e adaptações constatadas a partir do que não funcionou na versão piloto, mas também porque o conteúdo e a duração da disciplina precisaram de mudança. Como já mencionado, a disciplina em questão é a segunda disciplina de tradução dentro do programa de Secretariado Executivo Noturno; na primeira disciplina é ministrada uma introdução a princípios estratégicos e metodológicos da tradução. Mas, antes da validação, em 2016.2, isso não aconteceu e os alunos tiveram outro conteúdo relacionado à tradução que não tais princípios. Por essa razão, adaptações precisaram ser feitas para que os alunos obtivessem a base de conhecimento necessária para cursar a disciplina em questão. Tais adaptações consistiram em: (i) dividir a disciplina em dois módulos: no primeiro módulo (40% da disciplina) os alunos adquiriram conhecimentos básicos sobre a tradução, tais como, reconhecimento de crenças sobre a tradução, o conceito de fidelidade na tradução e estratégias necessárias ao fazer tradutório e no segundo módulo (60% da disciplina), módulo esse o qual forneceu dos dados coletados para essa pesquisa, os alunos conheceram as ferramentas básicas e as Tecnologias da Informação e Comunicação direcionadas à tradução, obtiveram informações sobre o mercado corporativo regional, sobre o perfil de tradutor requisitado para esse mercado por meio de

⁸⁹Conforme Resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Comitê de Ética em Pesquisas (<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>)

pesquisa de campo e entrevistas com SEs e, por fim, adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades em reconhecimento e análise textual segundo a Tipologia Textual com base em Conetxto; (ii) adicionar uma avaliação escrita de caráter somativo relativa a esse primeiro conteúdo. Esse primeiro módulo não será discutido aqui por não fazer parte do escopo desta pesquisa.

Além das mudanças em relação ao conteúdo da disciplina, anteriormente mencionadas, durante o semestre houve questões políticas em nível nacional que levaram à paralisação no Centro no qual o Programa de Secretariado Executivo está inserido. Continuamos as aulas com encontros via ambiente virtual.

É importante ressaltar aqui que a proposta apresentada e discutida nesta tese em termos de plano de ensino, material didático e avaliação é a versão final, revisada e adaptada da proposta completa para a disciplina, ou seja, para o semestre inteiro.

3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esta subseção refere-se aos instrumentos da pesquisa utilizados para obtenção de dados e, pelo fato de se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de tais instrumentos pude obter uma triangulação de dados. Como Mackey e Gass (2005) explicam a definição mais comum para triangulação é que ela consiste na utilização de métodos múltiplos e independentes para a observação dos dados, a partir de várias perspectivas e em uma única investigação a fim de poder descrever os resultados de forma mais apurada e confiável. Também Johnson (1992) completa afirmando que “o valor da triangulação consiste na redução de tendências e inclinações do observador, aumentando a validade, a credibilidade e a precisão das informações⁹⁰” (p.146). Em consonância com essas premissas, os dados foram coletados por triangulação, integrando as perspectivas dos seguintes sujeitos/participantes: Aluno – professor – secretários. Os dados sobre a voz do aluno, obtidos através de questionário diagnóstico, de tarefas de tradução reflexivas e avaliativas, de um portfólio de aprendizagem, de uma auto-avaliação e de uma avaliação do curso e do professor; os dados sobre a voz do professor

⁹⁰“The value of triangulation is that it reduces observer or interviewer bias and enhances the validity and reliability (accuracy) of the information.”

pesquisador, obtidos através de diários reflexivos e notas de campo; os dados sobre a voz do SE, obtidos através de questionário e entrevista realizados pelos alunos junto à SEs.

3.2.1 Coleta de dados sobre a voz do aluno

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados no que tange à voz do aluno consistiram em um questionário diagnóstico, nas tarefas de tradução reflexivas e avaliativas, em um portfólio de aprendizagem, em uma auto-avaliação e em uma avaliação do curso e do professor.

O questionário diagnóstico (apêndice 2) visa obter informações sobre o nível de conhecimento e experiência em tradução de cada aluno. As respostas a esse questionário funcionam como um mapeamento dos alunos, que auxilia o professor a adequar sua proposta pedagógica ao grupo específico.

As tarefas finais e reflexivas de cada UD também servem também como fonte de dados, pois nelas os alunos, além de constatarem e refletirem sobre seu processo de aprendizagem, compartilham tais reflexões com o professor pesquisador.

O portfólio pretende documentar o processo de aprendizagem de cada aluno durante a disciplina e, além de ser um relato de sua trajetória de aprendizagem e uma amostra de seus conhecimentos para o professor, pode servir também como um documento de apresentação de suas competências para um emprego no futuro.

A auto-avaliação visa incentivar o aluno a comparar seus conhecimentos no início da disciplina (constantes no questionário inicial) com seus conhecimentos no final dela (auto-avaliação) e tem como objetivo levar os alunos a uma reflexão sobre o quanto aprenderam, realizando assim o que a teoria chama de ‘convalidação do conhecimento’ (GALÁN-MAÑAS, 2015), ou seja, o aluno compara seu conhecimento prévio com seu conhecimento adquirido.

A proposta de avaliação da disciplina é operacionalizada por meio de perguntas que levam o aluno 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 as atividades e tarefas propostas e tomar decisões quanto à melhoria e aperfeiçoamento de seu desempenho como facilitador da construção de aprendizagem, bem como do plano de trabalho e dos materiais utilizados.

3.2.2 Coleta de dados sobre a voz da professora/pesquisadora

A coleta de dados sobre a voz do professor/pesquisador se deu por meio de diário reflexivo (apêndice 15) elaborado durante a aplicação da proposta e por meio de notas de campo registradas durante o mesmo período, as quais serão apresentadas e descritas no próximo capítulo: Aplicação da Proposta.

3.2.3 Coleta de dados sobre a voz do SE

A coleta de dados sobre a voz dos SEs se deu por meio de um questionário e entrevistas (apêndice 10) que os alunos realizaram junto a esses profissionais em uma pesquisa de campo, a qual serviu como base para uma apresentação em grupo e uma participação em fórum online.

3.3 DESCRIÇÃO DA PROFESSORA/PESQUISADORA

A trajetória da professora/pesquisadora da presente proposta aconteceu por três caminhos simultâneos: como tradutora, como pesquisadora e, durante as aplicações da proposta, como professora estagiária da disciplina.

Como tradutora, iniciei minha carreira sem uma educação formal na área, mas (como vários tradutores no mercado) realizava traduções somente com base em meu conhecimento da língua inglesa e alemã e nas vivências que tive em países que falam tais línguas. Minha experiência tradutória nesse tempo foi sendo construída por ‘ensaio e erro’; sempre trabalhei como *freelance* na tradução de textos técnicos e especializados, não com tradução literária. Naquele tempo meu acesso à internet ainda era muito reduzido e tecnologias de auxílio à tradução consistiam em dicionários e glossários impressos e uma máquina de escrever. Fato é que nem sempre os resultados foram positivos; algumas vezes não consegui cumprir os prazos estipulados, outras vezes erros de tradução me fizeram perder o cliente. Com o tempo comecei a pensar em procurar uma formação mais específica que me auxiliasse quanto a estratégias tradutórias, conhecimento de tecnologias de tradução, mais conhecimento das diversas áreas temáticas, além de conhecimento sobre a teoria da tradução. Assim, iniciei a graduação em Letras Inglês na UFSC em 2006 e, desde então, senti que os conhecimentos adquiridos durante minha formação acadêmica, além de agilizarem meu desempenho como tradutora, me empoderaram como profissional.

Como pesquisadora/autora do presente estudo, sou Bacharel em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Estudos da Tradução pela Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) na mesma instituição. Desenvolvi pesquisas na área de Linguística Sistemico-Funcional, mais especificamente em Tipologia Textual com base em Contexto, tema de minha dissertação de mestrado (Gysel, 2010).

Um dos desdobramentos de minha pesquisa de mestrado foi trazer uma nova perspectiva de classificação textual, a qual não parte de forma, mas classifica os textos conforme o que estes realizam dentro de seus contextos específicos. O objetivo foi introduzir essa nova tipologia e, através dela, instrumentalizar o tradutor para o reconhecimento e classificação de tipos de texto de diferentes e variadas áreas. Assim, uma das indicações para futuras pesquisas da dissertação era: “Utilização dos resultados obtidos na pesquisa como fonte de dados para a formação de tradutores, com vistas a sensibilizá-los para a importância da identificação e descrição de tipos de texto para a tradução, levando-os a utilizar a informação adquirida para sua atividade tradutória”. Com isso em mente, decidi que iria desenhar uma proposta didática para uma disciplina de tradução da qual o conteúdo a ser ministrado envolveria o reconhecimento e classificação da tipologia textual para a formação de tradutores.

Como doutoranda do programa em Estudos da Tradução (PGET) e bolsista Capes DS, teria que realizar dois estágios de docência obrigatórios em alguma graduação em área relacionada. Constatei através do site⁹¹ que o curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFSC tem duas disciplinas de tradução em sua grade/matriz de disciplinas obrigatórias. Assim, juntamente com minha orientadora e professora das disciplinas da grade em questão, iniciamos esboços para a proposta didática voltada para a área de Secretariado Executivo. Considerando que, na literatura de Estudos da Tradução, uma das possibilidades da pesquisa aplicada se refere à investigação didática (Cf. HOLMES, 1972; HURTADO ALBIR, 2011) e considerando que Hurtado Albir (2011, p.168) aponta como uma das possibilidades de pesquisa a elaboração de propostas didáticas, tomei a decisão de seguir por esse viés: elaboração de material didático e instrumentos e tarefas de avaliação, buscando, durante a pesquisa, observar e avaliar em que medida uma nova proposta de ensino e aprendizagem de tradução, de natureza cognitivo-

⁹¹<http://www.lle.cce.ufsc.br/graduacao/>

construtivista, poderia impactar positivamente na formação do Secretário Executivo tradutor.

Assim, tive a experiência como professora/estagiária de uma disciplina de tradução no curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFSC por dois semestres: em 2014.2, na aplicação do estudo piloto, e em 2016.2, para fins de validação da proposta. Durante os dois períodos de estágio meu objetivo, além de ensinar o conteúdo previsto, foi contagiá-los com a satisfação que traz a realização de uma tradução. Para tanto, reuni todos os conhecimentos que tenho sobre sala de aula (adquiridos em cursos de formação de professores na academia e fora dela e, principalmente, adquiridos através da experiência como professora de inglês como segunda língua em escolas particulares e escolas de inglês) e sobre a tradução como ato de traduzir (adquiridos também na academia e durante os anos de experiência como tradutora técnica *freelance* atuando no mercado brasileiro).

Nesse contexto e de acordo com o segundo o desdobramento de minha dissertação de mestrado, busquei explorar a tradução de tipos textuais inerentes ao mundo corporativo. Unindo a tipologia textual proposta na dissertação de mestrado ao desenvolvimento de competências textuais, na linha de formação sugerida pelo Grupo PACTE (Cf. PACTE, 2003) com a fundamentação das bases conceituais, pedagógicas e metodológicas anteriormente apresentadas⁹². Seguindo a recomendação de Hurtado Albir (2011), a qual afirma que,

Para que a elaboração de propostas didáticas adquira um caráter cada vez mais sistemático e rigoroso, é conveniente instaurar em nossa didática práticas de experimentação para podermos validar seu alcance: provar, confrontar e medir resultados a que se chegam com determinadas propostas de objetivos e de metodologia; experimentar critérios e provas de avaliação; efetuar análise de erros para buscar regularidades e chegar a uma definição, classificação e nivelación; contrastar baremas de correção, etc. (p. 169)⁹³

⁹²Vide capítulo 2 desta tese.

⁹³ “Para que la elaboración de propuestas didácticas adquira un carácter cada vez más sistemático y riguroso, es conveniente instaurar en nuestra didáctica prácticas de experimentación para poder validar su alcance: probar, confrontar y medir resultados a los que se llega con determinadas propuestas de objetivos y de metodología; experimentar criterios y pruebas de evaluación; efectuar análisis de

Apliquei a proposta uma segunda vez com vistas a validá-la (desta vez já revisada e adequada) no segundo semestre de 2016, completando assim o segundo estágio de docência e, com base nos resultados obtidos, (i) testando a efetividade da proposta, de natureza cognitivo-construtivista, localizada na linha pedagógica da formação por competências para formação do SE tradutor; (ii) constatando quais são as subcompetências tradutórias mais importantes no desenho de uma proposta didática para o Secretariado Executivo; e (iii) evidenciando qual é a utilidade da Tipologia Textual com base em Contexto considerando as subcompetências tradutórias específicas para a formação do SE tradutor.

3.4 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram os alunos da disciplina LLE 5166 do curso de Secretariado Executivo Noturno da Universidade Federal de Santa Catarina, cursando a sétima fase do curso. Em função da configuração da grade/matriz curricular, os alunos da sétima fase, ou seja, a penúltima fase do curso, já cursaram disciplinas de língua inglesa conforme pode ser atestado no programa de disciplinas do curso, divulgadas no site do Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras (DLLE)⁹⁴. Por esta razão, considereirei que os alunos já teriam um nível intermediário no idioma inglês (horas aula de língua inglesa). Pelo fato de os alunos da sétima fase já terem cursado uma disciplina de Introdução à tradução (LLE 5160), considereirei que já teriam uma noção dos princípios básicos da tradução.

Para oficializar a participação dos alunos na pesquisa foi necessário que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme resolução 510 de 07 de abril de 2016 do Comitê de Ética em Pesquisas Sociais e Humanas (Cf. anexo 1). A disciplina contou com 18 alunos, sendo que 12 deles concordaram em participar da presente pesquisa, oficialmente assinando o TCLE.

errores para buscar regularidades y llegar a una definición, clasificación y nivelación; contrastar baremas de corrección, etc.”

⁹⁴<http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/secretariado/>

Conforme dados coletados no questionário diagnóstico (apêndice 2), a maioria dos alunos já exercia a função de SEs e desejava uma formação específica enquanto tradutores, como um diferencial em seu perfil profissional. Esse dado foi um dos fatores que pode explicar o elevado grau de motivação dos alunos.

3.5 ETAPAS DO PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Esta subseção refere-se aos procedimentos para elaboração, aplicação e refinamento da proposta didática. Para tanto, inicia-se fundamentando a elaboração da proposta nas diretrizes das representações gráficas de Kelly (2005) e de Yaniz e Villardón (2006, *apud* HURTADO ALBIR, 2008). Assim, esta subseção se divide em quatro etapas: (i) a busca por conhecimento das necessidades sociais e profissionais, bem como considerações disciplinares com vistas a definir as necessidades dos alunos; (ii) a elaboração do plano de ensino, de material didático próprio (material não coletado de outros materiais) e instrumentos e tarefas avaliativas com base no levantamento feito em (i); (iii) aplicação de estudo piloto (2014.2), com vistas ao refinamento e adequação da proposta didática; (iv) refinamento da proposta e aplicação (2016.2), com vistas à entender em que medida tal proposta efetivamente ‘habilita o SE como tradutor’.

3.5.1 Levantamento do perfil e das necessidades do aluno

O método utilizado para o desenho do plano de ensino, do material didático e da proposta avaliativa fundamenta-se nos estágios contidos na representação gráfica do processo de desenho curricular proposto por Kelly (2005, p.3) e, mais tarde, redesenhada por Yaniz e Villardón (2006, *apud* HURTADOALBIR, 2008) conforme as figuras a seguir:

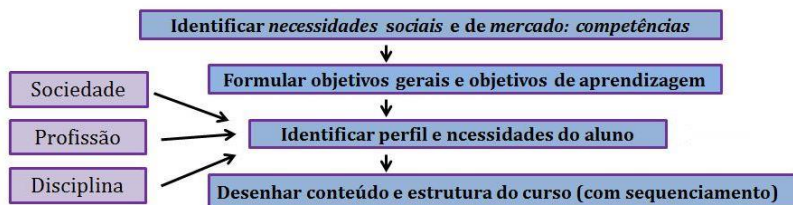


Figura 11: Processo do desenho curricular (Kelly, 2005)⁹⁵

Conforme a representação acima, o ponto de partida é a identificação do perfil profissional, assim como do contexto social e institucional no qual a formação acontece e, a partir daí, a identificação tanto das necessidades sociais como das demandas de mercado que se traduzem em competências requeridas do setor profissional para o qual os alunos estão sendo formados, a serem desenvolvidas durante a disciplina como objetivos de aprendizagem⁹⁶. A figura a seguir, (YANIZ; VILLARDÓN, 2006, *apud.* HURTADO ALBIR, 2008) reforça a centralidade do perfil profissional como indicador na elaboração de propostas para formação de futuros profissionais:

⁹⁵Tradução da Figura 11 feita pela autora deste estudo.

⁹⁶É interessante ressaltar esta combinação de fontes: as necessidades sociais (perfil do profissional segundo a Classificação Brasileira de Ocupações) e as demandas de mercado (sites de emprego, anúncios, etc.), pois em grande parte dos treinamentos de tradutores somente as demandas de mercado são levadas em conta, o que dá a tais treinamentos um cunho tecnicista. Já as necessidades sociais remetem a educação e, com base em tais necessidades a disciplina deixa de ser apenas um mero treinamento, transformando-se em formação para futuros profissionais (no caso específico SEs tradutores).

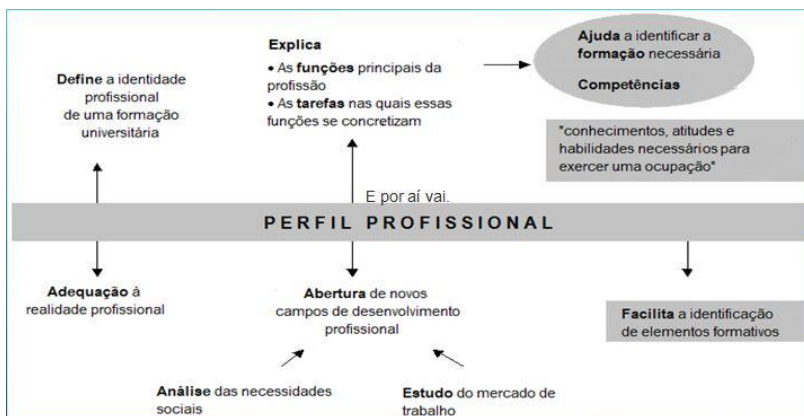


Figura 12: O perfil profissional (YANIZ; VILLARDÓN, 2006 *apud* HURTADO ALBIR, 2008⁹⁷)

Essa primeira etapa do método é essencial para a identificação do perfil do profissional que se almeja formar, assim como as necessidades do aluno, com base nas três fontes sugeridas por Kelly (*ibid.*): a sociedade (o que se espera desse profissional em atuação), a profissão (quais as necessidades do mercado em que esse profissional atuará) e a literatura do campo disciplinar, no caso a literatura referente às competências exigidas do SE.

3.5.1.1 Necessidades do contexto social

Como fonte para identificação das necessidades do contexto social recorri ao que o mercado pede em termos de requisitos do profissional para o exercício de sua função, mais especificamente, aos sites de anúncios de emprego para SEs bilíngues de empresas da região. Entre alguns anúncios encontrei os seguintes requisitos: “Receber ou preparar correspondências, comunicados, atas, memorandos, relatórios, informes ou outros documentos em um ou mais idiomas de acordo com sua especialização e necessidades da empresa”; e também: “Preparação de documentos e elaboração de apresentações em português e inglês⁹⁸”.

⁹⁷Tradução da Figura 12 feita por Lavínia Teixeira Gomes, 2016 (no prelo).

⁹⁸[https://www.empregos.com.br/vagas/secretaria_\(para_os_dois_anuncios\)](https://www.empregos.com.br/vagas/secretaria_(para_os_dois_anuncios))

3.5.1.2 Demandas profissionais

Quanto às demandas profissionais, esta etapa do método consistiu na consulta ao *Código Brasileiro de Ocupações* (CBO), que estabelece o perfil e as funções de cada ocupação profissional. No que tange ao Secretariado Executivo Bilíngue, o documento apresenta a seguinte descrição (Item 2523: Secretárias (os) executivas(os) e afins – Descrição Sumária): “Assessoram os executivos no desempenho de suas funções, atendendo pessoas (cliente externo e interno), gerenciando informações, elaboram documentos, controlam correspondência física e eletrônica, ‘prestam serviços em idioma estrangeiro’, organizam eventos e viagens, supervisionam equipes de trabalho, gerem suprimentos, arquivam documentos físicos e eletrônicos auxiliando na execução de suas tarefas administrativas e em reuniões⁹⁹” (aspas simples adicionadas). Mais especificamente, quanto à função bilíngue da atuação profissional, o documento declara: “Prestar ‘serviço de intérprete’, Ciceronear visitas, Redigir documentos em idioma estrangeiro, Sintetizar textos em idioma estrangeiro, ‘Traduzir documentos’, ‘Revisar traduções’, Dar suporte a expatriados¹⁰⁰” (aspas simples adicionados). O segmento em aspas simples se refere exatamente à habilidade que o SE necessita ter no exercício de suas funções, enquanto SE tradutor.

3.5.1.3 Considerações disciplinares

Em termos de teoria, ou seja, o que os teóricos e pesquisadores da área de Secretariado Executivo Bilíngue e de formação de tradutores colocam como necessidades, reconheço como representativas afirmações como a de Melo (2013),

No aspecto geral da formação em Secretariado Executivo no Brasil as questões relativas às competências de mediação e **tradução** têm sido pouco contempladas pelo currículo acadêmico,

⁹⁹<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaDescricao.jsf>

¹⁰⁰<http://secretariaexecutivaticnologa.blogspot.com.br/2011/10/cod-da-cbo-para-profissionais-de.html>

desconsiderando assim a importância e constância com que aparecem no cotidiano corporativo onde os profissionais estão ou irão se inserir. (p.1) (negrito adicionado).

Ou ainda como a de Cantarotti e Lourenço (2012),

Tendo em vista que os alunos aprendem os suportes teóricos e práticos para o uso dos idiomas, torna-se necessário que, no decorrer de sua formação, esse ensino se volte para o **campo da tradução**, uma função secretarial muito utilizada e, para a qual é necessário destinar um ensino exclusivo e com devida atenção, visto que o processo tradutório é deveras complexo. (p.160) (negrito adicionado).

É o que Eskelsen (2006) reforça, afirmando que “[é] desejável que o secretário executivo bilíngue tenha conhecimentos básicos em ‘estudos da tradução’, a fim de que possa realizar, assessorar ou contratar traduções” (p.1), (aspas simples adicionadas).

Ainda no quesito considerações disciplinares, levei em conta as considerações de Hurtado Albir (2013) com relação à questão das classificações textuais, uma vez que essas reflexões fundamentaram a seleção de textos para alimentar o material didático para a formação do SE tradutor:

A questão das classificações textuais é de sumo interesse para os Estudos da Tradução. Os variados grupos textuais possuem traços diferentes que os caracterizam; tais traços geram problemas específicos para o tradutor. Investigar sobre os agrupamentos possíveis dos textos de acordo com suas afinidades e definir seus traços característicos são de grande importância para a prática, para a didática e para a teoria de tradução.¹⁰¹ (p.458).

¹⁰¹“La cuestión de las clasificaciones textuales es de sumo interés para la Traductología. Los diferentes grupos textual es tienen rasgos diferentes que los caracterizan; esos rasgos plantean problemas específicos al traductor. Investigar sobre los agrupamientos posibles de los textos en función de sus afinidades y definir sus rasgos característicos es de gran importancia para la práctica, la didáctica y la teoría de la traducción.”

As considerações disciplinares referentes às necessidades do aluno chamam a atenção para o fato de que o aluno deve ser considerado tanto enquanto filiado a uma determinada instituição (uma vez que suas necessidades são, em parte, delineadas de acordo com o que o currículo do curso exige), como enquanto indivíduo (uma vez que as necessidades individuais se estabelecem particularmente no contexto de aprendizagem de cada um). O procedimento adotado para identificar essas necessidades foi a aplicação de um questionário inicial o que a teoria da didática de tradução, (GALÁN-MAÑAS e HURTADO ALBIR, 2015) chama de questionário diagnóstico aos alunos do estudo piloto e da validação da proposta.

Os procedimentos utilizados para a identificação do perfil e das necessidades do aluno forneceram informações para a elaboração da proposta didática, as quais possibilitaram a formulação de objetivos gerais e objetivos de aprendizagem (“ao final do curso o aluno será capaz de ...”), para a atividade pedagógica específica concretizada no plano de ensino, material didático e avaliação para a disciplina em questão.

Para a elaboração dos objetivos gerais foi considerada a finalidade geral a que visa o ensino e os resultados a que deve conduzir um processo de aprendizagem. Para elaborar os objetivos específicos, foi considerada a definição daquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer ao final da disciplina. Isso só foi possível a partir das informações obtidas por meio dos procedimentos em 3.2 e 3.3.

A partir de objetivos identificados, o desenho do conteúdo e da estrutura do curso pode ser elaborado obedecendo a um sequenciamento crescente. Além do desenho de objetivos e conteúdos, é necessário um planejamento das atividades que serão realizadas.

Além desses aspectos elencados acima, segundo Kelly (2005), muito importante no processo de desenho de uma disciplina é identificar os recursos disponíveis para as aulas, por exemplo: os alunos terão acesso a computadores? Há acesso à internet? Há disponibilidade de uma bibliografia da área? Conforme essas informações, o conteúdo pode sofrer grandes alterações. Somente após o levantamento de todas essas informações é que o desenho efetivo das atividades de ensino e de aprendizagem é feito, assim como as atividades e instrumentos de avaliação do aluno. Por fim, a implementação do curso é feita de forma que o aluno tenha espaço e seja incentivado a se auto-avaliar, avaliar o desempenho do professor e do desenvolvimento da disciplina, a partir do que o professor terá oportunidades contínuas de aprimoramento e adaptação do ensino.

3.6 Desenho do Plano de Ensino

Os planos de ensino das disciplinas ministradas nos cursos do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE/UFSC) seguem normalmente um mesmo padrão no que tange à sua formatação; quanto ao conteúdo, cada professor é livre para inserir o que considera relevante para os alunos. Os planos de ensino da disciplina em questão (apêndice 1) contêm em seu cabeçalho todas as informações básicas e necessárias da disciplina, tais como o nome da disciplina com seu código, a qual curso ela pertence, local, horário, quem a ministra e sua carga horária.

O plano de ensino inicia com a ementa explicitamente descrita nos seguintes termos: “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 subcompetência bilíngue textual.” A ementa consiste de uma descrição sucinta do conteúdo programático proposto. Para o desenho da ementa, foi feito um levantamento em descritores nacionais da profissão de Secretariado Executivo e nas atribuições descritas em sites de emprego a procura de SEs. Esse levantamento foi feito durante o primeiro semestre de 2014 e alimentou tanto o plano de ensino, quanto o material didático e proposta avaliativa para a versão piloto e para a validação da proposta. Assim sendo, a ementa foi desenhada com base (i) na descrição do perfil e das funções de SEs constantes na CBO¹⁰² (Classificação Brasileira de Ocupações), a qual regulamenta as profissões em nível nacional; (ii) nas necessidades do mercado em termos de perfil e atribuições requeridos dos profissionais de Secretariado Executivo em sites de emprego¹⁰³; e (iii) no que a literatura acadêmica da área de didática de tradução, em termos de formação de tradutores e de Secretariado Executivo, recomenda em termos de objetivos gerais da disciplina, de objetivos de aprendizagem, competências a serem desenvolvidas e método de ensino.

¹⁰²<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>

¹⁰³http://www.catho.com.br/vagas/?perfil_id=1&q=Secret%C3%A1ria&where_search=1&how_search=2&faixa_sal_id_combinar=1&order=score&pais_id=31&page=1
<https://www.empregos.com.br/vagas/secretaria>

No plano de ensino, após a ementa, os objetivos gerais da disciplina, são apresentados sob a perspectiva do professor, ou seja, o que ele almeja realizar com os alunos. Tais objetivos são:

1. Apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa.
2. Desenvolver nos alunos competências metodológicas e estratégicas necessárias para a prática de tradução.
3. 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 ambas as línguas em questão.

Em linhas gerais, o objetivo é equipar o aluno com conhecimentos básicos de tradução pertencentes à área em que irá atuar, isto é, a área corporativa.

A seguir, os objetivos de aprendizagem são descritos a partir da perspectiva do aluno: “ao final da disciplina o aluno será capaz de...”. Tal formulação auxilia o aluno na compreensão do que se pretende que ele seja capaz de realizar em termos de seu alcance – os objetivos de aprendizagem são alinhados às UDs, por isso, um número maior de objetivos é listado e mais tarde cada um deles alimenta as UDs. Na presente proposta os objetivos de aprendizagem são:

1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação.
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Executivo Bilíngue 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.

O sequenciamento dos objetivos segue a ordem sugerida por Hurtado Albir (2007), que propõe o início das atividades com conceitos e

conteúdos familiares aos alunos, para, a partir desse conhecimento prévio, construir tarefas com objetivos que promovam a aquisição de novos conhecimentos, assim como uma maior autonomia do aluno. Por essa razão, os primeiros objetivos introduzem o aluno tanto à realização de uma tradução em termos de ferramentas e métodos tradutórios, em termos de mercado regional e o que conhecem sobre os diversos tipos de texto da área corporativa, como aos aspectos profissionais no mercado regional, incentivando-o a refletir sobre sua atuação em consonância com o que é esperado de um profissional nessa área. Já os objetivos finais exploram os diversos tipos de texto. Os objetivos de aprendizagem, de forma geral, introduzem problemas contrastivos mais específicos da área corporativa e visam desenvolver o ‘fazer tradutório’, envolvendo os princípios metodológicos, os instrumentos básicos de auxílio à tradução e recursos tecnológicos e de documentação.

As competências a serem adquiridas e desenvolvidas durante a disciplina também vêm listadas após os objetivos específicos, pois são elas que inspiram a formulação de tais objetivos. No plano de ensino em questão, é descrito o que o aluno ‘fará’ para adquirir certa subcompetência, ou seja, uma atividade/prática específica que levará ao desenvolvimento de uma ou mais subcompetências.

Os conteúdos dizem respeito aos conhecimentos declarativos, os quais o aluno irá adquirir ao longo da disciplina. Tais conteúdos englobam os aspectos mais relevantes dos objetivos gerais, dos objetivos específicos e das competências.

A metodologia é apresentada visando informar o aluno sobre ‘como’ ou ‘por quais meios’ se trabalhará ao longo da disciplina, incluindo a proposta de um projeto, uma apresentação oral dos estudantes. A abordagem adotada durante a disciplina é a abordagem por tarefas de tradução, as quais serão feitas individualmente, em pares ou em grupos.

A progressão da disciplina se dará por meio de UD’s, elaboradas em torno de tarefas de tradução. Cada Unidade visa desenvolver certas competências, com certos objetivos específicos. Os títulos, ou temas, de cada UD estão listados no plano de ensino, são eles:

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: Memorandos.
5. Tradução de textos de área corporativa: Atas.

A primeira UD introduz as ferramentas e métodos básicos para traduzir. A segunda UD fornece um panorama geral do mercado de trabalho regional, assim como uma breve descrição do que significa ser um profissional da área de tradução. Esta UD alimentou e deu uma base para o levantamento a ser feito e apresentado pelos grupos de trabalho. A terceira UD apresenta a Tipologia Textual com base em Contexto e mostra sua relevância para o fazer tradutório. As duas últimas UD's são dedicadas ao reconhecimento de tipos textuais da área corporativa, à prática de suas traduções e à reflexão sobre o 'traduzir corporativo'.

O último item do plano de ensino é a proposta de avaliação e como tal é apenas uma sugestão de avaliação para que, juntos, alunos e professor decidam quais serão as porcentagens de cada nota conforme sugerido pelas premissas construtivistas que informam o processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que as atividades avaliativas são elaboradas e pensadas pelo professor conforme a evolução da disciplina, segundo as propostas de Kelly (2005) e Galan-Mañas e HurtadoAlbir (2015), mas os alunos podem dar sugestões e decidir em conjunto com colegas e professor o quanto 'cada tipo' de avaliação valerá na nota final da disciplina. A proposta de avaliação para a disciplina em questão é composta de (i) um questionário diagnóstico inicial (para informar o professor sobre conhecimentos prévios dos alunos, assim como suas expectativas para a disciplina); (ii) uma apresentação de grupos sobre o mercado corporativo regional e suas necessidades com relação a serviços de tradução; (iii) uma 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) a entrega das UD's completas; (v) um relatório sobre o processo de documentação durante as traduções feitas ao longo do semestre; (vi) a confecção de um portfólio de aprendizagem do aluno; e (vii) uma auto-avaliação e avaliação da disciplina ao final do semestre.

Muito importante também é o referencial teórico no qual o material didático e o método de ensino se fundamentam. Na presente proposta, tais referências dizem respeito, basicamente, à literatura sobre formação por competências e à Tipologia Textual com base em Contexto.

A próxima subseção descreverá o desenho do material didático proposto, ou seja, explicará como cada UD foi elaborada.

3.7 O desenho das Unidades Didáticas

O desenho das UD's (apêndices de 3 a 7) aqui apresentadas teve inspiração em Hurtado Albir (1999) e em Anabel Galán-Mañas (2009, tese doutoral) em termos de formatação e em Hurtado Albir (2007) em termos de sequenciamento, isto é, cada UD inicia com atividades de aprendizagem que partem do conhecimento prévio dos alunos, portanto, são atividades que exploram um campo mais familiar e se desdobram em tarefas integradoras, que visam ativar e desenvolver vários componentes de uma competência por meio da inserção de novos conteúdos disciplinares. Cada UD é finalizada com uma tarefa de reflexão e integradora, que, além de ativar e desenvolver os componentes de uma competência, a relaciona a outras competências transversais e mobiliza conhecimentos declarativos e operativos adquiridos através de experiências prévias. A seguir, a imagem de uma das UD's propostas:



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 Vitel Gysel
Carga horária: 72 horas/aula

UNIDADE DIDÁTICA 2. (UD2)

NECESSIDADES DO MERCADO CORPORATIVO E PERFIL DO TRADUTOR

OBJETIVOS:

1. Obter uma noção geral do mercado corporativo em Santa Catarina
2. Saber sobre as necessidades do mercado corporativo em Florianópolis
3. Conhecer alguns tipos de associações para tradutores a nível nacional
4. Ter conhecimento sobre o perfil do tradutor no mercado hoje
5. Refletir sobre o tradutor e o mercado corporativo regional

Estrutura da Unidade

Tarefa 1.	Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina
Tarefa 2.	Identificação das necessidades do mercado corporativo em Florianópolis.
Tarefa 3.	Reconhecimento de associações e fontes de informação para tradutores a nível nacional.
Tarefa 4.	Aplicação prática da tarefa tradutória.
TarefaFinal	Reflexão sobre o perfil do tradutor no mercado corporativo regional.

TAREFA 1: Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina

Leia a primeira pergunta da FICHA 1 (Primeiros passos no mercado corporativo em Santa Catarina), pense sobre ela, responda-a e, em seguida, compartilhe suas reflexões com o colega ao seu lado e responda, então, a segunda pergunta.

Ficha 1. Primeiros passos no mercado corporativo em Santa Catarina

Considerando o que você já sabe sobre o mercado corporativo em Santa Catarina, em sua opinião, quais são os principais segmentos da área? Que nomes de empresas conhecidas na região vêm à sua mente?

Resposta:

Depois de conversar e refletir com seu colega, quais foram as semelhanças e diferenças entre suas respostas? Você concorda com ele ou não? Justifique.

Resposta:

MATERIAL DE APOIO 1. Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina

É essencial para o tradutor conhecer a área com a qual trabalha. Nesse sentido, uma pesquisa mais detalhada do mercado em termos de atuação, localização e perfil é necessária.

Assim sendo, entre no site: <http://novosite.fepese.org.br/portaldeeconomia-sc/> e explore o que é o mercado corporativo Catarinense.

Leia a indicação da FICHA 2 (Conhecendo o mercado corporativo em Santa Catarina), e liste as principais atividades do mercado, assim como suas regiões.

Figura 13: Imagem como exemplo da UD2 da proposta didática

É importante ressaltar que cada UD contém em seu cabeçalho as informações básicas relativas à disciplina, tais como curso, nome da disciplina, local e horário, professor e carga horária. Cada UD também tem um número e um título para nortear o aluno quanto ao sequenciamento e conteúdo. Como já mencionado, cada UD é estruturada em torno de Tarefas de Tradução, que por sua vez são compostas de Fichas, as quais contêm as atividades propriamente ditas. Para cada Ficha há uma explicação e direcionamento do que o aluno deverá realizar. Em

algumas Tarefas, quando se faz necessário, há o Material de Apoio, o qual consiste de conceitos pertinentes e necessários para o aluno poder executá-las. Outro ponto importante é que todos os textos utilizados no desenho das UD's são autênticos, retirados de sites e blogs disponíveis online. Por essa razão, sempre que um texto for mencionado, suas referências estarão em notas de rodapé.

A seguir, estão as explicações do desenho de cada UD proposta.

3.7.1 Unidade Didática 1

A UD1 tem como título ‘Métodos de documentação e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)¹⁰⁴’. Esta UD visa introduzir os alunos aos métodos básicos de documentação necessários para o tradutor e apresentar as TICs mais utilizadas no fazer tradutório, portanto, se concentra, sobretudo, no desenvolvimento da subcompetência instrumental. Seus objetivos de aprendizagem (“ao final da UD o aluno será capaz de...”) são levar o aluno a: (i) definir o que é um Corpus Comparável; (ii) reconhecer a importância de Corpus Comparável para a tradução; (iii) entender o que significa TIC; e (iv) utilizar as TIC’s no processo tradutório. A UD possui duas Tarefas e uma Tarefa Final.

A Tarefa 1, que tem o título de ‘Identificação de estratégias e critérios para a busca de textos e realização da seleção dos textos para a construção do corpus comparável’, visa apresentar aos alunos os princípios básicos de reconhecimento e análise textual e de recursos de auxílio a tradução. A primeira Ficha traz um texto em inglês de um manual de óculos de natação. Esse texto foi coletado de um acervo de textos de um arquivo digital antigo, por essa razão não tivemos acesso ao link da página na qual o texto se insere. Mas ele foi escolhido por conter várias palavras específicas do contexto de natação, ou seja, palavras desconhecidas para a maioria dos alunos, levando-os, assim, a procurar estratégias de busca tanto para a compreensão como para a tradução. Esse texto é dividido em três segmentos, o primeiro descreve em forma de

¹⁰⁴ “**Tecnologias de informação e comunicação** – transmissão de informação através de redes de computadores e meios de comunicação.” (http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm)

tópicos as características dos óculos, o segundo segmento traz figuras e frases explicativas de como montar os óculos e o terceiro segmento dá instruções de como utilizar e manter o produto. Nesse ponto os alunos não precisam traduzir nada, apenas classificá-lo e explicar quais foram os indícios para a classificação. Abaixo da Ficha 1 há um breve Material de Apoio que explica e define o que é Corpus Comparável. Seguem-se então três Fichas, uma visa apresentar aos alunos as estratégias de busca, a outra visa relacionar os problemas tradutórios que surgiram na leitura do texto aos textos encontrados por meio das estratégias de busca da Ficha anterior e a última visa incentivar o aluno a tomar decisões quanto às soluções encontradas e justificá-las.

A Tarefa 2 tem o título de ‘Definição de TICs’ e visa alcançar o objetivo 3, ‘entender o que significa TIC’ e o objetivo 4, ‘utilizar as TIC’s no processo tradutório’. A Tarefa 2 inicia com a Ficha 1 trazendo variadas definições do que se entende por TIC. Com base nessas definições o aluno responde de forma sucinta o que entende por TIC. Em um segundo momento um texto é apresentado, explicando como a utilização de TICs influencia o desempenho de profissionais. A Ficha 1 termina com a pergunta: No caso do tradutor, que perfil é esse? Ou seja, o que ele precisa ‘saber fazer’? Essa pergunta pode ser discutida em pares como forma de reflexão antes de ser descrita na Ficha. Em seguida um breve Material de Apoio dá exemplos concretos de TICs e o aluno lista na Ficha 2 variadas TICs e, na sua opinião, quais seus respectivos auxílios. A Tarefa segue trazendo um texto em inglês¹⁰⁵ e pedindo para o aluno apenas detectar 3 problemas tradutórios, sem a preocupação de traduzir o texto inteiro. A Ficha 3 pede ao aluno para listar e definir se o problema tradutório é de compreensão ou de tradução, escolher uma TIC apropriada para a resolução desse problema e indicar qual o tipo de auxílio que ela pode fornecer e, por fim, justificar a resposta.

A Tarefa Final já descrita na subseção 3.3.1 encerra a UD pedindo a tradução de um segmento do texto apresentado e classificado no início da UD, um relato sobre problemas tradutórios encontrados, assim como os recursos de auxílio à resolução desses problemas, e, por fim, uma reflexão sobre as ferramentas e recursos utilizados.

3.7.2 Unidade Didática 2

Além de desenvolver a subcompetência de conhecimentos sobre a tradução (HURTADO ALBIR, 2011, p. 396) no aluno, dando

¹⁰⁵ <http://languagetesting.info/whatis/scenarios/pdfs/ilecsample.pdf>

informações sobre o mercado regional e sobre o perfil do tradutor nesse mercado, a UD2 alimentará uma pesquisa de campo e um levantamento junto a SEs que os alunos fizeram e, ao final da UD, apresentarão seus dados para toda a classe como conteúdo de avaliação (subseção 3.6.4). A UD2 tem seu título, ‘Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor’. Seus objetivos de aprendizagem (“ao final da UD o aluno será capaz de...”) são levar o aluno a (i) obter uma noção geral do mercado corporativo em Santa Catarina; (ii) saber sobre as necessidades do mercado corporativo em Florianópolis; (iii) conhecer alguns tipos de associações para tradutores a nível nacional; (iv) ter conhecimento sobre o perfil do tradutor no mercado hoje e (v) refletir sobre o tradutor e o mercado corporativo regional.

A primeira Tarefa da UD não constitui muita novidade para os alunos, pois de forma geral, grande parte deles já é ativa nesse mercado. Parte-se então do conhecimento prévio de cada um, explorando o que se sabe sobre o mercado regional, quais são os segmentos mais significativos e quais são as empresas de mais destaque. A Ficha 1 questiona esses conhecimentos e incentiva os alunos a trocarem informações entre si. O Material de Apoio traz mais algumas informações adicionais para aqueles que não têm muito conhecimento da área. Com base nessas informações a Ficha 2 pede uma lista das principais atividades de empresas no estado e as regiões onde tais empresas se situam. A Ficha 3 então pede uma lista geral das principais empresas no estado, em qual ramo atuam, se oferecem produtos ou serviços e qual sua conexão com o exterior. Essa Tarefa tem relação com o primeiro objetivo da UD, ‘obter uma noção geral do mercado corporativo em Santa Catarina’.

Fundamentados na Tarefa 1 os alunos então partem para a Tarefa 2 que identifica as necessidades do mercado corporativo não mais do estado, mas da cidade de Florianópolis. Isso se refere ao segundo objetivo da UD, ‘saber sobre as necessidades do mercado corporativo em Florianópolis’. Da mesma forma como na Tarefa 1, os alunos aqui são instigados e revelar o que sabem sobre o mercado à nível de cidade, para tanto, a Ficha 1 é preenchida com base no conhecimento dos alunos, quais as empresas de destaque e quais suas conexões com o exterior. A Ficha 2 leva os alunos a refletirem em pequenos grupos sobre quais as eventuais necessidades de cada empresa conforme sua área de atuação e a Ficha 3 traz a discussão para o grande grupo, que completa a Tarefa em conjunto.

Uma grande fonte de auxílio ao tradutor é sua filiação a sindicatos, associações, grupos etc. e a Tarefa 3, realizando o terceiro objetivo da UD, ‘conhecer alguns tipos de associações para tradutores a nível nacional’, visa levar os alunos ao conhecimento de quais sindicatos,

associações, grupos, blogs etc. se destacam na região. A primeira Ficha pede aos alunos essa informação partindo do princípio que com uma breve procura online os alunos a obtenham. O Material de Apoio a seguir traz então algumas informações gerais nesse sentido. A Ficha 2 pede aos alunos que pensem em que tipo de ajuda tais associações podem prover, tendo em mente certos tipos de problemas tradutórios.

A Tarefa 4 traz uma encomenda de tradução fictícia, mas com textos do âmbito corporativo reais¹⁰⁶, para a tradução dos quais os alunos podem se beneficiar de contatos e informações provenientes da Tarefa anterior. Na Ficha 1 os alunos são encorajados a pensar passo a passo o que precisam saber e o que devem fazer para realizar as traduções. O Material de Apoio que vem a seguir é extenso e dá detalhes sobre a postura e ações de um tradutor profissional. Isso se refere ao quarto objetivo da UD, ‘ter conhecimento sobre o perfil do tradutor no mercado hoje’. Com base no Material de Apoio, os alunos completam a Ficha 2, que é uma resposta ao cliente pedindo as informações necessárias. A Ficha 3 lista então mais uma vez o passo a passo, agora informado, das ações do tradutor.

A Tarefa Final já descrita na subseção 3.3.1 encerra a UD incentivando os alunos à reflexão sobre o mercado corporativo regional e o perfil do tradutor preenchendo a primeira Ficha individualmente e, na Ficha 2, com base em um texto sobre ferramentas tradutórias, eles compartilham com o grupo todo suas últimas reflexões e comentários.

3.7.3 Unidade Didática 3

A UD3 tem o título de Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto. Ela visa introduzir o aluno a esse novo conceito de Tipologia Textual. Assim, os objetivos de aprendizagem (“ao final da UD o aluno será capaz de...”) desta UD são levar o aluno a (i) reconhecer textos e tipos de texto a partir do conhecimento prévio; (ii) reconhecer textos localizados em um ambiente concreto: Contexto de Situação; (iii) identificar os tipos de texto a partir da Tipologia Textual com base em Contexto: o que está acontecendo, quem está participando, como a linguagem do texto é usada nas interações; e (iv) refletir sobre o texto de

¹⁰⁶<https://image.slidesharecdn.com/presley-bridgingdigitaldividememooriginal-100720121252-phpapp02/95/sample-memorandum-1-728.jpg?cb=1279628011>
http://www.penbay.org/wrfr/exile/barnhart_memos_2011/barnhart_060911_joel_fuller.jpg
<http://c21.maxwell.af.mil/dod/dodig-cst/graphics/d-2001-043-memo.jpg>
<https://str.llnl.gov/str/JulAug01/gifs/Letter.jpg>

acordo com os parâmetros contextuais de campo, relações e modo. A UD está estruturada em três tarefas e uma tarefa final.

Como a disciplina consiste em desenvolver, entre outras, a CT de textos escritos, a primeira Tarefa propõe uma reflexão inicial do que se entende por texto, fazendo assim uma referência ao primeiro objetivo de aprendizagem da UD: “reconhecer textos e tipos de texto a partir do conhecimento prévio”. A Tarefa começa com uma explicação do que o aluno irá fazer na primeira Ficha, ou seja, olhar para o ‘texto’ disposto na Ficha e responder se ele é de fato um texto, porque é ou porque não é um texto e como se define um texto. O texto em questão é autêntico¹⁰⁷ e mostra placas de trânsito com seus significados descritos em português abaixo de cada sinal. Terminamos a tarefa com a definição de texto com a qual iremos trabalhar,

A text is a unit of language in use [...] and it is not defined by its size [...] A text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning. Text is language that fulfills a communicative role in human interaction, which is used in social contexts. Each text functions as a unity with respect to its environment, that is, they communicate a message to the reader. Reading and writing are not ends in themselves; they are means through which we communicate with the community we are inserted in. This means that every piece of text tries (or, at least, should try) to communicate a message to the reader; otherwise, it becomes pointless, of no use and cannot be considered an act of communication, cannot be considered a text.

Halliday e Hasan (1976)

A segunda Tarefa que também visa alcançar o primeiro objetivo propõe o reconhecimento inicial de diversos tipos de texto¹⁰⁸, coletados

¹⁰⁷<http://guiadicas.net/placas-de-transito-e-seus-significados/>

¹⁰⁸<http://pt.slideshare.net/CristianaSotero/cronograma-das-atividades-da-secretaria-escolar>
<http://madrugaiatge.blogspot.com.br/2011/10/contrato-de-trabalho-e-termo-de.html>
http://www13.fisica.ufmg.br/posgrad/Dissertacoes_Mestrado/decada2000/ronal-do-batista/
http://fazendoleitura.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html

de fontes variadas e escritos em português. Com base em seu conhecimento prévio, os alunos completam a Ficha, indicando qual é o texto em questão. O objetivo é explorar o que eles já sabem sobre tipologia textual para mais tarde, ao final da UD e depois de serem expostos aos novos conceitos do que é a Tipologia Textual com base em Contexto, comparar e refletir sobre a classificação de textos.

A terceira Tarefa introduz o conceito chave da tipologia textual em questão, o qual é o contexto, esta Tarefa tem relação com o objetivo 1, visto nas duas últimas Tarefas, com o objetivo 2: ‘reconhecer textos localizados em um ambiente concreto: Contexto de Situação’, e com o objetivo 3: ‘identificar os tipos de texto a partir da Tipologia Textual com base em Contexto: o que está acontecendo, quem está participando, como a linguagem do texto é usada nas interações’. Por isso, a Ficha 1 traz uma figura do ambiente do texto, ou seja, o contexto de situação no qual o texto é realizado. De forma simples e introdutória os alunos são apresentados a esse novo conceito. Com base no Material de Apoio disponível ao final da Ficha 1, os alunos completam a Ficha 2, que contém uma frase simples em inglês e sem contexto, da qual precisam reconhecer o que está acontecendo, quais as relações entre os envolvidos e qual o registro utilizado. Na Ficha 3 a tradução dessa frase para o português é pedida, assim como a justificativa das escolhas tradutórias. A Ficha 4 traz então a mesma frase¹⁰⁹, mas inserida em seu contexto e os alunos são incentivados a reconhecer o que está acontecendo, quais são os participantes envolvidos e qual é a linguagem, ou seja, o registro, o grau de formalidade entre tais participantes. Isso ocorre também na Ficha 5, que contém o texto agora em seu contexto, com a formatação original e um link para mais informações sobre a frase. Acessando o link, os alunos têm acesso a um pequeno vídeo que esclarece do que realmente trata a frase inicial. Em posse de todas essas informações, os alunos precisam traduzir a frase justificando as soluções encontradas. A Ficha 6 alinha as duas traduções feitas, a da Ficha 3 e a da Ficha 5, e pede comentários e reflexões. A Ficha 7 traz os conceitos e definições utilizados nessa

<http://blogleitecomtoddy.blogspot.com.br/2011/06/propagandas-engracadas.html>

<http://amarocavalcanti.wordpress.com/category/mensagem-do-comunicaac/documentos-e-atas/>

<http://misscarbono.blogspot.com.br/2011/03/o-dia-em-que-levei-um-calote-alerta.html>

¹⁰⁹<http://www.kickstarter.com/projects/583396289/reporting-on-the-times-the-ny-times-and-the-holoca>

tipologia, parte do material descritivo está na própria Ficha e parte em um arquivo disponível no *Moodle* da disciplina. Os alunos são incentivados a ler o material e responder as perguntas relacionadas a ele. A Ficha 8 traz então os 8 Processos Socio Semióticos, isto é, as possíveis classificações de textos, e pede para que os alunos pesquisem textos que realizem tais processos. Na Ficha 9 os alunos trabalham em trios e comparam seus textos com seus respectivos processos a fim de validar ou não suas respostas. O objetivo é familiarizar os alunos com os novos conceitos e fazê-los refletir de forma dinâmica sobre suas respostas de acordo com as respostas de colegas.

A Tarefa Final já descrita na subseção 3.3.1 encerra a UD trazendo todos os variados textos do início da Unidade, mas, dessa vez, informados por todos os conhecimentos adquiridos ao longo da UD, os alunos classificam os textos e justificam suas respostas.

3.7.4 Unidade Didática 4

A UD4 tem o título: ‘Tradução de Textos Corporativos: Memorandos’, e visa aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a Tipologia Textual com base em Contexto, na UD3, que trabalhou o reconhecimento de diferentes tipos de texto, assim como praticar a coleta e armazenamento de Corpus Comparável como ferramentas de auxílio para o processo tradutório. Para tanto, a UD4 foi desenhada com os seguintes objetivos de aprendizagem (“ao final da UD o aluno será capaz de...”): (i) reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto; (ii) coletar e armazenar o Corpus Comparável; (iii) propor uma tradução direta; (iv) propor um tradução inversa; (v) refletir sobre o processo de aprendizado durante a UD.

A primeira Tarefa pretende que os alunos reconheçam o tipo textual Memorando de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto, alcançando o primeiro objetivo da UD, ‘reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto’. Assim, a primeira Ficha traz vários memorandos¹¹⁰ autênticos

¹¹⁰<http://www.businessguide2011.info/wp-content/uploads/How-to-write-business-memorandum-1.jpg>
<http://www.businessguide2011.info/wp-content/uploads/How-to-write-business-memorandum-2.jpg>
<http://c21.maxwell.af.mil/dod/dodig-cst/graphics/d-2001-043-memo.jpg>
<https://str.llnl.gov/str/JulAug01/gifs/Letter.jpg>

em inglês e pede aos alunos que identifiquem qual o Processo Sócio Semiótico (PSS) realizado em cada texto. Com base nas UD's anteriores e no Material de Apoio que segue essa Ficha, os alunos relembram os conceitos básicos dessa tipologia e completam a Ficha discutindo sobre suas respostas em pares. A segunda Ficha lembra os alunos que um único texto pode realizar um ou mais PSSs, para isso, pede aos alunos que indiquem qual é o PSS típico de cada memorando e quais outros PSSs também são realizados. Esta Ficha também pede que os alunos assinalem qualquer tipo de semelhanças de linguagem e tempos verbais entre os memorandos.

A fim de alcançar o segundo objetivo da UD, 'coletar e armazenar o Corpus Comparável', a Tarefa 2 trabalha a coleta, a utilização e o armazenamento do Corpus Comparável. A primeira Ficha pede aos alunos que escolham (e depois justifiquem sua escolha) apenas um dos memorandos da Tarefa 1 para ser trabalhado. A Ficha 2 pede aos alunos que busquem então memorandos em português que possuam assunto semelhante ao do memorando fonte. Assim que os alunos encontram tais textos, colocam os respectivos links na Ficha. A Ficha 3 auxilia os alunos a criarem um banco de dados para tais memorandos e pede aos alunos que criem uma pasta, a nomeiem e acrescentem os memorandos selecionados a ela.

O terceiro objetivo da UD é 'propor uma tradução direta' e, para tanto, a Ficha 1 da Tarefa 3 já inicia pedindo uma proposta de tradução do memorando selecionado da Tarefa 1. A Ficha 2 incentiva os alunos a refletirem sobre o processo tradutório realizado através de perguntas sobre os problemas de tradução emergentes, sobre o tipo de auxílio que o reconhecimento dos PSSs e a consulta ao Corpus Comparável deram e finaliza pedindo uma lista de outras ferramentas usadas para a tradução.

A Tarefa 4 então, visando realizar o quarto objetivo da UD, 'propor uma tradução inversa', pede em sua primeira Ficha que os alunos escolham um memorando do Corpus Comparável (em português) para ser traduzido para o inglês e já pede o reconhecimento do ou dos PSSs. Como na Tarefa 3, a Ficha 2 da presente Tarefa pede aos alunos para criarem uma pasta para o Corpus Comparável (agora em inglês). A Ficha 3 pede a proposta de tradução para o inglês do memorando selecionado em português. A Ficha 4 leva os alunos a refletirem sobre o processo tradutório a partir das mesmas perguntas que na Ficha 2 da Tarefa 3.

A Tarefa Final, já descrita na subseção 3.3.1, encerra a UD pedindo aos alunos que descrevam seu processo tradutório em termos de auxílio do reconhecimento do tipo textual e do corpus comparável. Também leva os alunos a refletirem sobre a tradução direta e inversa que

realizaram. Todas essas descrições e reflexões são compartilhadas com um colega a fim de avaliarem juntos, o aprendizado adquirido durante a UD.

3.7.5 Unidade Didática 5

A quinta e última UD da disciplina irá tratar sobre a tradução de Atas, um tipo textual muito recorrente no meio corporativo. A UD leva o título de ‘Tradução de textos corporativos: ata’ e tem os seguintes objetivos de aprendizagem (“ao final da UD o aluno será capaz de...”): (i) reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto; (ii) coletar e armazenar o Corpus Comparável; (iii) propor uma tradução inversa e uma direta; e (iv) refletir sobre o processo de aprendizado durante a UD. Apesar de a semelhança de objetivos com a UD4, a UD5 oferece outra proposta: somente a tradução inversa e trabalhos em grupos. Para tanto, já se parte do princípio que o PSS preponderantemente de uma ata é o Reportar e a UD inicia com um Material de Apoio que explica detalhes sobre tal PSS.

A primeira Ficha da Tarefa 1, realizando o primeiro objetivo da UD, ‘reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto’, divide a primeira ata¹¹¹ a ser traduzida em segmentos, os quais serão traduzidos por grupos diferentes. A Ficha também pede que os alunos, individualmente, reconheçam o Campo, Relações e Modo da ata, justificando suas respostas.

A Tarefa 2, relacionada ao segundo objetivo da UD, ‘coletar e armazenar o Corpus Comparável’, inicia com o Material de Apoio que relembra os alunos sobre o que é um Corpus Comparável. A primeira Ficha pede que os alunos então coletem tal Corpus na internet e selecionem aqueles textos que julguem apropriados para auxílio na tradução da ata. Ao final da tarefa os alunos a criam uma pasta para armazenamento das atas selecionadas.

A Tarefa 3, relacionada ao terceiro objetivo da UD, ‘propor uma tradução inversa’, inicia com um material de apoio descrevendo e definindo o que é uma tradução inversa, suas dificuldades e a importância de saber fornecer justificativas para as soluções tradutórias. A Ficha 1 pede a proposta de tradução do texto sobre alimentação escolar, classificado e analisado ao início da UD. A Ficha 2 pede as justificativas para as soluções tradutórias encontradas.

¹¹¹portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/atamesavitoria040411.pdf

A Tarefa Final, já descrita na subseção 3.3.1, encerra a UD levando os alunos à uma reflexão geral sobre o aprendizado da UD. Tal reflexão incentiva os alunos a responderem perguntas quanto ao auxílio dos PSSs e do Corpus Comparável, quanto à experiência de traduzir em grupo, quanto às dificuldades da tradução inversa e sobre o aprendizado durante a UD.

3.8 Desenho dos instrumentos e tarefas avaliativas

O desenho dos instrumentos e elaboração das tarefas avaliativas levou em conta tanto o produto quanto o processo de aprendizagem do aluno. 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). Como avaliação diagnóstica, apliquei um questionário no início da disciplina; como avaliação formativa, a entrega sistemática das tarefas finais de cada UD, por um lado, mostrou ao professor os conhecimentos adquiridos por meio das atividades da UD em questão e proporcionou a ele a chance de dar um pequeno feedback para os alunos; por outro lado, levou os alunos a uma reflexão e auto-avaliação do próprio aprendizado durante esse processo, possibilitando a autorregulação, que segundo Schunk (2012) consiste de um conjunto de “processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos” (p.400). O portfólio de aprendizagem do aluno foi outro instrumento avaliativo importante, primeiramente como avaliação formativa, pois demonstra a progressão do aprendizado do aluno, e depois como avaliação somativa, pois é feita ao final do processo de aprendizagem. Como avaliação somativa, organizei junto aos alunos apresentações em grupos sobre o mercado corporativo regional; apresentações essas elaboradas a partir de um levantamento feito por cada grupo sobre empresas que possuem uma demanda por traduções em Florianópolis, com vistas a sensibilizar os alunos sobre os futuros desafios que os aguardam na profissão. Uma entrevista com uma secretária executiva que também traduz fez parte do conjunto de avaliações somativas da disciplina. Após a entrevista, os alunos participaram de um fórum de discussão refletindo sobre questões previamente estabelecidas (apêndice 10). Por fim, como última avaliação somativa e complementando a avaliação diagnóstica do início de curso, uma auto-avaliação do aluno e uma avaliação do curso aconteceram no último dia de aula.

O desenho do questionário diagnóstico (apêndice 2) foi feito com vistas a obter informações sobre o nível de conhecimento e experiência em tradução de cada aluno. As respostas a esse questionário funcionam como um mapeamento dos alunos, que auxilia o professor a adequar sua proposta pedagógica ao grupo específico. Neste caso, o questionário inicia com um pequeno texto¹¹² autêntico em português, de propaganda de uma empresa (texto da área corporativa), e pede ao aluno que o classifique quanto a sua tipologia. Através dessas respostas obtive uma noção geral sobre o conhecimento prévio dos alunos. A seguir, o questionário pede uma pequena tradução, também de um texto autêntico¹¹³, mas agora em inglês, a fim de verificar quais são os conhecimentos dos alunos sobre como se traduz e seu desempenho na tradução. Os critérios de seleção desse texto foram (i) sua extensão, pois é um texto curto, e (ii) sua temática, pois trata de uma reclamação de cliente, ou seja, um texto que pertence à área corporativa. A pergunta que vem logo após a tradução dos alunos é sobre os tipos de ferramentas e estratégias que utilizaram na tradução. O objetivo aqui é verificar quais as ferramentas os alunos conhecem, se as utilizam e se conseguem verbalizar as estratégias que utilizaram durante o processo tradutório. A próxima pergunta é sobre a validade do reconhecimento textual, se os alunos o acham importante e em que sentido. A partir da pergunta 6, as questões se concentram nas expectativas dos alunos quanto à disciplina; tais perguntas dizem respeito a quais textos gostariam de trabalhar, o que esperam aprender durante o semestre e quanto tempo terão de disponibilidade para fazer as atividades fora de sala de aula. Através dessas perguntas obtive um perfil das expectativas dos alunos, assim como uma noção de sua motivação para o curso.

As tarefas finais e reflexivas de cada UD também servem como instrumento de avaliação formativa, pois, além dos alunos constatarem e refletirem sobre seu processo de aprendizagem, realizando assim uma auto-avaliação, compartilham tais reflexões com o professor pesquisador, o qual tem a possibilidade de acompanhar o processo de cada aluno e adequar a proposta conforme as necessidades que constata ao longo do processo.

A tarefa final da UD1: “Métodos de documentação e uso de TICs” une a utilização das TICs com estratégias de busca e armazenamento de

¹¹²<http://www.rgahost.com.br/loja-virtual>

¹¹³<http://www.bbb.org/blog/2013/03/scammers-hijack-ftcs-name-for-fake-complaint-emails/>

corpus comparável e a tradução de um texto. Essa Tarefa tem o título ‘Produção de uma tradução utilizando TICs, estratégias de busca e armazenamento de dados’ e visa alcançar os quatro objetivos da UD. A Tarefa inicia com um Material de Apoio que retoma todos os passos dados até então na 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. A Ficha 1, então, traz novamente o texto inicial sobre os óculos de natação e agora pede que o aluno que escolha um segmento e faça sua proposta de tradução de tal segmento. A Ficha 2 pede um relato dos problemas tradutórios que surgiram e quais TICs foram utilizadas. A Ficha 3, última atividade da UD, pede ao aluno para refletir e listar outros tipos de recursos, que não mencionados na UD, que também poderiam auxiliar na tradução do texto em questão.

A Tarefa Final da UD2: “Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor” completa o quinto objetivo da UD, ‘refletir sobre o tradutor e o mercado corporativo regional’, faz os alunos refletirem na Ficha 1 sobre as ações e postura do tradutor no contexto do estado, da cidade e se os alunos consideram que podem adquirir essa postura. Ao final, a Ficha 2 traz um texto¹¹⁴ sobre a evolução do fazer tradutório com o auxílio de ferramentas automáticas variadas e assim leva os alunos a pensarem e discutirem o assunto.

A Tarefa Final da UD3: “Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto” remete ao objetivo 3, “Identificar os tipos de texto a partir da Tipologia Textual com Base em Contexto”, e ao objetivo 4, ‘Refletir sobre o texto de acordo com os parâmetros contextuais de campo, relações e modo’. Ela retoma os variados textos da Tarefa 2 e pede aos alunos, agora com outro olhar e mais informados, para responderem qual é o tipo textual de cada texto ali disposto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto e justificarem sua resposta. Ao final da aula o grande grupo discute as respostas e faz reflexões sobre o que aprenderam.

A Tarefa Final da UD4: “Tradução de textos corporativos: Memorandos” realiza o último objetivo da UD, que é ‘refletir sobre o processo de aprendizado durante a UD’. Por meio da Ficha 1 os alunos são levados a refletir sobre os dois processos tradutórios da UD, o processo direto e o processo inverso. Na Ficha 2 os alunos refletem em pares, comparando suas respostas e discutindo sobre elas.

A Tarefa Final da UD5: “Tradução de textos corporativos: Atas” tem relação com o último objetivo da UD, ‘refletir sobre o processo de

¹¹⁴<http://webservice2.tecgraf.puc-rio.br/~carolina/ferramentas.html>

aprendizado durante a UD’, e a encerra levando os alunos à uma reflexão geral do aprendizado. Tal reflexão incentiva os alunos a responderem perguntas quanto ao auxílio dos PSSs e do Corpus Comparável, quanto à experiência de traduzir em grupo, às dificuldades da tradução inversa e ao aprendizado durante a UD.

Outro instrumento avaliativo foi a apresentação oral em grupo sobre a pesquisa de campo feita pelos alunos 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 alunos saem a campo munidos com ‘as diretrizes para a pesquisa de campo nas empresas’ (apêndice 8) 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 é levar os alunos a conhecer as necessidades tradutórias do mercado no qual irão atuar, pois muitos afirmam que não existe muita demanda para traduções nas empresas e, quando isso acontece, essa atividade é delegada a tradutores profissionais, e não aos secretários. Informação sobre a formatação da apresentação e o que se espera que conste nessa apresentação também é dada aos alunos em forma de rubrica (apêndice 9) para incentivá-los a dar enfoque nos mesmos aspectos, e não se perderem em assuntos aleatórios durante as apresentações, principalmente para cada aluno avaliar seus colegas, o que significa que, nessa avaliação, além do professor avaliar os alunos, alunos também avaliam alunos. Esse tipo de avaliação é chamado avaliação pelos colegas (vide subseção 2.5.2).

Mais um instrumento avaliativo foi a entrevista feita com um SE (perguntas para essa entrevista estão no apêndice 10), visando obter informações sobre o perfil desse secretário 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 é pedido ao secretário uma tradução que já tenha feito, para os alunos terem uma noção de que tipo de texto secretários precisam traduzir e como tais secretários traduzem. Para essa atividade, disponibilizamos um fórum no ambiente *Moodle*, para os relatos, comentários e reflexões (apêndice 11);

Além do questionário diagnóstico e das tarefas finais das UDs, outro instrumento avaliativo é um portfólio de aprendizagem entregue ao final da disciplina, contendo (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. Uma lista detalhada (apêndice 12) do que deveria

constar nesse relatório é dada aos alunos incluindo os seguintes aspectos: (i) uma introdução dando o contexto da disciplina, (ii) uma relação dos os objetivos propostos em uma UD de escolha dos alunos com as tarefas realizadas e um comentário sobre a realização (ou não) dos objetivos de aprendizagem; e (iii) um parágrafo conclusivo com reflexões sobre o aprendizado durante a disciplina. A rubrica para esse relatório é uma lista composta pelos critérios de avaliação e a pontuação que cada critério recebe (apêndice 13). Essa rubrica é entregue aos alunos antes de iniciarem o trabalho. Através dessas diretrizes claras, os alunos se sentem mais seguros para realizar o que lhes foi pedido e se tornam mais autônomos e responsáveis pelo trabalho. As diretrizes para a confecção do portfólio estão no apêndice 12. Com base nessas diretrizes os alunos tomam consciência do que é realmente esperado deles. O portfólio pretende documentar o processo de aprendizagem de cada aluno durante a disciplina e pode até servir como um documento relatando sua trajetória de aprendizagem e mostrando seus conhecimentos quando for se apresentar para um emprego no futuro.

O questionário de auto-avaliação e avaliação da disciplina (apêndice 14), como último instrumento avaliativo, foi operacionalizado no último dia de aula do semestre. Para a auto-avaliação o aluno precisa ter seu questionário diagnóstico inicial em mãos, pois irá revisá-lo para poder responder as questões da auto-avaliação. A primeira questão trouxe o mesmo texto de propaganda do questionário diagnóstico e pediu aos alunos que classificassem qual é o tipo textual da propaganda em termos da Tipologia Textual com base em Contexto, comparando as respostas do questionário inicial com as respostas atuais. Também o texto de notificação foi novamente analisado e seu primeiro parágrafo foi traduzido e comparado com a primeira tradução. O objetivo aqui é tornar visível aos alunos as diferenças entre suas respostas ao iniciar o curso e suas respostas ao final, após o curso, 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 aluno compara seu conhecimento prévio com seu conhecimento adquirido. A proposta de avaliação da disciplina é operacionalizada por meio de perguntas que levam o aluno 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.

O próximo capítulo irá relatar sobre a aplicação da proposta, considerando tanto as reações e reflexões dos alunos, como os marcos teóricos propostos.

4 APLICAÇÃO E DISCUSSÃO DA PROPOSTA

Conforme já mencionado no Capítulo 3, tanto para a elaboração como para a aplicação do plano de ensino, do material didático e da avaliação da presente proposta didática, toma-se como fundamento tanto a tríplice base (conceitual, pedagógica e metodológica), como a representação gráfica do processo de desenho curricular apresentado por Kelly (2005, p. 3). Além disso, para a análise e discussão da experiência de aplicação da proposta, tomo aqui o que foi desenhado e também validado em termos de: (i) plano de ensino; (ii) questionário diagnóstico; (iii) as competências a serem desenvolvidas, os objetivos a serem alcançados alinhados às atividades e as reflexões avaliativas de cada UD; (iv) portfólio de aprendizagem; e (v) auto avaliação e avaliação da disciplina.

Em consonância com o planejamento que Kelly (2005) propõe em termos de identificação das necessidades dos alunos e como forma de primeira sondagem diagnóstica, já na primeira aula, os alunos foram incentivados a responder as seguintes perguntas oralmente: (i) qual é o seu nome; (ii) porque decidiu fazer o curso de Secretariado Executivo; e (iii) qual sua experiência com tradução. As respostas a essas perguntas também me ajudaram a ajustar tanto os objetivos de ensino quanto os de aprendizagem, o material em termos de conteúdo a ser trabalhado nessa disciplina: com base na resposta 2 tive uma noção da motivação do aluno para as atividades e para a aquisição de conhecimento da área específica; com base na resposta 3 identifiquei o nível de conhecimento/experiência que os alunos já tinham com a tradução. Além disso, os dados obtidos a partir dessa sondagem inicial me alertaram para o ritmo de trabalho a ser esperado durante o semestre, pois no caso da resposta 2, a maioria dos alunos optou por um curso noturno pela possibilidade de trabalho durante o dia.

Isso me levou a trabalhar mais em sala de aula, liberando os alunos de muitas atividades em casa, além de me indicar a necessidade de uma metodologia mais ativa e dinâmica, fato que só reforçou a proposta de abordagem por tarefas, a qual, segundo Hurtado Albir (2007), (i) pode simular situações reais de tradução utilizando material autêntico (textos reais) relacionado ao mundo profissional e proporciona uma metodologia ativa e unir conteúdo e metodologia, por ativar uma sequência contínua de atividades nas quais o aluno aprende fazendo; (ii) permite o aprendizado com enfoque no processo, pois o aluno realiza uma sequência de trabalho, desde a pré-tarefa até a tarefa final; (iii) possibilita a aquisição não somente dos princípios que regem a tradução, mas também das estratégias para resolver problemas tradutórios; (iv) é representativa do ensino com enfoque no aluno, o qual é o protagonista

na realização das tarefas e o professor é apenas um guia facilitador; e (v) é flexível, pois pode se adequar as necessidades dos alunos, além disso, integra a avaliação formativa, na qual o aluno se auto-avalia durante todo o processo, se tornando mais autônomo.

Calcada nessas informações e embasada no conceito de progressão proposto por Hurtado Albir (2007)¹¹⁵ pude desenhar a progressão das UD's e das tarefas contidas em cada UD. Como o enfoque da disciplina recai na tradução de textos especializados, precisei de critérios para a seleção dos textos a serem trabalhados. A definição de tais critérios de seleção dos tipos de texto foi o resultado de um levantamento feito pela turma de Secretariado em LLE 5166 em 2012.2. Esse levantamento teve como base as respostas a um questionário (apêndice 10), o qual foi respondido por SEs que traduzem em seu ambiente de trabalho. As respostas demonstraram que entre os tipos de texto mais traduzidos estão memorandos, atas e manuais. Então, selecionei esses tipos de textos autênticos, que estão circulando na área corporativa (retirados de sites na internet) para serem trabalhados nas UD's.

Como já citado, a maior parte da turma justificou a escolha do curso de Secretariado, por questões de ordem prática, como por exemplo, o horário noturno, o que possibilita ao estudante trabalhar durante o dia. Vale ressaltar que as aulas aconteceram sempre as terças e quartas das 20:20 às 21:45. Tais informações são relevantes, pois, pelo fato de termos aulas em dias seguidos, não poderia cobrar atividades e leituras nas quartas feiras, mas somente nas terças, para dar aos alunos o tempo necessário para realizar as tarefas durante o final de semana. Também, considerando que essas aulas seriam as últimas aulas do período da noite, parti do pressuposto que os alunos já poderiam chegar, para a aula, bastante cansados. Assim sendo, tentei evitar aulas de cunho demasiadamente expositivo (muito conteúdo teórico) e dei enfoque à abordagem proposta, isto é, uma abordagem a qual leva os alunos a aprender de modo mais operativo. Quanto à experiência com tradução, muitos nunca haviam traduzido antes e outros só haviam traduzido informalmente para amigos. Tais informações foram valiosas, pois me deram uma noção do tempo limitado que os alunos teriam para realizar atividades fora de sala de aula e de seu pequeno pré-conhecimento sobre traduzir. Isso me levou a iniciar as UD's, principalmente a primeira, com conceitos bem básicos, construindo o conteúdo e desenvolvendo as habilidades a partir de conhecimentos gerais, em acordo com a perspectiva construtivista (AUSUBEL, 2000), a qual tem entre suas

¹¹⁵Vide subseção 2.4.2.

pressuposições que, da perspectiva da aprendizagem, os alunos constroem seu conhecimento; da perspectiva de ensino, sugere que o professor reconheça os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir de tais conhecimentos, construa relações sistemáticas com conteúdos novos, promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos.

Com base nessas informações e conceitos, na segunda aula, apresentei o plano de ensino.

4.1 O PLANO DE ENSINO

Na segunda aula apresentei o plano de ensino, iniciando pela ementa, que introduz aos alunos, de forma concisa, quais conteúdos serão trabalhados. Pouco do que foi exposto na ementa foi entendido pelos alunos, mas expliquei que isso é perfeitamente normal, pois a ementa tem como função, além de cumprir um requisito formal do departamento no qual a disciplina está inserida, mostrar aos alunos que tudo o que não compreenderam na primeira leitura da ementa, entenderão APÓS o processo de aprendizagem.

Logo em seguida, conversamos sobre os objetivos da disciplina, ou seja, os objetivos de ensino da perspectiva do professor. O primeiro objetivo listado no plano foi: ‘apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa’. Conforme o modelo dinâmico de aquisição da Competência Tradutória, apresentado por Hurtado Albir (2007), esse primeiro objetivo foi de ordem metodológica, pois serve para a aquisição dos princípios e estratégias básicas para traduzir e profissional, pois apresentam os fundamentos do estilo de trabalho do tradutor profissional (p. 37). Optei por apresentar aos alunos o perfil do tradutor, suas ferramentas, estratégias e recursos para traduzir, por entender que tais conceitos são fundamentais para a realização de qualquer atividade tradutória; a medida que apresentava o novo conteúdo de forma mais expositiva (conhecimento declarativo), auxiliava os alunos com as Tarefas, de ordem mais prática (aplicação do conhecimento operativo). Assim, nessa primeira UD, antes de pedir que os alunos traduzissem algum texto, ensinei sobre as ferramentas e estratégias para prepará-los para a tarefa tradutória.

O segundo objetivo do plano foi: ‘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’. Esse segundo

objetivo vai ao encontro do que a teoria chama de ordem (i) contrastiva, pois ele define a busca de soluções e as diferenças fundamentais entre o par de línguas em questão, e (ii) textual, pois determina os diversos problemas de tradução conforme o funcionamento textual próprio de cada tipo de texto (HURTADO ALBIR, *ibid.*).

Da mesma forma, como na ementa, pouco foi compreendido pelos alunos, mas entenderam que seriam apresentados aos aspectos instrumentais e profissionais da área e iriam trabalhar com a tradução de textos da área de Secretariado Executivo, ou seja, textos corporativos.

Os objetivos de aprendizagem ajudaram os alunos a compreender melhor o que iriam aprender e realizar durante o semestre. A formulação, nesse caso, é essencial para tal compreensão, pois iniciamos o enunciado de cada objetivo com a frase: “ao final do curso os alunos (em sala de aula dizemos: vocês) serão capazes de...” e o enunciado. Por exemplo, o objetivo 1: “dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa”¹¹⁶. Essa formulação segue a proposta de Delisle (1980), que define os objetivos de aprendizagem como: “descrição da intenção que tem uma atividade pedagógica e que define as mudanças que o estudante deverá efetuar em longo prazo”¹¹⁷. Assim, os objetivos são listados com a intenção de mostrar a caminhada pedagógica que o aluno fará durante o curso para alcançar tais objetivos e também para guiar o professor quanto ao que deve ensinar, amarrando e alinhando objetivos, competências, conteúdos e avaliação. É muito importante que o professor retorne aos objetivos de aprendizagem a cada nova UD para conferir se a progressão está adequada, se os alunos estão conseguindo acompanhar e apreender, ou se correções, adaptações ou até mesmo mudanças de objetivos são necessárias. Como afirma Hurtado Albir (2005, p.37), “o ensino por objetivos de aprendizagem não é prescritivo, isto é, calcado somente em regras e normas - que assume-se - servem para qualquer ambiente de aprendizagem, mas servem como um marco de desenho de tarefas flexíveis e adaptáveis”, ou seja, se os alunos demonstram dificuldades, o professor tem total liberdade e flexibilidade de realizar alterações nos objetivos a fim de propiciar ao aluno uma aprendizagem gradual e adequada ao contexto no qual estão inseridos. No caso específico da disciplina em questão, não precisei fazer nenhuma alteração nos objetivos, os alunos ofereceram evidências de aprendizado a cada nova UD e uma boa adaptação à progressão dos conteúdos.

¹¹⁶Vide apêndice 1

¹¹⁷DELISLE, 1980, *apud* HURTADO ALBIR, 2011, p.166

Não podemos falar somente dos objetivos de aprendizagem sem conectá-los as competências, ao conteúdo e às UD's, pois, segundo Hurtado Albir (2007), a integração é o conceito chave para o ensino baseado em competências. Assim, as competências, os conteúdos e as UD's a serem desenvolvidas durante a disciplina vêm logo em seguida aos objetivos de aprendizagem. No que se refere a esse contexto de integração, Biggs e Tang (2007) apresentam o conceito de alinhamento construtivo. Os autores explicam que o alinhamento reflete o fato de os objetivos de aprendizagem, expressos de forma clara para os alunos por meio de verbos (ao final da tarefa o aluno será capaz de 'entender', 'realizar', 'distinguir' etc.), estarem diretamente relacionados às tarefas da avaliação, ou seja, o ensino e a avaliação devem estar alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem (p.52); já o construtivismo enfatiza a construção do conhecimento a partir das atividades realizadas pelos estudantes (p.21). Assim, na perspectiva do alinhamento construtivo, o professor não inicia pensando sobre o que ele vai ensinar, mas sobre quais resultados ele pretende alcançar com o seu ensino, ou o que ele deseja que seus alunos aprendam (p.52).

O quadro a seguir mostra cada objetivo de aprendizagem integrado e/ou alinhado à subcompetência, ao conteúdo e a UD a ser realizada:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	SUBCOMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	UNIDADES DIDÁTICAS
1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação	Utilização de princípios metodológicos básicos da tradução. (Subcompetência de conhecimentos de tradução) Emprego de recursos tecnológicos na tarefa tradutória para documentação. (Subcompetência instrumental)	Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Uso de fontes de documentação.	1. Métodos de documentação e Uso de TICs.
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução	Conhecimento sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que irá trabalhar.	Pesquisa sobre o mercado de trabalho regional	2. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.

corporativa no contexto de Secretariado Executivo Bilíngue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional	(Subcompetência de conhecimentos sobre tradução).		
3. Distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos	Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (Subcompetência bilíngue e extralinguística) Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Subcompetência bilíngue e extralinguística)	Reconhecimento de tipos textuais corporativos em termos de Tipologia Textual com base em Contexto.	3. Introdução à Tipologia Textual com base em Contexto.
4. Identificar os problemas contrastivos entre os dois idiomas em questão, com relação aos aspectos convencionais da escrita corporativa	Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (Subcompetência bilíngue e extralinguística) Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Subcompetência bilíngue e extralinguística)	Reconhecimento de tipos textuais corporativos em termos de Tipologia Textual com base em Contexto. Resolução de problemas tradutórios em tipos textuais corporativos.	4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais. 5. Tradução de textos de área 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. (Subcompetência bilíngue e extralinguística)	Reconhecimento de tipos textuais corporativos em termos de Tipologia Textual com	4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais. 5. Tradução de textos de área

	<p>Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Subcompetência bilíngue e extra-linguística)</p>	<p>base em Contexto. Resolução de problemas tradutórios em tipos textuais corporativos.</p>	<p>corporativa: Atas.</p>
<p>6. Refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções encontradas</p>		<p>Permeia o conteúdo</p>	<p>Todas as UD's</p>

Quadro 8: Relação entre Objetivos de aprendizagem, subcompetências, conteúdos e UD's

O objetivo 1, ‘utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação’, foi introduzido logo no início da proposta, pois apresenta aos alunos princípios básicos da tradução, sem os quais teriam dificuldades em traduzir os vários textos aos quais serão expostos no decorrer da disciplina. Esse objetivo desenvolve duas subcompetências: a de conhecimentos de tradução, no que se refere à utilização de princípios metodológicos básicos da tradução e a subcompetência instrumental, no que se refere ao emprego de recursos tecnológicos para documentação na tarefa tradutória.

Quanto ao conteúdo, a UD trata sobre o uso de tecnologias para auxílio à tradução e o uso de fontes de documentação, como o título da UD aponta: ‘Métodos de documentação e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)’.

O objetivo 2, ‘conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Executivo Bilíngue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional’, envolveu, como conteúdo, uma pesquisa de campo (entre SEs que traduzem e que atuam no mercado de trabalho da região) e uma apresentação de grupo, atividades que, subjetivamente, também têm o objetivo de desenvolver componentes psicofisiológicos como, motivação, controle de stress e administração de prazos. Além disso, o objetivo 2 também desenvolve a subcompetência de conhecimentos de tradução, pois leva os alunos a conhecerem sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que,

provavelmente, irão trabalhar. Assim, a UD recebeu o nome de ‘Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor’.

Como o enfoque da disciplina é a tradução de textos especializados, a partir desse momento na disciplina, iniciei a apresentação de alguns tipos de textos corporativos, como contratos, atas, manuais, memorandos etc., com o objetivo de mostrar aos alunos as diferenças e semelhanças entre eles e a fim de levá-los a distinguir entre tais tipos. O objetivo³, ‘distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos’, visa desenvolver, sobretudo, duas subcompetências simultaneamente: a bilíngue e a extralinguística, pois os alunos são levados a conhecer as convenções utilizadas nos textos corporativos em língua materna e demonstrar seu entendimento desses tipos textuais na língua estrangeira para poder produzir traduções; com base nisso também fazem comparações entre os textos nas duas línguas para o exame de diferenças e semelhanças. Em termos de conteúdo, este se concentra no reconhecimento de tipos textuais corporativos conforme a Tipologia Textual com base em Contexto, por meio da primeira UD, intitulada Introdução à Tipologia Textual com base em Contexto, na qual trabalhamos as convenções de cada tipo textual através de comparação, compreensão e análise, introduzindo a tipologia textual em questão.

O objetivo 4 está intimamente integrado/alinhado aos objetivos 3 e 5, pois, ao distinguir e trabalhar com diferentes tipos de texto, os alunos, aos poucos e à medida que vão traduzindo, identificam os problemas contrastivos entre os dois idiomas com relação aos aspectos convencionais da escrita corporativa e vão, gradativamente, por meio da prática, dominando os princípios metodológicos básicos da tradução. Por essa razão, as competências a serem desenvolvidas são as mesmas do terceiro ao quinto objetivo, ou seja, a subcompetência bilíngue e a extralinguística. Quanto ao conteúdo, a tradução começa a ser praticada e, ao começar a traduzir os textos, os alunos precisam resolver problemas tradutórios que vão emergindo. As UDs elaboradas para tal prática são as seguintes, 4: *Tradução de textos da área corporativa: Manuais* e a 5: *Tradução de textos de área corporativa: Atas*.

Ficam assim muito claros, os seguintes aspectos: (i) o modelo integrado de ensino-aprendizagem, isto é, base metodológica ancorada na definição das competências específicas para a formação de tradutores, incluindo questões relativas à progressão de ensino por meio das UDs¹¹⁸; (ii) o caráter integralizador das tarefas, que além de ativarem e

¹¹⁸Conforme as bases conceituais, pedagógicas e metodológicas da didática de tradução.

desenvolverem os componentes de uma competência, a relacionam a outras competências transversais e mobilizam conhecimentos declarativos e operativos adquiridos através de experiências prévias (HURTADO ALBIR, 2007, e (iii) o alinhamento construtivo (BIGGS e TANG, 2007), que diz respeito ao alinhamento das tarefas de tradução com os objetivos de aprendizagem apresentados.

O último objetivo, ‘refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções’, esteve presente em todas as UD’s, finalizando-as como uma tarefa integralizadora¹¹⁹, complementando assim todos os objetivos constantes em cada UD. Além de promover uma aprendizagem autorregulada, que segundo Schunk (2012) consiste em “processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos¹²⁰” (p.400), o último objetivo também ativa todas as subcompetências, pois o aluno deve refletir sobre todo o processo de tradução em termos de (i) linguagem e conhecimento temático/cultural (bilíngue e extralinguística); (ii) ferramentas e tecnologias às quais recorreu durante o processo (instrumental); (iii) classificação da tipologia do texto adequação às necessidades do cliente (conhecimentos de tradução); estratégias de reconhecimento de texto, de tradução, de planejamento etc., às quais recorreu durante todo o processo tradutório (estratégica). Tudo isso com vistas a elaborar justificativas para todas as suas escolhas. A propósito, vale ressaltar que a subcompetência estratégica permeia todos os objetivos de todas as UD’s, pois, do momento em que se recebe um texto para ser traduzido até o momento da entrega desse texto, o aluno precisa de estratégias para leitura do texto, para escolhas tradutórias, para utilização de ferramentas, para formatação do texto final e para, se necessário, justificar suas escolhas para o professor. Tal fato corrobora as pesquisas do grupo PACTE (2000), que afirma que o modelo de aquisição da CT é dinâmico e cíclico, pois requer estratégias de aprendizado durante todo seu processo, ou seja, a subcompetência estratégica é fundamental.

O próximo tópico do plano de ensino diz respeito à metodologia, que consiste em (i) uma abordagem por projeto no que tange ao levantamento do perfil do Secretário Executivo que traduz no meio corporativo, culminando na apresentação desse levantamento e (ii) abordagem por tarefas de tradução que compõem todas as UD’s, visando

¹¹⁹Tarefa que visa ativar uma ou várias competências específicas e uma competência geral/transversal.(HURTADO ALBIR, 2007, p.180).

¹²⁰ “Los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus metas.”

a um aprendizado ativo, unindo conteúdo e metodologia, com enfoque no processo e flexível, pois pode se adequar às necessidades dos alunos (HURTADO ALBIR, 2007). Além disso, as atividades, tarefas e trabalhos são realizados individualmente, em pares, ou em grupos. Fora as atividades realizadas individualmente, que acontecem com muita frequência em um contexto de ensino e aprendizagem, Hurtado Albir (2015) recomenda que “a dinâmica em sala seja bem diversificada a fim de promover uma aprendizagem cooperativa entre os alunos alternando o trabalho individual, em pares e em grupo” (p.16). Assim, os alunos realizam as atividades em grupo, em momentos nos quais reflexões são tecidas e nos quais tanto a troca de informações quanto o compartilhamento dessas reflexões no grande grupo contribuem para a aquisição de conhecimento de todos. Isso pode acontecer no início das UD's, quando conceitos novos são introduzidos, ou ao final das UD's, quando reflexões sobre o conteúdo abordado e adquirido são importantes. Com relação às atividades em pares, McKeachie *et al.* (1986), afirmam que,

Atividades realizadas em pares dão oportunidade aos alunos de explicarem o conteúdo aprendido usando suas próprias palavras. [...] A aprendizagem em pares leva o aluno a questionar, explicar, expressar opiniões, admitir confusões e revelar mal entendidos, mas ao mesmo tempo, o aluno precisa escutar seus pares, responder às suas questões, questionar suas opiniões e compartilhar informações ou conceitos que irão esclarecer confusões.¹²¹ (p.65)

Dessa forma, as atividades em pares são realizadas em momentos nos quais a troca de experiências e conhecimento se faz necessária, mas de uma forma que incentive todos ao compartilhamento. Muitas vezes, alunos mais tímidos não se sentem à vontade para contribuir no grande grupo, assim sendo, as atividades em pares podem promover a troca, mas

¹²¹“Peer learning provide an opportunity for elaboration putting material into one's own words [...] The task of the successful student in peer learning is to question, explain, express opinions, admit confusion, and reveal misconception, but at the same time the student must listen to peers, respond to their questions, question their opinions, and share information or concepts that will clear up their confusion.”

sem muita exposição do aluno. Tais atividades em pares podem acontecer a qualquer momento durante a UD, no início, durante as tarefas ou mesmo no final, sempre incentivando o compartilhamento da experiência na aprendizagem.

Quanto à proposta de avaliação, eu levei os itens que compõem a avaliação e decidi junto com os alunos quanto cada um representaria em termos de peso percentual. Incluí uma avaliação diagnóstica em forma de questionário inicial. Houve a atribuição de 5% da nota à atividade, pois ela foi considerada como parte do desempenho do aluno e um fator importante para iniciar seu comprometimento com o processo de aprendizagem. Ao final da segunda UD, nos aproximando da metade do curso, os alunos, em grupos, vão a campo, ou seja, cada grupo escolhe uma empresa que precise de serviços de tradução regularmente e que tenha em seu quadro de funcionários, pelo menos, um Secretário Executivo. O grupo pesquisa sobre a empresa a fim de apresentá-la à classe e faz uma entrevista com o secretário executivo sobre sua formação em tradução, sobre sua prática tradutória na empresa e sobre quais tipos de textos mais traduz. Além de contribuir com a apresentação sobre a empresa, essa entrevista também alimenta um fórum de discussão entre todos os alunos. Depois de uma conversa e reflexões, decidimos que a apresentação representa 25% da avaliação geral e a participação no fórum 10%. Durante o semestre e à medida que vamos avançando com o conteúdo, pedi aos alunos para entregarem algumas atividades das UDs, ou até mesmo UDs completas, a fim de, sucessivamente, averiguar o progresso dos alunos e poder adequar o conteúdo. Essa prática tem um caráter somativo ao final da disciplina, pois os alunos receberão uma nota relativa à assiduidade das entregas, mas o propósito maior é seu caráter formativo, pois a partir do desempenho dos alunos nas atividades propostas, o professor pode ajustar o conteúdo, o ritmo de trabalho e até mesmo seu nível de exigência. Ficou acordado que tais entregas representariam 10% da nota total do semestre. Ao final do semestre, pedi aos alunos para prepararem um portfólio de aprendizagem¹²², que consiste em uma seleção de trabalhos, nesse caso traduções, feitas pelo próprio aluno e selecionadas por ele com o objetivo de ilustrar e/ou comprovar seu progresso no aprendizado. Além disso, foi solicitado aos alunos incluir uma pequena carta de apresentação e um relatório sobre seu processo de documentação durante as traduções constantes no portfólio. Esse portfólio teve o peso de 45% da nota final do curso, sendo que desses 45%, 20% são atribuídos ao relatório. Essa avaliação é tanto formativa,

¹²²Vide subseção 2.5.3

pois leva o aluno e professor a analisar o processo tradutório ali demonstrado e descrito, quanto somativa, pois leva uma nota ao final do processo de aprendizagem. Como última atividade do semestre e como conclusão do processo formativo da disciplina, foi solicitada uma auto-avaliação e uma avaliação da disciplina a fim de incentivar os alunos a refletirem sobre o processo de aprendizagem pelo qual passaram e para constatarem o que realmente apreenderam¹²³, comparando uma atividade realizada no início da disciplina e a mesma atividade realizada agora ao final. Além disso, os alunos têm a oportunidade de avaliar os professores, a disciplina, o método utilizado, os conteúdos e a proposta avaliativa. Essa atividade é de grande importância formativa tanto para os alunos, pois analisam de forma crítica seu percurso na aprendizagem, como para o professor, pois, por meio dessa análise, pode adequar, corrigir e adaptar a proposta para futuras aplicações. Como no caso do questionário diagnóstico, decidi que a essa atividade seria atribuído um percentual de 5% da nota como forma de comprometer o aluno com seu processo de aprendizagem.

Concluída a entrega e explicação do plano de ensino, dei início à primeira atividade da disciplina: o questionário diagnóstico.

4.2 O QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Conforme afirmam Galán-Mañas e Hurtado Albir em um artigo de 2015, a avaliação com o propósito diagnóstico acontece inicialmente com vistas a identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes do início do processo de aprendizagem e é normalmente realizado pelo próprio aluno. Segundo Galán-Mañas (2015), o questionário de avaliação diagnóstica deve ser repetido ao finalizar o curso, com o objetivo de que o próprio aluno 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

¹²³Essa prática é citada por Galán-Mañas como ‘convalidación del conocimiento previo’ (2015, p. 387, *apud.* BLACKBURN e HAKEL, 2006), diz respeito a uma avaliação orientada à aprendizagem em um contexto de formação por competências e inter relaciona constantemente a formação e a avaliação. Uma avaliação para promoção de aprendizagem criticamente reflexiva.

progressão de sua aprendizagem. Esse tipo de avaliação promove a reflexão e a auto-avaliação, pois permite a comparação entre as duas sessões de resposta ao questionário diagnóstico, constituindo-se em última instância em uma atividade de auto-avaliação privilegiada (p. 390).

Nesse espírito, Kelly (2005) argumenta que o propósito diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes do processo de aprendizagem e fornece informações ao professor se os objetivos propostos para a disciplina estão adequados, ou se adaptações precisam ser feitas. Com isso em mente, preparei e apliquei um questionário inicial, como forma de avaliação diagnóstica (vide apêndice 2). Como esse consiste em várias perguntas, análises e até uma pequena tradução, uma aula foi totalmente utilizada para o questionário.

Com o objetivo de identificar qual o tipo de familiaridade os alunos têm com tipos textuais, iniciei o questionário com um breve texto, perguntando-lhes sobre como identificam os textos em seu cotidiano e, ainda sem a preocupação da tradução, terminei a pergunta com: “o que é esse texto?”. A maior parte dos alunos respondeu que o texto é uma propaganda/anúncio/publicidade. Quanto à pergunta sobre as evidências que os levaram a primeira resposta, disseram que a formatação do texto, linguagem e também a imagem ajudou no reconhecimento. Estes são reconhecimentos válidos, mas, segundo Hurtado Albir (2011), “[...] tais agrupamentos ainda se mostram demasiadamente amplos e acabam sendo pouco operativos do ponto de vista da busca de semelhanças e regularidades na comparação entre línguas e culturas” (p.488). Por essa razão, a presente pesquisa propõe uma tipologia textual que tem como base o que Hurtado Albir (2011, p.488) chama de ‘Situação e Uso’ e que Matthiessen *et al.* (2007) denominam Contexto de Situação, o qual revela: (i) o conteúdo da ação social (campo), ou seja, o que o texto ‘faz’; (ii) o envolvimento dos participantes (relações), isto é, o grau de intimidade ou formalidade entre os sujeitos implicados, tanto na produção quanto na recepção do texto; e (iii) a forma de organização da língua (modo), se o texto é escrito, falado, sinalizado, etc.

Para verificar como os alunos se saíam em uma primeira tentativa tradutória e visando a obtenção de dados sobre o perfil dos alunos em termos de seus conhecimentos tradutórios prévios na situação pedagógica específica, propus, como um dos itens do questionário, uma pequena tradução de apenas um parágrafo de uma notificação, texto da área corporativa. Constatei, com base nas traduções feitas, que os alunos não tinham familiaridade com a tradução de textos da área corporativa. Os resultados dessa primeira tentativa tradutória demonstraram que os alunos utilizaram um grau de formalidade não adequado às convenções

discursivas do português brasileiro para esse tipo de texto; além disso, erros de ortografia e concordância tornaram os textos traduzidos confusos, o que comprometeu muito a qualidade da tradução. Os dados coletados com esse breve ensaio de tradução ofereceram subsídios para a tomada de decisão referente a quais aspectos deveria abordar com mais atenção nas atividades tradutórias: registro, tradução de siglas e exercícios de revisão da tradução. Um dado relevante foi obtido na resposta dos alunos com relação às ferramentas, os recursos e estratégias que os auxiliaram na tradução. Entre as ferramentas citadas constavam: (i) *Google tradutor* e (ii) conhecimentos prévios da língua inglesa. Tais dados me indicaram a necessidade de apresentar aos alunos uma variedade maior de estratégias, de ferramentas e recursos que pudessem vir a auxiliar no processo tradutório.

Outra questão de cunho diagnóstico foi a pergunta sobre a maneira como se deu o reconhecimento e classificação de tipos textuais e o reconhecimento de sua importância por parte dos alunos, no que tange à tarefa tradutória. O objetivo era saber qual a percepção dos alunos sobre esse assunto. A resposta unânime ratificou sua percepção da importância da identificação e classificação do tipo de texto a ser trabalhado como sendo fundamental para a produção de uma tradução adequada ao contexto para o qual será destinada (nas palavras dos alunos).

Inspirada pelo conceito de que a abordagem por tarefas de tradução pode simular situações reais de tradução utilizando material autêntico (textos reais) relacionado ao mundo profissional (HURTADO ALBIR, 2007), perguntei sobre os tipos de textos com os quais os alunos esperariam trabalhar. A resposta unânime foi que a preferência seria por textos da área corporativa. Foram sugeridos tipos de textos como, atas, memorandos, ofícios e e-mails. Essa resposta veio bem ao encontro do que havia planejado em termos de conteúdo, fato que confirmou minhas escolhas e me mostrou que os alunos têm uma noção de quais são suas necessidades, no que se refere a textos a serem traduzidos no mundo corporativo.

Com base na noção de que a abordagem por tarefas proporciona uma metodologia ativa e une conteúdo e metodologia, por ativar uma sequência contínua de atividades nas quais o aluno aprende fazendo e permite o aprendizado com enfoque no processo, uma vez que o aluno realiza uma sequência de trabalho, desde a pré-tarefa até a tarefa final (*ibid.*), perguntei ‘como’ gostariam de aprender numa tentativa de sondar os alunos sobre suas necessidades no que tange ao método de ensino/aprendizagem em sala de aula. Curiosamente a maioria dos alunos respondeu: ‘queremos aprender fazendo’, ‘queremos aprender de forma

prática’, respostas que confirmaram que estou no caminho certo com a proposta, uma vez que ela confere importância o aspecto prático (procedimental).

A última pergunta questionou quanto tempo os alunos pretendiam investir fazendo as atividades da disciplina fora de sala de aula. Como esperado, a maioria respondeu que poderia investir somente algumas horas no final de semana, pois durante a semana trabalhavam durante o dia e tinham outras disciplinas no período da noite. Como já mencionado anteriormente, confirmei a decisão de realizar a maior parte das atividades em sala de aula deixando pouco para ser feito em casa nos finais de semana.

Ao final deste questionário inicial, os alunos salvaram uma cópia das respostas para si e me mandaram a outra cópia. As respostas desse questionário me deram uma noção maior do que os alunos já sabiam e do que esperavam da disciplina, auxiliando, assim, no desenho mais específico e apropriado do material didático para a turma em questão.

A seguir, a discussão da implementação das UD's. Para cada UD indica-se sua função, seus objetivos gerais e seus objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos e organização e se explica o desenvolvimento de cada tarefa.

4.3 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 1

Após as primeiras aulas, de caráter introdutório, as seguintes foram dedicadas à UD1, intitulada: ‘Métodos de documentação e Uso de TICs’. Em consonância com a definição de UD proposta por Lasnier (2000) como “[u]m agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar com características semelhantes¹²⁴” (p.211), elaborei a UD1 calcada nos seguintes objetivos gerais: apresentar aos alunos o conceito de Corpus Comparável, sua importância na tradução, o significado de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC e sua relevância. Para tanto, tais objetivos gerais se desdobram nos seguintes objetivos de aprendizagem: (i)utilizar métodos para documentação e (ii) utilizar as TICs no processo tradutório. Considerando a relação do conceito de tarefas de tradução apresentado por Hurtado Albir (1999; 2005) com o conceito de prática deliberada

¹²⁴ Para citação no original, vide subseção 2.2.2

apresentado por Ericsson *et al.* (1993¹²⁵), no qual o autor ressalta sua característica progressiva afirmando que “[a] prática deliberada começa por níveis iniciantes e aumenta lentamente com o tempo¹²⁶” (p.372), escolhi introduzir o conteúdo da disciplina com essa UD e com esses objetivos a fim de apresentar ao aluno as ferramentas básicas e métodos tradutórios essenciais, os quais possibilitaram a utilização de recursos necessários para traduzir e o auxiliaram na realização de todas as atividades tradutórias com as quais trabalhou durante a disciplina.

Com vistas a operacionalizar a apresentação dessas ferramentas e utilização dos métodos tradutórios básicos, a primeira Tarefa da UD traz um texto para ser analisado pelos alunos conforme seus conhecimentos prévios, corroborando assim a afirmação de Elena (2008) de que o conhecimento textual leva em conta duas capacidades distintas: por um lado, a capacidade receptiva permite a um indivíduo, através da leitura e análise de um texto, construir uma representação mental (aspecto cognitivista dessa proposta), extraíndo sentido por meio de seu conhecimento prévio (aspecto construtivista dessa proposta) e associações com outros textos de tipologia similar; por outro lado, a capacidade produtiva permite a criação de textos que estejam de acordo com as funções e convenções do tipo textual ao qual pertence (relevância da tipologia textual). Assim, considerando que o processo de análise textual envolve também uma categorização e classificação do texto em termos de sua tipologia, torna-se relevante a inclusão dos pressupostos de Matthiessen *et al.*, que em 2009 explicam que no exercício da análise textual é possível para o tradutor em formação adquirir a habilidade de lidar com texto e linguagem e expandir seu repertório de registros. Por essa razão, iniciamos a UD (apêndice 3) com a Tarefa 1, a qual visa sensibilizar os alunos para a importância de uma análise do texto que recebem para traduzir. Partindo do pressuposto construtivista (PIAGET e INHELDER, 1967) de que a aprendizagem é contextual, pois não aprendemos por fatos isolados, mas aprendemos relacionando novas experiências com experiências anteriores, foi solicitada aos alunos uma atividade visando mobilizar seus conhecimentos prévios, lendo o texto a ser trabalhado (um manual de instruções em inglês de óculos de natação) com atenção e analisando-o em termos de formatação, estrutura e linguagem, para responder as perguntas sobre a classificação do texto e os indícios que os levaram a tal classificação. A tentativa de categorização do texto feita pelos alunos resultou numa identificação do mesmo como

¹²⁵Cf. subseção 2.4.3

¹²⁶“Deliberate practice starts at low levels and increases slowly over time.”

um ‘manual de instruções’ e entre os indícios que os levaram a tal classificação estavam o fato de o texto ser elaborado como um passo a passo, ter ilustrações explicativas e extratos curtos de texto relacionados às imagens. Na linha sugerida por Kelly (2005) com relação à composição das UD’s nas fases iniciais, majoritariamente constituídas de tarefas de aprendizagem nas quais os objetivos são bem explicitados, introduzi o conceito de Corpus Comparável por meio do Material de Apoio¹²⁷, explicitando o seu conceito e sua função no processo tradutório. A Ficha 2 tem natureza preparatória e mostra aos alunos como coletar um Corpus Comparável: primeiro eles selecionam palavras chave do texto fonte (em inglês) e vão à procura de textos que contenham tais palavras em português em diversos sites, blogs etc. As palavras selecionadas consistiram em ‘óculos de natação’, ‘natação’ e ‘material esportivo’. Na coluna da esquerda colocam a palavra chave selecionada e na coluna da direita colocam o site que contém o texto selecionado. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade, pois a Ficha pede que colem os textos selecionados na coluna da esquerda, ou, pelo menos, a parte mais relevante desse texto. Como muitos textos online estão em forma de imagem, essa tarefa, em certos casos, ficou um pouco difícil, mas com um pouco de colaboração dos colegas todos conseguiram terminar a Ficha. A Ficha 3 pede que os alunos retornem ao texto do manual (Ficha 1 da Tarefa 1) e explicitem possíveis problemas de tradução e, com o auxílio dos textos selecionados em português, possíveis soluções para esses problemas. Os problemas listados consistiram, em sua maioria, em palavras como ‘googles’, ‘cushion’, ‘fog buster’ e ‘trunk’. Como se trata de um texto com termos técnicos, como partes dos óculos ou instruções de montagem e manutenção, mesmo aqueles alunos que consideram não ter problemas para traduzir, pois ‘têm pleno domínio do idioma estrangeiro’, constatam que precisam de algum auxílio para essa tradução. Assim, se sensibilizam para a necessidade de adquirir conhecimentos extralinguísticos, mobilizando e desenvolvendo a subcompetência extralinguística (PACTE, 2000) e adquirem estratégias de busca e de documentação, aprendendo a avaliar as fontes, desenvolvendo a subcompetência instrumental. A Ficha 4 pede que os alunos selecionem uma solução para cada problema e justifiquem sua escolha, adquirindo assim estratégias para a busca de equivalências. A intenção aqui é mostrar aos alunos que o tradutor precisa decidir por uma solução apenas e saber justificá-la.

¹²⁷Material de Apoio é definido por Hurtado Albir (2015) como: “Textos de apoio sobre diversos aspectos conceituais” (p.15).

Seguimos então para a Tarefa 2, que se configura como tarefa de aprendizagem, pois busca auxiliar o aluno na aquisição de conhecimentos referentes às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim como a busca e armazenamento de Corpus Comparável, as TICs exercem papel fundamental no auxílio à tradução. Dessa forma, a Ficha 1 da Tarefa 2 traz definições variadas do que significa TIC e, com base em tais definições, pede aos alunos que elaborem uma resposta do que entendem por TIC. A maioria dos alunos (sete em doze) utilizaram os termos ‘ferramentas de auxílio a problemas de tradução’, alguns (dois) utilizaram ‘informações que auxiliam na resolução de problemas de tradução’, dois utilizaram ‘conjuntos de tecnologias que auxiliam na solução de problemas’ e um utilizou ‘recursos que ajudam na tradução’. É interessante apontar para a recorrência dos termos: ferramentas e problemas, isso demonstra que além de os alunos entenderem que no processo tradutório encontramos problemas e que para resolvermos tais problemas precisamos de ferramentas, é importante a utilização de uma mesma linguagem, ou seja, uma metalinguagem¹²⁸ para discutirmos a tradução. A segunda parte da Ficha traz um pequeno texto que discorre sobre o impacto de TICs no perfil do trabalhador moderno. A Ficha termina com a pergunta: "como TICs influenciam o perfil do tradutor?". Trata-se de uma tarefa de aprendizagem, que termina com uma reflexão por meio de discussão com toda a turma, levando à conclusão de que TICs não só impactam, mas exercem papel fundamental no fazer tradutório de um Secretário Executivo (SE). De acordo com as respostas dos alunos, é fundamental para o tradutor não somente saber utilizar as ferramentas à sua disposição, mas principalmente estar atualizado sobre as novas tecnologias, sabendo aplicá-las em seu fazer tradutório. A Tarefa continua com o Material de Apoio confirmando a conclusão da discussão e explicando, no âmbito da tradução, o que são TICs. A Ficha 2 pede que os alunos listem as TICs necessárias para traduzir e qual o tipo de problema que cada TIC pode solucionar. As respostas dos alunos incluem dicionários bilíngues e monolíngues (para a definição de itens lexicais), glossários (para definições de termos técnicos), imagens (para a identificação de referentes desconhecidos), *Google tradutor* (para agilizar a tradução) e *Linguee* (para a definição de termos inseridos em seus contextos). Com vistas a um maior aprofundamento sobre a utilidade das TICs, a Tarefa traz um pequeno texto em inglês, o qual os alunos não precisaram traduzir, mas detectar problemas tradutórios e refletir sobre

¹²⁸Definição de metalinguagem segundo Flores (2011): “Metalinguagem é a linguagem da qual a pessoa se serve para avaliar a própria linguagem”

qual TIC poderia trazer a solução desejada. A Ficha 3 aprofunda o tema e (i) pede uma lista dos problemas tradutórios encontrados; (ii) quais TICs poderiam auxiliar respectivamente nas soluções; (iii) o tipo de auxílio que cada TIC forneceria em cada caso e (iv) justificativas. As respostas mencionaram termos utilizados em textos comerciais, ou seja, termos de um registro mais formal, com o qual os alunos não estão muito familiarizados. As ferramentas mais utilizadas e suas justificativas foram: (i) *Linguee*, pois traz o termo em um contexto; (ii) dicionários bilíngues, pois fornecem a tradução do termo; e (iii) corpus comparável, pois contém o termo em um contexto semelhante ao contexto do texto fonte. Os alunos gostaram muito de fazer essa tarefa e a fizeram relativamente rápido.

A Tarefa Final - de natureza integradora - visa integrar e mobilizar todas as competências e conhecimentos adquiridos nessa UD até então, numa tarefa de tradução final. Ela inicia com o Material de Apoio retomando o que os alunos realizaram até o momento na UD: (i) eles traçaram o perfil do texto da Ficha 1 da Tarefa 1 (sobre os óculos de natação) com base em seu conhecimento prévio; (ii) traçaram um perfil do texto em termos de conteúdo e sua linguagem especializada; (iii) criaram um banco de dados (Corpus Comparável) com textos com perfil similar em português; (iv) com base nessas informações, armaram-se de estratégias para a tradução, assim como para as justificativas para soluções; e (v) aprenderam sobre as TICs e sua utilidade para a tradução. Munidos de todos esses conhecimentos, os alunos encontraram-se em condições de realizar a tradução do texto ‘Swimming Goggles’. Durante a tradução os alunos foram incentivados a utilizar o Corpus Comparável coletado e a variedade de TICs disponíveis. A Ficha 2 pede uma lista dos problemas tradutórios realmente encontrados durante a tradução do texto e uma lista das TICs que, respectivamente, auxiliaram na solução de tais problemas. Os problemas tradutórios agora mencionados foram de ordem temática, isto é, palavras especializadas da área esportiva, como, por exemplo, as partes que compõem os óculos de natação, assim como as instruções de como montá-lo e conservá-lo. As ferramentas mais utilizadas por todos os alunos foram *Linguee*, *Google tradutor* e imagens e o Corpus Comparável¹²⁹, que consistiu em manuais e propagandas de óculos de natação em português. Se algum problema tradutório não tivesse sido resolvido a partir das estratégias adquiridas na UD, a Ficha 3

¹²⁹Corpus Comparável nesse caso é uma coletânea de textos na língua meta pertencentes ao mesmo tipo textual ou que realizam os mesmos PSSs do texto fonte.

pedia aos alunos que apontassem quais outras fontes poderiam fornecer auxílio na tradução do texto. As outras fontes citadas foram: *Google tradutor*, *Google imagens*, blogs sobre o assunto abordado e conversa com colegas tradutores e da área especializada. Uma discussão foi feita ao final da UD e os alunos participaram ativamente contribuindo com soluções para os problemas e comentando sobre a utilidade do Corpus Comparável e das TICs, o que fomentou reflexão sobre a incorporação de estratégias de busca ao repertório do tradutor.

Assim sendo, ao final dessa UD e por meio das reflexões compartilhadas em sala de aula, os alunos puderam constatar que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que conheceram e utilizaram métodos básicos de documentação (busca, coleta e armazenamento de Corpus Comparável), exploraram e utilizaram TICs e refletiram sobre tais métodos e ferramentas. De certa forma, 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 alunos ‘sabem’, como adquiriram esse conhecimento e entendem a aprendizagem como um processamento mental e interno da informação; (ii) sua natureza construtivista, pois, conforme Ausubel (2001), o pressuposto construtivista de aprendizagem sugere que, a partir de seus conhecimentos prévios, o aluno 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, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando dar motivação aos alunos e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p.4).

4.4 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 2

A temática da UD2 consiste nas necessidades do mercado regional e no perfil do tradutor. Conforme Hurtado Albir (2007), que se fundamenta nos estudos empíricos do Grupo PACTE (2000), o processo de aquisição da CT implica o desenvolvimento de competências específicas¹³⁰ do modelo dinâmico (HURTADO ALBIR, *ibid.*, p.177), as quais são definidas a partir da perspectiva do professor (seus objetivos de ensino, ou os chamados objetivos gerais), mas estão intimamente relacionadas às subcompetências do modelo holístico (PACTE, 2003,

¹³⁰Vide subseção 2.4.1

p.60) da CT. Entre estas competências específicas encontra-se a competência ocupacional (HURTADO ALBIR, *ibid.*, p.178), que se refere aos conhecimentos sobre o mercado laboral e, no que tange ao modelo holístico, relaciona a subcompetência instrumental à subcompetência de conhecimentos sobre tradução com respeito aos aspectos profissionais.

Seguindo essa linha, a UD2 tem como objetivos de aprendizagem levar o aluno a: (i) ter uma noção do mercado corporativo no estado; (ii) conhecer as necessidades desse mercado em Florianópolis; (iii) conhecer associações e sindicatos nacionais de tradutores; e (iv) delinear e refletir sobre o perfil do tradutor nesse mercado, ou seja, a profissão de tradutor e o contexto de tarefas e mercado de trabalho, para o qual determinadas competências são requeridas. Nesse sentido, busca-se levar o aluno a conseguir administrar os aspectos básicos relacionados com a profissão de tradutor, no caso específico deste contexto pedagógico, profissão de secretário/tradutor no universo corporativo. Além disso, a UD2 almeja preparar os alunos tanto para a pesquisa de campo e entrevista com um SE, como para as apresentações que seguirão à pesquisa.

Assim, e de acordo com os princípios construtivistas anteriormente mencionados, a Tarefa1 inicia explorando o que os alunos já conhecem e sabem sobre o mercado corporativo em Santa Catarina, por meio de uma pergunta sobre os principais segmentos da indústria no estado e outra pergunta sobre nomes de empresas em destaque no estado. Percebi que, para responder a primeira pergunta, vários alunos recorreram a informações disponíveis online, então, ao final das respostas, realizamos uma discussão com todos os alunos e foi interessante perceber que muitos alunos, apesar de saberem nomes de grandes empresas da região, não tinham conhecimento sobre os principais segmentos corporativos do estado, por isso recorreram à internet para obter essas informações. Mesmo assim todos participaram da conversa e contribuíram com o que sabiam. Como Material de Apoio, sugeri dois sites: o da Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC (<http://fiesc.com.br/>) e o da Fundação de Estudos e Pesquisas Sócioeconômicas – FEPESE (<http://novosite.fepese.org.br/>), os quais, por meio de seus links, trazem variadas informações sobre o setor industrial no estado. Com base nas informações adquiridas nos sites, os alunos completam a Ficha 2 com as atividades das principais empresas no estado, assim como a região onde tal empresa se situa. Esta Ficha busca ajudar os alunos a conhecer os aspectos profissionais básicos do mercado corporativo no estado de Santa Catarina. A Ficha 3 pede mais detalhes dessas empresas: nome da empresa, ramo no qual atua, produtos ou serviços oferecidos e o tipo de

conexão internacional com o exterior que possuem. Esta Ficha busca levar os alunos a conhecer mais do mercado em termos de sua necessidade de *secretários/tradutores*. Ao final dessa Tarefa realizamos uma grande discussão em grupo a fim de promover uma aprendizagem cooperativa, na qual, segundo Cunha (2002), os alunos venham a comparar os resultados de suas Tarefas desenvolvendo e melhorando suas habilidades individuais para o uso do conhecimento, aceitando responsabilidades pelo aprendizado individual e do grupo, e desenvolvendo sua capacidade de refletir. Assim, a discussão (i) promoveu um compartilhamento das informações adquiridas nos sites, e (ii) possibilitou aos alunos já atuantes no mercado uma contribuição com informações que possuíam por sua experiência na área.

A Tarefa 2 traz um enfoque maior sobre a região em que os alunos atuam ou irão atuar, ou seja, a cidade de Florianópolis e suas imediações. Para tanto, a Ficha 1 pede que os alunos listem as principais empresas da cidade e suas conexões com o exterior. Como essa informação era desconhecida para alguns os alunos (Ficha 1 da Tarefa 1), sugerimos na Ficha 2 da Tarefa 2 uma discussão em pequenos grupos sobre tais conhecimentos. Essas discussões foram trazidas para o grande grupo, e a Ficha 3 foi completada conjuntamente por toda a classe a fim de dar mais segurança para aqueles que não tinham tanto conhecimento sobre o assunto.

O próximo passo foi preparar os alunos para uma pesquisa de campo. Para tanto, as diretrizes para a pesquisa de campo (apêndice 8) e a rubrica¹³¹ para as apresentações de grupo (apêndice 9) foram apresentadas e esclarecidas a fim de dar aos alunos uma clara noção do que se esperava deles. A elaboração e utilização dessa Rubrica foram inspiradas pelas vantagens desse tipo de ‘guia de pontuação’, que, segundo March (2010), é útil para esclarecer os objetivos de aprendizagem, é uma poderosa ferramenta didática capaz de contribuir significativamente para uma melhora dos processos de ensino e aprendizagem e avaliam os produtos ou desempenhos dos alunos com objetividade e consistência. Além disso, a utilização de rubricas permite o desenvolvimento de hábitos e estratégias de revisão, acompanhamento e avaliação do próprio trabalho com base em critérios compartilhados. Junto com as diretrizes e Rubricas entreguei o questionário que seria feito com os SEs (apêndice 10) e respondi às dúvidas. Mostrei como

¹³¹ Rubricas descrevem os aspectos que vão ser avaliados em cada tarefa: cada tarefa tem um guia de pontuação com escala e níveis de desempenho.

funcionaria o fórum de discussão no qual os alunos postariam suas repostas e reflexões sobre a entrevista (apêndice 11).

Continuei com a UD3 trazendo agora um enfoque maior sobre o perfil do tradutor. A Tarefa 3 explora na Ficha 1 o conhecimento prévio dos alunos sobre associações, sindicatos, blogs, sites etc. para tradutores. Como a maior parte dos alunos não tem esse conhecimento, indiquei a leitura do Material de Apoio que vem seguindo a Ficha 1, onde os alunos têm informações gerais sobre essas fontes de auxílio para tradutores. Como reflexão sobre esse material, os alunos completaram a Ficha 2 listando o nome da associação e que tipo de auxílio que ela pode fornecer ao tradutor. Terminamos a Tarefa com uma discussão no grande grupo sobre associações, sindicatos e organizações, que visam dar suporte e formação contínua a tradutores.

Assim, com o apoio dos conhecimentos adquiridos na UD até então, a Tarefa 4 propõe uma mobilização e uso desses recursos numa aplicação prática da tarefa tradutória, trazendo uma carta (fictícia) de um suposto cliente pedindo a tradução de alguns memorandos no anexo (os memorandos são textos reais coletados da internet). Com base nessa carta, os alunos precisaram descrever o passo a passo que o tradutor precisa dar a fim de se preparar para realizar a tradução de forma adequada à encomenda. Muitos alunos se mostraram incertos quanto a esse passo a passo, sem saber como proceder. Essa insegurança já era esperada e faz parte de uma estratégia didático-pedagógica que leva em conta teorias cognitivas, que sugerem que professores organizem o ambiente, o conteúdo e o método educativo de tal forma a gerar conflitos cognitivos nos alunos, pois assim serão desafiados a construir e modificar suas estruturas internas (SCHUNK, 2012). A fim de auxiliar os alunos nesse processo, apresentei e expliquei a tarefa guiada que vem a seguir.

A Tarefa inicia com a leitura do Material de Apoio, o qual traz, de forma bem explícita e prática, como o tradutor deve proceder quando recebe uma encomenda de trabalho. Após a leitura e discussão sobre o material, os alunos, agora cientes do que precisam saber do cliente antes de fechar o trabalho, elaboram um e-mail resposta para o cliente na Ficha 2. Observei que algumas informações importantes como formatação do texto a ser entregue, estabelecimento de dia e horário de entrega, solicitação de material de apoio e forma de pagamento ainda não estavam explícitas no e-mail resposta dos alunos. Tal fato foi discutido em sala, levando os alunos a refletirem sobre a importância dessas informações para a realização do trabalho. A Tarefa 4 finaliza com uma nova lista do passo a passo do tradutor, agora informada pelo Material de Apoio e pelas discussões em sala de aula.

De acordo com os princípios da aprendizagem autorregulada, os quais afirmam que atividades de reflexão fazem o aluno “monitorar seu progresso, determinar onde existem problemas e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades” (SCHMIDT e FORD, 2003), a Tarefa Final faz uma interface entre os dois aspectos trabalhados na UD, o mercado corporativo e o perfil do tradutor, e propõe que os alunos reflitam sobre o mercado corporativo estadual, regional, sobre o perfil do tradutor nesses contextos, sobre a própria atuação dos alunos e se eles se encaixam nesse perfil. Essa foi uma reflexão muito produtiva, pois mostrou aos alunos que mesmo tendo muito pouca experiência em tradução, com conhecimento e prática, é possível começar a traduzir. A Tarefa Final então termina com a leitura e reflexão sobre um texto escrito por uma tradutora profissional falando sobre sua atuação e o auxílio de variadas ferramentas.

As aulas seguintes foram dedicadas à pesquisa de campo, à preparação das apresentações e às entrevistas com os secretários. Como estagiária da disciplina estive disponível no ambiente *Moodle* durante todo o período de aula dos dois dias para responder perguntas ou sanar eventuais dúvidas que aparecessem durante a pesquisa ou elaboração da apresentação. Poucos alunos recorreram a esse auxílio, o que demonstrou que tanto as diretrizes para a pesquisa quanto a Rubrica para as apresentações foram claros e suficientes para a realização dos trabalhos.

Todas as apresentações foram muito bem feitas e me surpreenderam quanto à seriedade e comprometimento dos alunos, visíveis nos slides e nas falas, bem como quanto às evidências de aquisição de competências e alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. Todas as apresentações foram avaliadas pela professora da disciplina, por mim, estagiária e pelos próprios alunos que avaliaram seus colegas conforme o Rubrica fornecida, numa atividade de avaliação de múltiplos olhares: hetero-avaliação, co-avaliação e auto-avaliação (GALÁN-MAÑAS e HURTADO ALBIR, 2015). Apesar de alguns alunos contestarem a co-avaliação, por não se sentirem confortáveis em serem avaliados por seus colegas e, ao mesmo tempo, avaliá-los, afirmando que avaliação é tarefa de professor e não de alunos, senti sinceridade e atenção de todos ao avaliarem e darem uma nota aos colegas, o que foi constatado na compatibilidade percebida entre as notas dadas pelos alunos aos colegas e as notas dadas pela professora e estagiária. Esse procedimento co-avaliativo é mencionado por Hurtado Albir (2015) no sentido da promoção de diferentes perspectivas avaliadoras, as quais, além de favorecerem uma maior

retroalimentação¹³², levam a uma aprendizagem cooperativa na qual os alunos aprendem com os acertos e erros de seus colegas e também aprendem a avaliar.

A entrevista com as secretárias teve como objetivo, além de alimentar as apresentações dos grupos, conscientizar os alunos das demandas profissionais de um SE com relação à atividade tradutória. Conforme Kelly (2005) sugere, a identificação das demandas de mercado e do perfil profissional se traduz em competências requeridas da área para a qual os alunos estão sendo formados. Tais competências são desenvolvidas durante a disciplina como objetivos de aprendizagem. Portanto, os resultados da entrevista com as secretárias executivas atuantes no mercado, apesar de se mostrarem bem variados, reforçaram a validade dos objetivos de aprendizagem propostos, mais especificamente dos objetivos (ii) Conhecer as necessidades do mercado corporativo regional e (iv) Delinear e refletir sobre o perfil do SE tradutor nesse mercado.

Com base nas respostas aos questionários, há no mercado corporativo regional atual secretárias que traduzem muito, enquanto outras não têm a tradução como uma atividade regular. Os resultados demonstraram que uma das secretárias entrevistadas traduz muito, em média 20 traduções por mês, pois trabalha no setor de relações internacionais em sua instituição; duas secretárias traduzem menos, em média uma tradução por semana; uma secretária traduz pouco, uma por ano; e duas secretárias, apesar de possuírem formação em tradução, não traduzem. Todas as entrevistadas possuem formação em tradução (uma ou duas disciplinas em Curso de Secretariado Executivo) e atuam no mercado entre três e oito anos. As línguas envolvidas nas traduções são inglês, espanhol e mandarim (no caso de uma secretária). Os textos mais traduzidos são e-mails, convites, websites, memorandos e portarias. Segundo algumas entrevistadas, as traduções mais técnicas e/ou extensas são realizadas por tradutores terceirizados. No fórum de discussão criado no ambiente *Moodle*, as reações dos alunos sobre as entrevistas com os secretários foram positivas, embora muitos se surpreenderam, pois duas das secretárias entrevistadas trabalham em instituição que possui uma grande demanda de tradução, mas esse trabalho todo está sob responsabilidade de apenas um tradutor. As secretárias em questão, apesar de terem uma formação em tradução (como citado anteriormente, uma ou duas disciplinas de tradução em seu currículo), não recebem essa tarefa. Mas, de um modo geral, acharam interessante constatar que vários

¹³²Cf. subseção 2.5

SEs realmente têm a tradução como atividade frequente. Os alunos também acharam interessante o fato de as secretárias executivas realizarem as traduções de textos mais informais, cotidianos e mais curtos, deixando os textos mais extensos e técnicos para tradutores profissionais terceirizados ou contratados para essa função em específico.

Quanto a essa conscientização dos alunos sobre o perfil do profissional de SE como tradutor, retomo, a seguir, a figura de Yaniz e Villardón (2006).

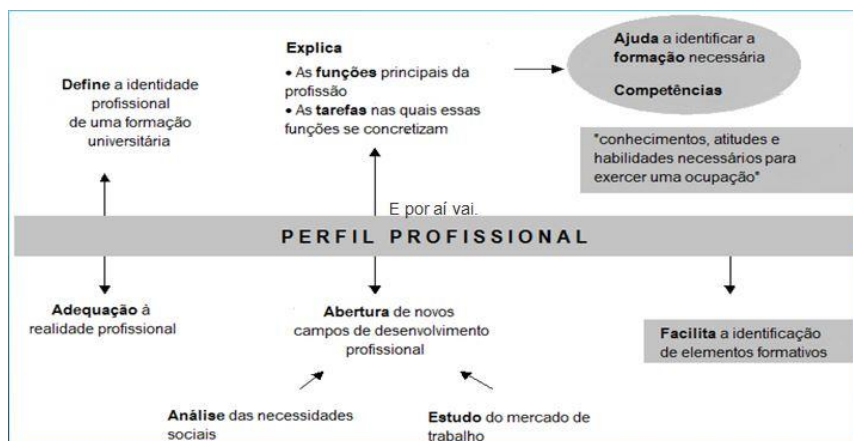


Figura 14: O perfil profissional (YANIZ; VILLARDÓN, 2006 *apud*. HURTADOALBIR, 2008¹³³)

Através da figura anterior, Yaniz e Villardón (2006) ilustram a centralidade do perfil profissional nas várias etapas do processo de aprendizagem na formação por competências. Nesse caso, o perfil profissional não só define a identidade do profissional que se almeja formar, como explica aos alunos as funções principais da profissão, as quais servirão como indicadores (sendo traduzidos em competências) na elaboração de propostas para formação. Além disso, a conscientização dos alunos sobre esse perfil e sobre as demandas da profissão tem o objetivo de levá-los à mobilização da subcompetência de conhecimentos sobre a tradução, uma vez que esta diz respeito não só aos princípios

¹³³Tradução da Figura 14 feita por Lavínia Teixeira Gomes, 2016 (no prelo).

vigentes na tradução, como também a aspectos profissionais (PACTE, 2003).

4.5 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 3

Hurtado Albir (2001) faz a seguinte reflexão no que tange à importância dos agrupamentos textuais para a tradução,

A questão das classificações textuais é de sumo interesse para os Estudos da Tradução. Os **variados grupos textuais possuem traços diferentes** que os caracterizam; tais traços **geram problemas específicos para o tradutor**. Investigar sobre os agrupamentos possíveis dos textos **de acordo com suas afinidades e definir seus traços característicos** são de grande importância para a prática, para a didática e para a teoria de tradução.¹³⁴ (p.458). (ênfase adicionada).

Destaco aqui a afirmação contida nos segmentos enfatizados acima de que textos normalmente contém certas características em comum, que formam agrupamentos textuais distintos e que podem gerar problemas da mesma natureza para o tradutor. Ainda sobre esses agrupamentos, Hurtado Albir (2011) aponta para a necessidade “da busca de 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 convencionais¹³⁵” (p. 488) (aspas simples adicionadas).

A fim de suprir essa necessidade, a presente pesquisa apresenta o modelo de Tipologia Textual proposta por Matthiessen *et al.* (2007), a qual traz uma visão ‘mais panorâmica’, ou seja, uma visão baseada em parâmetros contextuais, ao invés de somente semânticos e/ou gramaticais, e não tem como ponto de partida a forma ou a função, mas a construção propiciada pelo conceito de Processos Sócio Semióticos. Nesse sentido, e respondendo à carência apontada anteriormente por Hurtado Albir, o tipo

¹³⁴Vide subseção 2.6.4

¹³⁵ “La importancia de buscar grupos más pequeños 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.”

de texto (conforme a tipologia textual proposta) está inserido em um contexto de situação, o qual revela o conteúdo da ação social (campo), o envolvimento dos participantes (relações) e a forma de organização da língua (modo).

Portanto, as UD3, 4 e 5 irão explorar esses aspectos no contexto da situação pedagógica específica de formação de SE tradutores para o exercício da tradução de textos corporativos. Essas três UD3 têm como objetivo principal levar o aluno ao reconhecimento e análise dos traços inerentes a cada tipo textual a partir de sua ‘situação de uso’, ou ‘o contexto de situação’, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional, possibilitando assim, uma classificação operativa que auxilie e agilize o processo de tradução.

Com base nesse objetivo, a UD3 intitulada: “Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto” busca introduzir uma classificação textual fundamentada em parâmetros contextuais, ao invés de somente semânticos e/ou gramaticais (MATTHIESSEN *et al.*, 2007). Para tanto, a UD3 inicia com a apresentação dos seguintes objetivos de aprendizagem e sua relação com as tarefas: (i) Reconhecer textos e tipos de texto a partir do conhecimento prévio; (ii) Reconhecer textos localizados em um ambiente concreto: Contexto de Situação; (iii) Identificar os tipos de texto a partir da Tipologia Textual com base em Contexto; e (iv) Refletir sobre o texto de acordo com os parâmetros contextuais de Campo, Relações e Modo.

A fim de averiguar qual seria o conhecimento prévio dos alunos em relação a textos, partimos, na Tarefa, 1do reconhecimento do que é um texto. Cada aluno definiu se o texto indicado era realmente um texto (apêndice 3 – UD3), deu a justificativa para sua resposta e em seguida respondeu à pergunta do que vem a ser um texto. As respostas oferecidas pelos alunos contemplaram os seguintes aspectos da definição de texto: (i) uma mensagem transmitida em um contexto comunicativo e social; (ii) um conjunto de unidades de linguagem que passa uma mensagem; (iii) uma unidade semântica; e, (iv) um texto precisa ter um significado, um sentido e transmitir uma ideia. Essas respostas não estão longe da definição de texto proposta por Halliday e Hasan (1976): “O texto é a linguagem cumprindo um papel comunicativo na interação humana e usada em contextos sociais¹³⁶” (p.294), a qual (Anexo 4) norteou a disciplina.

¹³⁶“Text is language that fulfills a communicative role in human interaction, which is used in social contexts.”

Na Tarefa 2, os alunos classificaram cada um dos textos conforme seu próprio conhecimento prévio, conforme seu entendimento do que seja cada um dos textos. Após terminar a Tarefa, compartilhamos as respostas no grande grupo, o que gerou uma discussão interessante, pois as definições de texto foram abrangentes, incluindo até mesmo textos orais e sinalizados como amostras de textos.

A Tarefa 3 traz em sua primeira Ficha, uma explicação detalhada do que se entende por Contexto de Situação. Nessa Ficha foi explorado o caráter contextual de um texto. A fim de exemplificar a importância desse novo conceito, a Ficha 2 contém uma frase (texto) sem contexto algum e os alunos foram incentivados a responder, com base na explicação da Ficha 1, o que está acontecendo (Campo), os participantes envolvidos (Relações) e o tipo de linguagem (Modo) no texto. Foi muito difícil para os alunos reconhecer e dar as respostas apropriadas, já que não tinham nenhuma informação sobre o contexto no qual aquele texto estava inserido, assim deixaram algumas respostas em branco. A Ficha 3 pede a tradução da frase analisada, e os alunos a traduziram somente com base em seus conhecimentos linguísticos, mas sem ter informações contextuais sobre o texto. Trocamos informações sobre as traduções feitas, mas sem julgar se uma estava mais correta que a outra. Então, os alunos somente constataram que, (i) para uma simples frase, várias traduções são possíveis e (ii) o contexto é fundamental para a tradução, pois um texto nunca acontece em um vácuo. A Ficha 4 traz a mesma frase das Fichas anteriores, mas agora em seu contexto e os alunos reconhecem o que está acontecendo, os participantes e o tipo de linguagem usada mais facilmente. Também a tradução pedida na Ficha 5 é mais coerente com o contexto, pois além da imagem onde a frase está inserida, os alunos têm acesso ao link da imagem, que traz um pequeno filme explicando o que vem a ser a frase. Depois da tradução feita e das justificativas dadas, a Ficha 6 alinha as duas propostas de tradução e pede considerações sobre as diferenças entre as traduções e entre o processo de realizar tal tradução. Fechamos a aula compartilhando as reflexões no grande grupo, concluindo que a primeira tradução (sem contexto) teve como base somente palavras, assim, foi mais literal; já a segunda tradução (com contexto) teve como base todas as informações adicionais ao texto relativas ao seu contexto. Os alunos concordaram que o contexto é fundamental para a realização de uma tradução e que uma tradução literal nem sempre é a mais adequada. A partir das reflexões preparatórias propiciadas pelas Fichas anteriores, a Ficha 7, de caráter mais expositivo, esclarece que a tipologia textual com a qual trabalhamos sempre se encontra inserida dentro de um contexto, o Contexto de Situação. A partir

daí, explica cada um dos Processos Sócio Semióticos (PSSs) que representam o que está acontecendo no momento em que um dado texto é explicitado. Como base para explicações, apresentei a lista (Anexo 5) com as definições de cada PSS. Respondi as perguntas que surgiram e apresentei alguns exemplos para cada PSS como auxílio à compreensão. Apesar de a aparente característica transmissionista¹³⁷ desta etapa, na qual uma grande ênfase é dada ao conhecimento declarativo, o qual após ser compreendido, é construído pelos alunos por meio da execução de ‘tarefas de aprendizagem’, ou ‘tarefas para adquirir conhecimento’ (HURTADO ALBIR, 2015), tarefas essas centradas na apropriação do conteúdo disciplinar. Como explica Hurtado Albir (*ibid.* p. 13), no início do processo, mais tarefas de aprendizagem são incluídas, em função da inexperiência do aluno e sua pouca familiaridade com os conteúdos a serem adquiridos. Na linha sugerida por essa tarefa preparatória, os alunos então buscam exemplos de textos que realizam três PSS de sua escolha e conforme o que entenderam das definições já trabalhadas nas Fichas anteriores. A Ficha 9 pede aos alunos que compartilhem os textos escolhidos e suas classificações com colegas e discutam em grupos de três, se todos concordam com as classificações, validando as repostas ou não. Com base nessa Ficha, uma grande discussão foi feita no grande grupo e eventuais dúvidas foram sanadas.

A Tarefa Final, que se constitui como uma tarefa de cunho mais integrador no sentido de levar os alunos a integrar as competências adquiridas e levá-los a uma maior autonomia (HURTADO ALBIR, 2015, p.13), demonstrou que alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos para a UD. Nela os alunos retomaram cada um dos textos feitos na Ficha 1 da Tarefa 2 e, agora com seu contexto contido nos links fornecidos nas células à direita, os alunos foram capazes de reconhecer o PSS de cada texto. As respostas foram compartilhadas no grande grupo e as soluções discutidas e analisadas sob a luz das definições de cada PSS. Essa atividade de compartilhamento ofereceu ambiente pedagógico propício à reflexão, no sentido de servir para que os alunos se apropriassem mais de seu processo de aprendizagem e dele se tornassem protagonistas.

A UD3 visou sensibilizar os alunos quanto à importância do Contexto de Situação no qual os textos se inserem. Nesse sentido, os alunos apresentaram evidências positivas do impacto dessa nova concepção de tipologia textual. Entre as reflexões sobre a centralidade do Contexto de Situação para informar as escolhas tradutórias, os alunos

¹³⁷Para exemplos do modelo transmissionista, vide subseção 2.3.2 (LI, 2013)

afirmaram que o sentido do texto fonte está intimamente ligado ao contexto no qual ele foi produzido; 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 do texto fonte, a qual nem sempre corresponde à realidade desse texto. A tradução, nesses casos, pode se tornar vaga e sem sentido.

4.6 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 4

A UD4, intitulada “A tradução de textos corporativos: Memorandos” foi a primeira UD na qual realizamos o reconhecimento, análise, classificação, tradução e reflexão de um tipo de texto específico da área corporativa. A escolha por memorandos se deu por serem textos recorrentes dentro do contexto corporativo e por estarem em conformidade com as respostas dadas por algumas secretárias entrevistadas na UD2, as quais afirmam que memorandos são textos que fazem parte do dia a dia de um secretário executivo.

Iniciei a UD4 apresentando seus objetivos, os quais visam ao reconhecimento dos textos segundo a Tipologia Textual com base em Contexto, à coleta e armazenamento do Corpus Comparável, à proposta de uma tradução direta, à proposta de uma tradução inversa e à reflexão sobre o aprendizado adquirido na UD. Esta foi a primeira UD na qual os alunos fizeram propostas tradutórias de textos corporativos, tomando como base todo os conhecimentos e estratégias adquiridas na disciplina até aquele momento.

A Tarefa 1 inicia com uma Ficha que contém quatro memorandos em inglês e seus respectivos links. Os alunos são solicitados a colocar na coluna da direita os PSSs que cada memorando realiza, levando em conta que textos podem realizar mais de um PSS e confiando no que aprenderam até então, pois nenhum Material de Apoio é dado antes dessa Ficha. Após completar os PSSs, os alunos comparam suas respostas com seus pares e refletem sobre diferenças e semelhanças entre as respostas. É interessante ressaltar que as respostas foram muito semelhantes, o que incentivou os alunos e lhes deu mais confiança em suas análises. O Material de Apoio, retomando os conceitos da Tipologia Textual com base em Contexto, vem logo após essa primeira Ficha. Assim, a Ficha 2 pede aos alunos que completem mais uma vez os PSSs realizados por cada memorando agora com os informes do Material de Apoio. Uma

constatação importante dessa Ficha refere-se à linguagem específica de memorandos: foi solicitado aos estudantes que observassem a recorrência de padrões linguísticos presentes em mais de um memorando, assim como os tempos verbais empregados, com vistas a verificar se tais padrões poderiam ser classificados como característicos desse tipo de texto. Os alunos afirmaram observar a presença de alguns padrões entre os tipos de textos que realizam os mesmos PSSs. Por exemplo, (i) o tipo de texto memorando, tipicamente, realiza o PSS Compartilhar, pois tem como objetivo comunicar e informar sobre fatos ocorridos, decisões tomadas, novas diretrizes e regras, entre outros; (ii) no que tange à comunicação de fatos ocorridos, mencionada anteriormente, o PSS Reportar é o processo que especifica mais detalhadamente essas ocorrências, utilizando para isso verbos conjugados no passado; (iii) a presença de verbos imperativos, no caso dos memorandos analisados, indicou o PSS Habilitar, pois por meio de uma sequência passo a passo, instrui o leitor a agir ou se comportar de uma certa maneira; (iv) verbos conjugados no futuro foram utilizados quando informações sobre medidas foram dadas, indicando o PSS Expor, o qual (segundo sua descrição Cf. anexo....) descreve entidades em termos de características ou partes componentes, por exemplo, caracterizando objetos, animais, plantas etc. Os alunos conferiram suas respostas de acordo com as definições dos PSSs com seus colegas, terminando a Tarefa mais seguros sobre como podemos analisar e classificar textos conforme a Tipologia Textual com base em Contexto.

A Tarefa 2 retoma a coleta e o armazenamento do Corpus Comparável, numa iteração cíclica de tarefas relacionadas à aquisição da competência instrumental pelos estudantes. Para tanto, a Ficha 1 pede a eles que selecionem 1 memorando da Ficha 1 da Tarefa 1 e justifiquem sua escolha. Os alunos justificaram suas escolhas baseados no tamanho do texto e na familiaridade com o assunto abordado. A Ficha 2 então pede que os alunos procurem textos (memorandos) em português que abordem assuntos semelhantes ao assunto do memorando em inglês escolhido. Pelo menos 3 textos são pedidos na Ficha e os alunos devem colocar o *link* de cada texto no lado direito da Ficha. Por meio da Ficha 3 os alunos criam uma pasta para armazenar os textos coletados e a nomeiam (novamente exploração do caráter *iterativo* do processo de aquisição da CT – repetidas tarefas buscam auxiliar o aluno na aquisição de competências ligadas ao conhecimento, no uso de ferramentas básicas do tradutor e na capacidade de documentação).

Na Tarefa 3 os alunos retomam o memorando selecionado em inglês e o colam na célula da esquerda na Ficha 1 para ser traduzido na célula da direita, podendo, assim, comparar a proposta de tradução com o

texto original lado a lado. A Ficha 2 propõe uma reflexão sobre o processo tradutório do memorando. As perguntas da Ficha são relativas à utilidade do reconhecimento do PSS, do Corpus Comparável e das ferramentas como dicionários, sites, etc. Vale ressaltar que, de acordo com as respostas da maior parte dos alunos (nove dentre os doze), a identificação do PSS auxiliou na tradução do texto, direcionando principalmente as questões relativas aos verbos empregados. Por exemplo, se o texto reporta, os verbos tipicamente serão conjugados no passado relatando um ocorrido, uma experiência ou um fato; já se o texto habilita, os verbos estarão no presente e no imperativo, de forma sequencial, tipo um passo a passo; e, se o texto expõe, os verbos explicam e descrevem algo ou alguma situação no presente ou até mesmo no futuro. Com base no PSS, ou seja, com base no que cada texto faz (definição de uma aluna!), a identificação do Corpus Comparável se tornou mais objetiva, se concentrando na busca de memorandos que reportam, habilitam, expõe, etc. Assim, os resultados da análise textual, ou seja, os PSSs de cada texto auxiliaram na seleção do Corpus Comparável. Quanto à importância desse Corpus no processo tradutório, os alunos relataram que ele foi fundamental em termos de formatação, estrutura e grau de formalidade do texto. A variedade de ferramentas, por sua vez, proporcionou aos alunos a compreensão do significado de termos específicos do texto. Enfim, todas as propostas, a classificação da tipologia textual em termos de PSSs, a busca e utilização de Corpus Comparável e as ferramentas de auxílio à tradução, se mostraram muito úteis durante o processo tradutório, refletindo na qualidade das traduções realizadas.

A Tarefa 4 propõe uma tradução inversa, ou seja, da língua materna para a língua estrangeira. Como essa direção de tradução é mais difícil, pois a competência linguística dos alunos é mais limitada na língua estrangeira, começamos a prepará-los para essa atividade com uma discussão em grupo, numa busca por auxiliá-los na aquisição de estratégias para compensar essa dificuldade linguística. Na Ficha 1 eles selecionaram um memorando em português coletado na Ficha 2 da Tarefa 2, para ser traduzido por eles para o inglês. Também precisaram colocar a justificativa de sua escolha, assim como um reconhecimento dos PSSs realizados no texto. Os alunos justificaram suas escolhas pelo tamanho do texto (o texto mais curto) e pelos PSSs, aqueles textos que realizavam PSSs já familiares para os alunos. A Ficha 2 dá a oportunidade aos alunos de procurar e coletar mais memorandos em inglês, além daqueles já contidos na UD, nesse caso, criando uma pasta e armazenando os memorandos coletados e geridos na UD nessa pasta.

A Ficha 3 pede aos alunos propostas tradutórias em inglês do memorando selecionado na Ficha 1. Essa atividade foi feita à distância, então os alunos dispuseram do tempo que acharam necessário para a tradução. Estive disponível durante o período de aula no ambiente virtual *Moodle* em um chat oferecendo ajuda e dando dicas. Os alunos comentaram que a Tarefa foi bastante desafiadora.

Como na Tarefa 3, a Tarefa 4 também pede uma reflexão dos alunos sobre o processo tradutório. Essa atividade reflexiva é muito importante nesse momento final da UD, pois, além de fazer o aluno “monitorar seu progresso, determinar onde existem problemas e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades” (SCHMIDT e FORD, 2003), leva o aluno, (i) a uma aprendizagem autorregulada, que segundo Blackburn e Hakel (2006) “[...] diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem” (p.83) e (ii) ao auto-monitoramento, o processo através do qual o aluno avalia seu progresso em direção às metas estabelecidas (GOLLWITZER, 1999). Prova disso é o fato de os alunos terem constatado que precisaram de bastante auxílio do Contexto de Situação, dos PSSs, do Corpus Comparável, das ferramentas como dicionários etc. e de terem confessado que se sentiriam mais seguros se a atividade tivesse sido realizada em sala de aula com a ajuda e suporte da professora, que no estágio inicial da iniciação à tradução tem o papel de facilitadora da aquisição da CT. Os problemas tradutórios se concentraram principalmente na tradução propriamente dita (renderização), e não tanto na compreensão, uma vez que os alunos possuem a competência linguística na língua materna, português, mas em inglês, língua estrangeira é mais limitada.

A Tarefa 5 traz Fichas que objetivam levar os alunos à uma detalhada reflexão sobre toda a UD4. Os principais pontos dessa reflexão revelaram que o reconhecimento dos PSSs, o Corpus Comparável e principalmente as ferramentas de auxílio à tradução foram os recursos que mais ajudaram no processo tradutório e que a tradução inversa é realmente a mais desafiadora.

No geral os alunos gostaram muito dessa UD e revelaram que, apesar de difícil, ela deu uma noção de como proceder na realização de uma tradução de memorandos. Com esse retorno dos alunos eu, como professora, no que tange à minha atuação em sala de aula, comprovei a afirmação de Vienne e Goavec (1994) sobre a atuação do docente como um facilitador e mediador no processo de tradução de textos; já, como pesquisadora, eu constatei a relevância da análise textual, reconhecimento

e classificação da tipologia textual, trabalhados nessa proposta, para o processo tradutório de textos especializados da área corporativa.

4.7 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA 5

A UD5, a última do semestre, tem o título de “Tradução de textos corporativos”, mas agora se concentra em “atas”. Seus objetivos são muito parecidos com os da UD4, pois, como os alunos já estavam familiarizados com a abordagem metodológica, se sentiram mais seguros pelos objetivos serem similares aos anteriores e se tornaram mais autônomos ao realizar as tarefas, o que confirma os resultados das pesquisas do Grupo PACTE (2000), que mostram que o modelo de aquisição da CT é dinâmico e cíclico. Assim, os objetivos de aprendizagem dessa UD são:[Ao final da UD o aluno será capaz de...] reconhecer o tipo textual de atas segundo a Tipologia Textual com base em Contexto, coletar e armazenar Corpus Comparável, propor uma tradução inversa e refletir sobre o aprendizado durante a UD.

A Tarefa 1 inicia com o Material de Apoio retomando os princípios da Tipologia Textual com base em Contexto e trazendo uma definição detalhada do PSS mais presente no tipo de texto ata, o Reportar. Estive presente virtualmente durante todo o período da aula explicando e dando orientações para os alunos nesse início de UD. A Ficha 1 traz uma ata, cujo texto pode ser dividido em vários segmentos, os quais serão trabalhados pelos alunos. Inicialmente essa atividade foi pensada para ser realizada em grupos; cada grupo escolheria um segmento a ser analisado e traduzido e posteriormente compartilhado com toda a classe. Como na ocasião da disciplina não tivemos acesso às aulas presenciais para a realização dessa UD, precisei adaptar a tarefa para realização individual. Assim, logo abaixo do texto, os alunos devem preencher um quadro sobre o perfil contextual do texto, assim como classificar o texto conforme a Tipologia Textual com base em Contexto e justificar sua resposta. As respostas dos alunos ofereceram evidências de entendimento dos princípios dessa tipologia e as justificativas confirmaram a aquisição de conhecimentos sobre a análise e classificação tipológica dos textos, alcançando, assim, o primeiro objetivo de aprendizagem da UD.

A Tarefa 2 inicia com o Material de Apoio retomando a definição e a importância do Corpus Comparável. O objetivo aqui é sistematizar tanto a busca de Corpus Comparável como seu armazenamento no

processo de tradução de textos. Dessa forma, a Ficha 1 começa com a coleta do Corpus, que deve conter textos de atas em inglês, já que a tradução a ser feita é do português para o inglês. Os alunos procuraram textos de atas e informaram os sites que continham tais textos na célula indicada. Depois de lerem detalhadamente os textos dos sites, fizeram uma seleção dos textos que realmente poderiam os ajudar na tradução e criaram uma pasta de armazenamento desses textos.

Uma das finalidades da Tarefa 3 dessa última UD é introduzir os alunos à tradução inversa, uma vez que o nome da disciplina é LLE – 5166 – Tradução e Versão (nesse caso, tradução inversa) do inglês. Essa modalidade de tradução só foi trabalhada ao final da disciplina por seu caráter mais desafiador, exigindo do aluno uma certa familiaridade com estratégias e métodos tradutórios básicos. Assim, a Tarefa 3 inicia com uma explicação do que é uma tradução inversa no Material de Apoio. O objetivo aqui é conscientizá-los de que a tradução inversa oferece mais desafios do que a direta, uma vez que a competência linguística na língua materna é sempre maior do que essa competência na língua estrangeira. Assim, a partir da análise e classificação tipológica do texto, munidos do Corpus Comparável selecionado e conscientes dos desafios da tradução, a Ficha 1 pede uma proposta de tradução de um segmento, de escolha livre, do texto ‘Ata de reunião – alimentação escolar’. A maior parte dos alunos escolheu traduzir o início do texto, realizando mudanças na formatação e na disposição das informações. As justificativas para tais mudanças tiveram como base o Corpus Comparável coletado. Na comparação entre atas e *minutes*, os alunos perceberam que a formatação do texto é diferente. Em português: (i) as atas são escritas em um único parágrafo; (ii) todas as datas e números constantes no texto são escritos por extenso, entre outros. Em inglês: (i) a ata é dividida em tópicos, ou seja, vários parágrafos; (ii) datas e números são escritos em numerais a fim de facilitar o entendimento. Em termos de tipo textual, os alunos o classificaram como realizando o PSS Reportar. A justificativa para tal foi a própria definição do Processo, o qual, segundo Matthiessen *et al.* (2010), narra uma sequência de eventos por meio de relações temporais, registrando acontecimentos (p.183). 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, que suprem a necessidade¹³⁸ apontada por Hurtado Albir (2011).

¹³⁸Hurtado Albir (2011) aponta para a necessidade “da busca de agrupamentos textuais mais concretos, que sejam mais operativos, do ponto de vista da tradução

Quanto aos problemas de terminologia, os alunos procuraram auxílio em sites, dicionários bilíngues e *Google tradutor*.

A Tarefa 4 apresenta um Material de Apoio explicativo que retoma as definições do PSS Reportar e suas características. A Ficha 1 traz então uma ata em inglês ‘MOOV Monthly Meeting’ e, como na Ficha 1 da Tarefa 1, pede aos alunos que analisem o Contexto de Situação do texto e o classifiquem em termos de PSSs realizados.

A Tarefa 5 prepara os alunos para o processo de tradução, incentivando-os à coleta de Corpus Comparável para auxílio na tradução da ata em inglês. Muitos alunos selecionaram atas em inglês, o que não os ajudou muito, já que teriam que selecionar atas em português para ajudá-los na hora de traduzir. Muitos alunos relataram que esse equívoco aconteceu porque essas últimas atividades foram feitas à distância e não tiveram a presença facilitadora de um professor durante o todo processo, somente durante o período das aulas. Como professora e pesquisadora, entendo que tal fato apontou para uma necessidade do professor atuante em sala de aula como guia e mediador da aprendizagem, conforme a premissa (HURTADO ALBIR, 2007) de que abordagem por tarefas de tradução é representativa do ensino com enfoque no aluno, o qual é o protagonista na realização das tarefas, mas que, nem sempre, exclui o professor que exerce a função de guia facilitador. Nesse caso em específico, os alunos tiveram acesso ao meu auxílio por meio de um chat no *Moodle* durante o período das aulas, mas realizaram sozinhos a maior parte das Tarefas.

Por fim, os alunos traduziram a ata na Ficha 1 da Tarefa 6 e na Ficha 2 relataram que as fontes de auxílio à tradução mais utilizadas foram *Google tradutor*, dicionários bilíngues e glossários.

4.8 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PORTFÓLIO DE APRENDIZAGEM

Aproximadamente um mês antes da data de entrega do Portfólio de aprendizagem, foram disseminadas as diretrizes do que deveria constar nesse portfólio (apêndice 10), explicando sua natureza, sua importância para que o aluno pudesse oferecer evidências dos conhecimentos e habilidades adquiridos e sua utilidade tanto para a avaliação da

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”(p.488).

aprendizagem no contexto educativo, como para ser elaborado como dossiê para apresentação profissional no futuro mercado de trabalho. Da mesma forma, entregamos a lista do que deveria constar no relatório final (apêndice 10), assim como os critérios de correção referentes a esse relatório (apêndice 13), colocando em prática a sugestão de March (2010) no que se refere ao valor das Rubricas no processo avaliativo. A autora afirma que Rubricas são usadas na avaliação do desempenho dos alunos e descrevem as características específicas de um produto, projeto ou tarefa em vários níveis de rendimento para fins de esclarecer o que se espera do aluno, de avaliar sua execução e de facilitar a produção de *feedbacks*.

Os alunos se sentiram motivados para confeccionar esse portfólio e tiveram as duas aulas seguintes duas semanas para prepará-lo, assim como para fazer o relatório final.

Galán-Mañas (2015), em um contexto de formação de tradutores, explica que o portfólio de aprendizagem visa: (i) favorecer a mobilização de certas competências, assim como tipos de aprendizagem; (ii) promover organização, aprendizagem significativa¹³⁹ e autorregulação; (iii) permitir que o aluno tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta. Com esses pressupostos a autora argumenta que o portfólio vai muito além de ser um mero instrumento de avaliação somativa, na qual o aluno 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).

Em consonância com essa linha de pensamento, e com base nas respostas e colocações dos alunos em seus portfólios, deixarei suas vozes ecoarem na presente subseção, como reflexão deles sobre seu aprendizado e como forma de validação da proposta apresentada.

A partir do levantamento feito nos portfólios entregues pelos doze alunos participantes dessa pesquisa e considerando as cinco UD's trabalhadas durante o semestre, constatei que as UD's selecionadas pelos alunos para serem apresentadas e discutidas nos portfólios foram as seguintes: UD1 (dois alunos); UD3 (seis alunos) e UD4 (dois alunos). Os dois alunos remanescentes selecionaram UD's que não fizeram parte do escopo dessa pesquisa, por essa razão não serão consideradas.

Os dois alunos que selecionaram a UD1 relataram que a razão de tal seleção consistiu na oportunidade que a UD ofereceu de conhecer

¹³⁹ Segundo Ronca (1994) a aprendizagem significativa sob uma perspectiva cognitivo-constitutivista: “estabelece uma relação entre o conteúdo que será aprendido com aquilo que o aluno já sabe” (p.92)

ferramentas e tecnologias de tradução as quais, além de otimizar o tempo da atividade tradutória, melhoram a qualidade do trabalho. Se levarmos em conta que Law *et al.* (1998, p.6) considera conscientização do conhecimento adquirido como uma das quatro características primárias da reflexão como uma ferramenta de aprendizagem, podemos afirmar que as respostas desses alunos configuram uma conscientização da aprendizagem adquirida, pois reconheceram não somente ‘o que’ aprenderam, mas principalmente a utilidade e valor desse novo conhecimento para a atividade tradutória. Os alunos também relataram que todos os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que puderam conhecer e utilizar ferramentas e tecnologias de tradução. Essa resposta, segundo Galán-Mañas (2015), configura uma mobilização de competências, pois significa que o aluno sabe o que deve fazer frente a um desafio, ou como deve agir para resolver um problema, aplicando a aprendizagem adquirida (previamente integrada a uma estrutura existente) em uma situação nova. Considerando ainda as respostas dos alunos na perspectiva da aprendizagem significativa, Ausubel (2000) argumenta que as condições para tal aprendizagem são a potencialidade significativa dos materiais educativos, ou seja, eles devem ter significado lógico e o aprendiz deve reconhecer sua relevância. Prova disso é que, em suas respostas, os alunos mencionaram que comprovaram na prática que tal utilização facilita o processo tradutório e possibilita a produção de uma tradução mais apurada em termos de qualidade.

Os seis alunos que selecionaram a UD3 relataram que a razão de tal seleção consistiu no fato de essa ser a UD em que mais aprenderam e na qual mais se dedicaram, atestando assim que a aprendizagem foi significativa, uma vez que, conforme Novak (1981), a aprendizagem é significativa acontece quando o aprendiz cresce, tem uma sensação boa e se predispõe a novas aprendizagens a área. Ainda nesse sentido, Hurtado Albir e Galán-Mañas (2015) ressaltam a importância da consciência dos alunos em relação aos objetivos de ensino e aprendizagem, de suas conquistas e de como suprir as deficiências que vão se tornando evidentes durante o processo. Prova disso são as observações desses alunos, afirmando que as Tarefas ‘conversaram’ com os objetivos propostos estando exatamente alinhadas a eles. Por essa razão, relataram que todos os objetivos da UD foram alcançados por meio das Tarefas, as quais se mostraram claras e pontuais. Quanto à importância dos PSSs no processo tradutório, os alunos se mostraram positivos e disseram que, por meio da identificação do PSS de cada texto, puderam reconhecer alguns padrões usualmente realizados em cada tipo textual, traçando assim um perfil dos textos. Esse perfil, além de facilitar o processo tradutório, informa a

seleção e coleta do Corpus Comparável, pois concentra a busca de soluções para os problemas em textos pertencentes ao mesmo tipo textual. Assim, tais resultados reforçam a declaração de Kiraly (2000), de que uma das ferramentas básicas de um tradutor é a consciência de suas estratégias cognitivas para a resolução de problemas.

A razão pela qual, dois alunos selecionaram a UD4 vai ao encontro do que Galán-Mañas (2015) afirma; segundo os alunos, a razão de tal seleção consistiu no fato de que essa UD envolveu a tradução direta e indireta de textos corporativos, atividades não exploradas na disciplina até então e, segundo a autora, “a variedade de atividades propostas devem promover os diferentes tipos de aprendizagem e a mobilização de competências diferentes¹⁴⁰” (p.390). Assim a UD, por meio dessas novas atividades, promoveu a mobilização das subcompetências bilíngue, pois envolveu conhecimentos nas duas línguas, da subcompetência extralinguística, pois, para realizá-la, os alunos precisaram de conhecimentos da área temática e de estruturas textuais nas duas línguas, além da subcompetência estratégica, fundamental em qualquer processo tradutório. Os alunos também relataram que todas as Tarefas estavam relacionadas aos objetivos propostos, os quais foram alcançados ampliando o conhecimento desses alunos sobre a tradução. Quanto à importância dos PSSs, os alunos afirmaram que o reconhecimento e a classificação de tais Processos estabelecem um perfil textual que não só ajuda a guiar o processo tradutório, mas possibilita a adequação tradutória no texto meta. No caso específico dos textos trabalhados na UD, os alunos observaram que os PSSs Compartilhar e Expor indicaram o perfil dos textos fonte facilitando a realização de tradução em um texto meta que também Compartilha e Expõe. Além disso, relataram que os PSSs realizados nos textos favoreceram a identificação de padrões, os quais auxiliaram na busca e coleta do Corpus Comparável e na realização da tradução. Em outras palavras, a identificação dos PSSs de um texto permite uma pesquisa de Corpus Comparável mais objetiva e uma seleção de textos que realizem os mesmos Processos. Por fim, os alunos concluíram que a UD permitiu a utilização de estratégias para a solução de problemas tradutórios recorrentes em textos corporativos. Aqui, mais uma vez fica clara a conscientização dos alunos no que tange à aprendizagem significativa que obtiveram e uma autorregulação por meio da reflexão. Isso é fundamental em uma proposta na perspectiva de formação por competências, pois, conforme Galán-Mañas (2015), certas

¹⁴⁰“La gran variedad de las actividades que se deben promueve diferentes tipos de aprendizajes y la movilización de diferentes competencias.”

atividades devem promover uma reflexão por parte do aluno em termos de sua consciência do que já sabe fazer e do que ainda falta aprender, proporcionando, assim, informações tanto sobre os resultados de aprendizagem, como também sobre seu processo. No que tange à prática tradutória, os alunos afirmaram que ainda têm um longo caminho de aprendizado pela frente, mas que por meio da disciplina se sentem mais à vontade e seguros para traduzir. Essa reflexão evidencia uma conscientização da aprendizagem por meio da qual, conforme Galán-Mañas (2015), o aluno tem consciência do que já aprendeu, nesse caso, sabendo o que deve fazer frente a um problema, aplicando as habilidades desenvolvidas a uma situação nova e do que ainda lhe falta.

4.9 DISCUSSÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

No contexto da formação por competências, March (2010) afirma que a auto-avaliação do aluno é crucial, pois a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem é parte integrante do desenvolvimento das competências. Biggs (2005) também defende que esse tipo de avaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos alunos de aquisição de processos metacognitivos de supervisão que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Ainda Villardón (2006) conclui argumentando que a auto-avaliação é uma concepção democrática e formativa do processo educativo no qual participam todos os sujeitos envolvidos e proporciona ao aluno estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional, que poderá utilizar em sua formação e em seu futuro profissional. Consoante com essas reflexões teóricas, a realização da auto-avaliação ao final dessa disciplina, incentivou os alunos a refletirem sobre seu processo de aprendizagem como forma de (i) autorregulação, na qual os alunos supervisionam de forma autônoma e objetiva o nível de conhecimento atingido; (ii) desenvolvimento pessoal e profissional no que tange à capacidade de avaliar seu próprio aprendizado, constatando de forma clara a medida em que alcançaram os objetivos propostos.

Inspirada na conclusão de Kiraly (1995), o qual aponta a auto-avaliação de cada aluno como aspecto fundamental no processo de aprendizagem, irei apresentar nessa subseção, os resultados do levantamento das respostas dos alunos participantes ao questionário de auto-avaliação sobre a aquisição de conhecimento com vistas a confirmar

se a presente proposta efetivamente contribui para a formação do SE tradutor.

Dessa forma, a auto-avaliação do aluno se deu em forma de um questionário, o qual teve como base o questionário inicial com as respostas, os textos e as traduções que haviam realizado no início da disciplina para ajuda-los a reconhecer e refletir sobre o conhecimento adquirido.

A primeira questão da auto-avaliação retoma um texto do questionário inicial pedindo que os alunos voltem a classificá-lo em termos de tipologia textual. As questões seguintes pedem a justificativa e a comparação entre as respostas (inicial e atual) com base no conhecimento adquirido. Três alunos mantiveram a mesma resposta do questionário inicial, tendo como justificativa o fato de a Tipologia Textual com base em Contexto também classificar esse tipo de texto da mesma maneira. Por exemplo, os alunos responderam da primeira vez que o texto era uma propaganda, a esfera de PSSs também contém o tipo de texto propaganda (que realiza o PSS Recomendar), por essa razão, continuaram com a mesma classificação, mas não indicaram o PSS. Quatro alunos mudaram suas respostas, omitiram o tipo textual e mencionaram somente o PSS que o texto realiza. Isso mostra que a distinção entre tipo textual e PSS ainda não está clara. Cinco alunos classificaram o texto como propaganda (mesma resposta do início), mas adicionaram a informação que o texto realiza um ou mais PSSs, ou seja, as respostas se mostraram mais completas e maduras.

A seguir, o segundo texto do questionário inicial volta a ser analisado, mas agora em termos de PSSs realizados. Nove alunos que analisaram o texto dão respostas semelhantes: o texto realiza mais de um PSS, sendo que os PSSs mencionados são os mesmos; três alunos analisam o texto e, em suas respostas mencionam apenas o PSS principal. Todas as justificativas dadas pelos alunos demonstram que entenderam a proposta e que sabem argumentar em favor de suas classificações. Porém, considerando que a classificação tipológica de textos com base em contexto é feita a partir da interpretação textual do leitor/tradutor desse texto, ou seja, ela é subjetiva, os alunos ainda se mostraram muito inseguros quanto à análise e definição dos PSSs, uma vez que, segundo a interpretação de um, o texto pode Habilitar, enquanto na interpretação de outro, o mesmo texto pode Compartilhar. Conforme a resposta da maioria, a prática mais frequente dessa análise de textos pode trazer mais segurança na hora da classificação. Essa resposta corrobora com a

afirmação de Ericsson (1993) sobre o desempenho experto¹⁴¹, que é o resultado, entre outros, de um esforço contínuo denominado de prática deliberada, ou seja, a fim de se alcançar o nível experto em qualquer tipo de conhecimento, é preciso que os alunos realizem repetidamente as mesmas tarefas ou tarefas semelhantes, não de forma mecânica, mas consciente e reflexiva.

Além disso, retomando a importância da análise textual para a tradução, Bell (1991), Matthiessen *et al.* (2009), e Hurtado Albir (2001)¹⁴² afirmam que tal análise: (i) pode influenciar não só a maneira como se traduz, mas também a qualidade do produto final; (ii) desenvolve no tradutor a habilidade de lidar com textos; e (iii) é essencial para a prática tradutória. Nesse sentido, a presente proposta almejou sensibilizar os alunos para a importância da análise e preparação de um texto na fase pré-tradutória. Conforme resultados dessa aplicação, a análise e classificação da tipologia de um texto a ser traduzido geram informações, as quais alimentarão a busca e seleção do Corpus Comparável. Pois bem, qualquer tipologia textual pode gerar dados para alimentar tal busca, mas qual é a grande vantagem da Tipologia Textual com base em Contexto? Como já mencionado, essa tipologia não parte de forma ou função, mas classifica os textos conforme o que estes realizam dentro de seus contextos específicos. Mas o que isso significa? Significa que a partir dessa classificação, o tradutor adquire critérios diferenciados na busca de textos para auxiliá-lo na tradução. Por exemplo, nas tipologias tradicionalmente utilizadas, quando o tradutor precisa traduzir um memorando, irá buscar e selecionar textos informativos que possuam a mesma forma e estrutura. Na Tipologia Textual com base em Contexto, essa busca e seleção tem como referência o(s) PSS(s) realizado(s) no texto a ser traduzido, ou seja, se esse memorando realiza o PSS Expor, ele explica o “como” e “porque” algo acontece, então o tradutor pode buscar textos que também expliquem “como” e “porque” algo acontece; ele pode selecionar textos de legislações, um artigo de pesquisa, um verbete enciclopédico, etc.; se o memorando em questão realiza o PSS Reportar, ele narra a ocorrência ou existência de um fenômeno, sendo organizado temporalmente para enquadrar os relatos. Assim sendo, o tradutor poderia selecionar uma reportagem, uma biografia, uma ata e até uma crônica como textos para auxiliá-lo na tradução. Quero salientar aqui que os alunos já apontaram

¹⁴¹ “O conhecimento experto pressupõe uma base ampla de conhecimentos, esta organizado em estruturas complexas e é passível de ser aplicado na resolução de problemas complexos.” (HURTADO ALBIR, 2005)

¹⁴² Cf. subseções 2.2.1 e 2.6.4

em suas respostas acima que a Tipologia Textual com base em Contexto pode ajudar o tradutor a expandir seu repertório de textos em seu Corpus Comparável.

Quanto à próxima questão da avaliação, os alunos precisaram traduzir esse segundo texto do inglês para o português, assim como o fizeram no questionário inicial. Essas segundas traduções ainda apresentaram problemas relacionados principalmente à formalidade; muitos ainda utilizaram pronomes como *você* e *seu*, termos que não são próprios para uma notificação. Após essa segunda tradução, as perguntas instigaram os alunos a compararem não só as traduções iniciais com as atuais, como também o processo tradutório: como foi a experiência da primeira vez e agora na segunda vez. Nove alunos disseram se sentir mais seguros com a tarefa e somente três declararam estar mais familiarizados com a tarefa, mas ainda inseguros e incertos quanto a algumas soluções encontradas.

Quando perguntados se utilizaram ferramentas de auxílio à tradução e, no caso de resposta positiva, quais, as respostas citaram *Google tradutor*, *Linguee* e Dicionário de sinônimos, mas me surpreendi em constatar que apenas um aluno utilizou Corpus Comparável, razão pela qual muitas das traduções feitas contêm um registro inadequado. Cumpre ressaltar que, quando perguntados sobre a importância do reconhecimento do tipo textual para a realização da tarefa tradutória, todos os alunos afirmaram que tal reconhecimento é fundamental, inclusive para auxiliar na busca de Corpus Comparável. Na comparação entre essa mesma resposta do início da disciplina e desse final, os alunos, numa reflexão sobre seu aprendizado, responderam que agora a resposta foi mais específica e que tinham plena consciência do que estavam respondendo. Enquanto a primeira resposta afirmava que o reconhecimento do tipo textual auxilia na escolha: (i) do tipo/estilo de linguagem; (ii) de palavras corretas; (iii) da estrutura do texto; (iv) do estilo gramatical, além de facilitar a tradução em termos de: (i) contextualização; (ii) interpretação e transposição; (iii) tradução de termos específicos; e (iv) compreensão do texto, a segunda resposta, agora informada pelo conhecimento adquirido, observou que o reconhecimento do tipo textual pode indicar (i) o uso de certas ferramentas de auxílio à tradução; (ii) os tipos de texto a serem selecionados na busca do Corpus Comparável; e (iii) a utilização de termos mais adequados para o devido contexto.

Por fim, quando perguntados sobre o nível de comprometimento durante a disciplina, a maior parte dos alunos (sete alunos) se considerou muito comprometido, realizando e entregando todas as atividades e

participando ativamente das aulas; quatro alunos disseram que seu comprometimento poderia ter sido maior, mas que fatores pessoais ou a sobrecarga do final do curso os impediram de se engajar mais na disciplina; um aluno se considerou pouco comprometido com a disciplina e a razão para isso é o fato de trabalhar durante o dia, não conseguir dar mais atenção às atividades realizadas no ambiente virtual e estar muito cansado no horário da aula. Ainda assim, como uma das ministrantes dessa disciplina, considerei a participação desse aluno muito engajada.

No que tange à auto-avaliação dos alunos, as respostas revelaram que:

- (i) Ainda há certa insegurança na análise de textos conforme a Tipologia Textual com base em Contexto dada a sua natureza interpretativa e, portanto, subjetiva. Mas, conforme a resposta da maioria dos alunos, a prática mais frequente dessa análise de textos pode trazer mais segurança na hora da classificação;
- (ii) Ao final das atividades, as justificativas da classificação do tipo textual e das escolhas tradutórias dadas pelos alunos demonstram que entenderam a proposta e que sabem argumentar em favor de suas classificações e soluções.

Quanto à avaliação do curso, a primeira pergunta é relacionada à relevância dos tipos de textos trabalhados durante o semestre e as respostas dos alunos demonstraram a relevância dos tipos de textos trabalhados. Todos acharam os textos interessantes, pois além de autênticos e atuais, são típicos do mundo corporativo, isto é, são os textos com os quais irão trabalhar uma vez atuantes na profissão de Secretariado Executivo. Vários alunos revelaram que muitos textos se mostraram um tanto desafiadoras, mas que isso contribuiu para a aquisição de estratégias e procedimentos para tradução.

A pergunta que segue diz respeito às expectativas dos alunos. A maioria dos alunos respondeu positivamente: “fui surpreendida, aprendi muito!”, “agora me considero apta a traduzir!”, “o caráter prático foi fundamental!”, “tudo o que eu esperava foi atendido!”, “foi além do que eu esperava!”. Alguns ponderaram sobre alguns aspectos menos positivos observando que, no final, quando as atividades se tornaram mais desafiadoras, as aulas presenciais fizeram muita falta e deram à realização das tarefas um caráter cansativo e repetitivo. Concluíram que isso talvez não teria acontecido se a realização dessas tarefas tivesse acontecido em sala com o professor e o grupo todo.

Com relação à metodologia aplicada, as respostas foram semelhantes e apontaram para aspectos positivos e negativos. A princípio os alunos acharam a proposta das UD's inovadora, prática, clara e objetiva, propiciando um ambiente de aprendizagem produtivo e dinâmico. Mas, ao longo da disciplina, disseram que as Tarefas, por seu caráter repetitivo e cíclico, se tornaram cansativas desmotivando-os ao trabalho.

As explicações das professoras foram avaliadas de forma positiva, todos concordaram que as explicações dentro e fora de sala de aula foram boas e cheias de exemplos, o que sempre facilitou a compreensão. No geral, todos os alunos gostaram muito da maneira apaixonada com a qual as duas professoras falavam sobre tradução; os alunos revelaram que isso é cativante.

Conforme as respostas dos alunos, o *Moodle* se mostrou como ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem no contexto dentro e fora de sala de aula no que tange ao acesso a materiais, atividades e fóruns de discussão, no entanto se mostraram resistentes à realização de aulas e de Tarefas completas por meio desse ambiente.

Devido à complexidade da tarefa tradutória de textos especializados na área corporativa, e pelo fato de boa parte dessas traduções terem sido realizadas fora de sala de aula (por causa da falta de acesso ao laboratório), os alunos consideraram o ritmo do curso um tanto intenso (oito alunos); três alunos consideraram o ritmo médio, pois levaram em conta o início da disciplina, no qual as atividades foram mais guiadas e acompanhadas pelas professoras. Somente dois alunos acharam o ritmo tranquilo.

Muitos alunos (nove alunos) acharam o método de avaliação justo, diversificado e dinâmico; dois alunos acharam que as UD's tiveram pouco peso na nota final enquanto o portfólio teve muito peso e que a avaliação dos colegas deveria ser abolida; afirmaram que avaliação é função do professor e não de alunos. Por fim, um aluno defendeu a aplicação de mais provas escritas.

Quando perguntados sobre o que a disciplina deixou a desejar, seis alunos se mostraram satisfeitos afirmando que a disciplina foi ótima e não deixou a desejar. Três alunos defenderam atividades mais curtas e dinâmicas. Dois alunos relataram seu desapontamento com o final da disciplina, o qual aconteceu à distância e não presencialmente, e um aluno sentiu falta de mais traduções e atividades relativas à tradução.

Finalmente, como últimas reflexões os alunos demonstraram seu entusiasmo revelando que aprenderam muito; que o semestre foi muito produtivo; que a motivação, carinho e dedicação com a qual as professoras ministraram a disciplina tornou a tarefa tradutória cativante e

que a didática e metodologia prática levou os alunos a produzirem muito, contribuindo para sua formação.

A Avaliação do curso também foi positiva e os comentários revelaram que:

- (i) A abordagem metodológica foi adequada para a gradual construção da autonomia do estudante e seu posicionamento como protagonista de seu processo de aprendizagem e a ‘aprender fazendo’;
- (ii) O material didático dividido em UD's trouxe uma clareza de conteúdo e de progressão, pois iniciaram de forma introdutória e foram acrescentando novos conhecimentos;
- (iii) Apesar de os alunos reclamarem da extensão das UD's e do fato de serem desenhadas de forma similar, se sentiram confiantes e mais autônomos para realizar as atividades mesmo que mais complexas;
- (iv) A proposta de avaliação foi produtiva, por seu caráter multidimensional (variedade de instrumentos e tarefas de avaliação), pelo fato de explorar diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e pela transparência possibilitada pelas Rubricas (num esforço consciente de oferecer ao estudante uma avaliação fundamentada em critérios claros sobre o que deles se esperava, o que facilitou também a auto-avaliação e a co-avaliação). Por essas características, o processo de avaliação foi muito bem aceito, principalmente por sua clareza em termos de critérios e por possibilitar a participação dos alunos, os quais, por causa dessa clareza, tiveram consciência de seu desempenho durante todo o semestre.

Ao final do semestre todos os alunos alcançaram notas satisfatórias, entregaram todas as UD's e portfólios de aprendizagem. Dessa maneira, os resultados da aplicação da presente proposta foram muito positivos e as respostas dos alunos em termos de atividades e avaliações demonstraram que os eles estavam conscientes do que haviam aprendido.

4.10 DISCUSSÃO DO O IMPACTO DA PROPOSTA

A presente subseção visa discutir o impacto dessa proposta na formação dos alunos de SE, da disciplina LLE5166, no que tange ao desenvolvimento de sua Competência Tradutória. A discussão se concentrará nas dez principais ferramentas de ensino e aprendizagem da disciplina em questão, no que diz respeito ao plano de ensino, material didático e atividades avaliativas, levando em conta a voz da professora/pesquisadora e a voz dos alunos em relação às evidências de aprendizagem, quais sejam: a avaliação diagnóstica, o plano de ensino, a UD1, a UD2, a UD3, a UD4, a UD5, o portfólio de aprendizagem, a auto-avaliação e a avaliação do curso.

A primeira ferramenta consistiu de uma avaliação diagnóstica composta por perguntas aos alunos, referentes ao seu conhecimento prévio em tradução e sua disponibilidade para realizar as Tarefas propostas. De acordo com Kelly (2005) o propósito diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes do processo de aprendizagem do programa de ensino e fornece informações ao professor sobre a adequação dos objetivos elaborados para a disciplina, ou se adaptações precisam ser feitas. O resultado das respostas dos alunos (i) contribuiu no ajuste dos objetivos de ensino e de aprendizagem e do material em termos de conteúdo; (ii) alertou para o ritmo de trabalho, indicando a necessidade de uma metodologia ativa e dinâmica; e (iii) informou a progressão, confirmando pressupostos construtivistas, de iniciar as atividades com conceitos bem básicos, construindo relações sistemáticas com conteúdos novos, promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos (AUSUBEL, 2000).

A segunda ferramenta da proposta foi o plano de ensino, o qual compreendeu dois objetivos gerais, ou seja, objetivos de ensino, na perspectiva do professor. O primeiro objetivo foi de ordem (i) metodológica, pois serve para a aquisição dos princípios e estratégias básicas para traduzir e (ii) de ordem profissional, pois, conforme Hurtado Albir (2007, p. 37), objetivos profissionais apresentam os fundamentos do estilo de trabalho do tradutor profissional. O segundo objetivo do plano foi ‘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’. Esse segundo objetivo vai ao encontro do que a teoria (HURTADO ALBIR, 2007) chama de ordem (i) contrastiva, pois ele define a busca de soluções e as diferenças fundamentais entre o par de

Línguas em questão, e (ii) textual, pois determina os diversos problemas de tradução conforme o funcionamento textual próprio de cada tipo de texto (HURTADO ALBIR, *ibid.*). A importância de tais objetivos reside no fato de o professor retornar a eles a cada nova UD para conferir se a progressão está adequada, se os alunos estão conseguindo acompanhar e apreender, ou se correções, adaptações ou até mesmo mudanças de objetivos são necessárias. Assim, além desses objetivos exercerem a função de guiar o processo de ensino e aprendizagem, também fundamentaram: (i) as subcompetências a serem desenvolvidas durante a disciplina; (ii) o conteúdo em termos de conhecimento declarativo; e (iii) asUDs, em termos de progressão das atividades¹⁴³. Dessa forma, a proposta condiz com o modelo integrado de ensino-aprendizagem (HURTADO ALBIR, 1999; 2005; 2009), o caráter integralizador das tarefas (HURTADO ALBIR, 2007) e o alinhamento construtivo (BIGGS e TANG, 2007).

A terceira ferramenta da proposta foi a elaboração da UD1, calcada nos seguintes objetivos gerais: apresentar aos alunos tanto o conceito de Corpus Comparável e sua importância na tradução, quanto o significado de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC e sua relevância. A proposta foi sensibilizar os alunos a buscarem conhecimentos extralinguísticos, mobilizando e desenvolvendo a subcompetência extralinguística (PACTE, 2000), e adquirirem estratégias de busca e de documentação, aprendendo avaliar as fontes. Esses objetivos foram alcançados, uma vez que os alunos conheceram e utilizaram métodos básicos de documentação (busca, coleta e armazenamento de Corpus Comparável), exploraram e utilizaram TICs e refletiram 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 alunos ‘sabem’, como adquiriram esse conhecimento e entendem a aprendizagem como um processamento mental e interno da informação e (ii) sua natureza construtivista, pois a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando dar motivação aos alunos e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p.4).

A quarta ferramenta da proposta foi a elaboração da UD2, que por meio de seus objetivos visou desenvolver, sobretudo, a subcompetência de conhecimentos sobre tradução, que se refere, nesse contexto, aos conhecimentos sobre o mercado laboral. Nesse sentido,

¹⁴³Vide subseção 4.1

busquei levar os alunos a conseguirem administrar os aspectos básicos relacionados com a profissão de tradutor, no caso específico deste contexto pedagógico, profissão de secretário/tradutor no universo corporativo. Por meio dessa UD também procurei preparar os alunos tanto para a pesquisa de campo e entrevista com um SE, como para as apresentações que seguiram à pesquisa. Mais uma vez, de acordo com os pressupostos construtivistas, a UD iniciou explorando o que os alunos já conhecem e sabem sobre o mercado corporativo em Santa Catarina e foi se desdobrando em Tarefas de tradução de maneira progressiva em direção à Tarefa final, a qual, segundo Hurtado Albir (2015), possui um caráter avaliador, encontra-se ao final de cada Unidade e está relacionada ao objetivo da Unidade. Essa Tarefa final foi uma atividade reflexiva, a qual se mostrou muito produtiva, pois através da 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, os alunos perceberam mais uma vez que, mesmo tendo pouca experiência em tradução, com conhecimento e prática é possível iniciar-se na tradução.

Quanto às apresentações, o fato de ter compartilhado de antemão com os alunos as diretrizes para a pesquisa e de ter elaborado e aplicado a Rubrica para as apresentações proporcionou segurança e confiança aos alunos; prova disso foi a qualidade das apresentações, as quais me surpreenderam quanto à sua seriedade e comprometimento, visíveis nos slides e nas falas, bem como quanto às 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 alunos com objetividade e consistência.

Nesse contexto de avaliação, outro ponto a ser destacado positivamente foi a co-avaliação realizada pelos pares dos alunos nas apresentações: os co-avaliadores se mostraram responsáveis e engajados ao ponto de constatarmos uma compatibilidade entre as notas dadas pelos alunos aos colegas e as notas dadas pela professora e estagiária.

Quanto às entrevistas com SE tradutores atuantes no mercado, além de alimentar as apresentações, essa entrevista visou conscientizar os alunos sobre esse perfil, sobre as demandas da profissão e teve o objetivo de levá-los à mobilização da subcompetência de conhecimentos sobre a tradução, uma vez que esta diz respeito não só aos princípios vigentes na tradução como a aspectos profissionais (PACTE, 2003). De um modo

geral, os alunos acharam interessante constatar que vários SEs realmente têm a tradução como atividade frequente. Os alunos também acharam interessante o fato de as secretárias executivas 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.

A quinta ferramenta da proposta foi a realização da UD3, a qual introduz o modelo de Tipologia Textual proposta por Matthiessen *et al.* (2007), que traz uma visão ‘panorâmica’, ou seja, uma visão baseada em parâmetros contextuais, e não tem como ponto de partida a forma textual, mas a construção propiciada pelo conceito de Processos Sócio Semióticos¹⁴⁴. A escolha da utilização dessa tipologia em específico visou suprir a necessidade apontada por Hurtado Albir (2011, p.488) da “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”. Em termos práticos, essa UD buscou sensibilizar os alunos para a importância do Contexto de Situação na qual os textos se inserem. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que os alunos 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 alunos 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 ao texto fonte, a qual nem sempre corresponde à realidade desse texto; a tradução, nesses casos, pode se tornar vaga e sem sentido.

A sexta ferramenta da proposta foi a realização da UD4, na qual os alunos fizeram propostas tradutórias de textos corporativos, nesse caso, memorandos, tomando como base todo os conhecimentos e estratégias adquiridas até aquele momento. Mas antes da tradução, realizaram uma análise do texto a ser traduzido. Nessa análise os alunos conferiram suas respostas de acordo com as definições dos PSSs com seus colegas, confirmando a presença de alguns padrões entre os tipos de textos que realizam os mesmos PSSs e terminando a Tarefa mais seguros de como analisar e classificar textos conforme a Tipologia Textual com base em

¹⁴⁴ Vide subseção 2.6.4

Contexto. Vale ressaltar que, conforme as respostas dos alunos, além da identificação do PSS informar a seleção do Corpus Comparável, tornando-a mais objetiva, a tipologia auxiliou no processo tradutório, que se refletiu na qualidade das traduções realizadas. Com base nessas respostas, constatei a relevância da análise textual, reconhecimento e classificação da tipologia textual, trabalhados nessa proposta, para o processo tradutório de textos especializados da área corporativa.

A sétima ferramenta da proposta foi a realização da UD5, na qual os alunos fizeram uma análise textual e propostas tradutórias de atas. No que se refere à análise textual, os alunos 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, os alunos relataram 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. Como a UD foi feita na modalidade à distância, os alunos revelaram que sentiram a necessidade da presença da professora, principalmente durante a realização da tradução, a qual, por ser inversa, se mostrou muito desafiadora. Como professora e pesquisadora, entendo que tal fato apontou para uma necessidade do professor atuante em sala de aula como guia e mediador da aprendizagem, conforme a premissa (HURTADO ALBIR, 2007) de que a abordagem por tarefas de tradução é representativa do ensino com enfoque no aluno, o qual é o protagonista na realização das tarefas, mas que não exclui o professor, que exerce a função de guia facilitador.

A oitava ferramenta da proposta foi a elaboração do portfólio de aprendizagem, que, segundo Galán-Mañas (2015), vai muito além de ser um mero instrumento de avaliação somativa, na qual o aluno 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). Conforme os relatos, os alunos afirmaram que, em todas as UDs trabalhadas, as Tarefas ‘conversaram’ com os objetivos propostos estando exatamente alinhadas a eles. Por essa razão, relataram que todos os objetivos da UD foram alcançados por meio das Tarefas, as quais se mostraram claras e pontuais. Quanto à importância dos PSSs no processo tradutório, os alunos se mostraram positivos e disseram que, por meio da identificação do PSS de cada texto, puderam reconhecer alguns padrões tipicamente realizados em

cada tipo textual, traçando assim um perfil dos textos. Esse perfil, além de facilitar o processo tradutório, informa a seleção e construção do Corpus Comparável, pois concentra a busca de soluções para os problemas em textos pertencentes ao mesmo tipo textual. No que tange à prática tradutória, os alunos afirmaram que ainda têm um longo caminho de aprendizado pela frente, mas que por meio da disciplina se sentem mais à vontade e seguros para traduzir. 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, posso afirmar que as respostas desses alunos configuram uma conscientização da aprendizagem adquirida, pois reconheceram não somente ‘o que’ aprenderam, mas principalmente a utilidade, valor e também os limites desse novo conhecimento para a atividade tradutória.

A nona ferramenta da proposta configurou uma auto-avaliação composta por perguntas aos alunos referentes a seus processos de aprendizagem. No contexto da formação por competências, Biggs (2005) defende que a auto-avaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos alunos de aquisição de processos metacognitivos de supervisão, que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Nesse sentido, as respostas dos alunos corroboraram o impacto positivo da proposta. Quando perguntados sobre a importância do reconhecimento do tipo textual para a realização da tarefa tradutória, todos os alunos afirmaram que tal reconhecimento é fundamental, inclusive para auxiliar na busca de Corpus Comparável. Na comparação entre essa mesma resposta do início da disciplina e desse final, os alunos, numa reflexão sobre seu aprendizado, responderam que agora a resposta foi mais específica e que tinham plena consciência do que estavam respondendo. Além disso, os alunos disseram se sentir mais seguros com a tarefa tradutória.

A décima e última ferramenta da proposta configurou uma avaliação do curso composta por perguntas aos alunos referentes ao material didático, à metodologia aplicada e à avaliação. Mais uma vez, a proposta se mostra eficiente e cumpre seu propósito no que se refere ao material didático e à metodologia. Quanto ao material didático, todos acharam os textos interessantes, os quais, além de autênticos e atuais, também são típicos do mundo corporativo, isto é, são os textos com os quais irão trabalhar uma vez atuantes na profissão de Secretariado Executivo; vários alunos revelaram que muitos textos se mostraram um tanto desafiadores, mas que isso contribuiu para a aquisição de estratégias e procedimentos para tradução, fato que confirma o que Schunk (2012)

defende no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo: o autor argumenta que a teoria construtivista tem uma relevância impactante e implicações úteis para o ensino e para a aprendizagem, pois levam o professor a provocar incongruências e desafios aos alunos. Cumpre seu propósito também em relação à metodologia, pois os alunos acharam a proposta das UDs inovadora, prática, clara e objetiva, propiciando um ambiente de aprendizagem produtivo e dinâmico. Essa resposta reafirma a definição de UDs conforme Lasnier (2000): “[u]m agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar com características semelhantes¹⁴⁵” (p.211). Além das reflexões positivas sobre a metodologia, os alunos afirmaram que o *Moodle* se mostrou como ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem no contexto dentro e fora de sala de aula. Por fim, a proposta avaliativa foi eficaz, no sentido de estar de acordo com “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). Na opinião dos alunos, o método de avaliação foi (i) justo, por sua clareza e objetividade na especificação das diretrizes e rubricas para a realização das atividades, (ii) diversificado, pois incluiu atividades variadas no que tange avaliar não só o produto, mas o processo e incluiu diversos olhares avaliativos: o do professor, o do colega e o do próprio aluno, e (iii) dinâmico, pois teve como base os objetivos de aprendizagem e as competências que foram desenvolvidas e aconteceu em vários momentos durante o processo de aprendizagem.

¹⁴⁵Para citação no original, vide subseção 2.2.2

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentará as reflexões sobre os resultados deste estudo (i) revisitando as Perguntas de Pesquisa (PPs) e respondendo-as; (ii) tecendo as últimas considerações na retomada dos objetivos e discutindo-os; (iii) considerando as limitações desse estudo; e, por fim, (iv) sugerindo futuras pesquisas partindo da proposta aqui apresentada.

5.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dos objetivos desta pesquisa, três PPs foram propostas. A seguir, cada uma delas é apresentada juntamente com suas respectivas respostas.

PPI: Em que medida a presente proposta, de natureza cognitivo-constructivista, localizada na linha pedagógica da formação por competências, efetivamente contribui para formação do secretário executivo tradutor na situação pedagógica específica da disciplina LLE5166 do Curso de Secretariado Executivo da UFSC?

Para responder esta pergunta, cumpre inicialmente lembrar as leis e diretrizes constantes no *Código Brasileiro de Ocupações* (CBO), que estabelece o perfil e as funções de cada ocupação profissional no cenário nacional. Nesse documento, a tradução é elencada como uma das funções de um Secretário Executivo Bilingue: “O Secretário Executivo Bilingue deve: Prestar serviço de intérprete; Ciceronear visitas; Redigir documentos em idioma estrangeiro; Sintetizar textos em idioma estrangeiro; ‘Traduzir documentos’; ‘Revisar traduções’; Dar suporte a expatriados”. Assim sendo, o Secretário Executivo em formação precisa adquirir conhecimentos e habilidades que o auxiliem na realização de traduções em seu contexto de trabalho.

Por outro lado, considerações de cunho teórico da área de Secretariado Executivo (ESKELSEN, 2006; CANTAROTTI e LOURENÇO, 2012; MELO, 2013) apontam para a necessidade formação de tradução para os estudantes do Curso de Secretariado, face à ausência de disciplinas que preparem os futuros secretários para exercer atividades de tradução no ambiente de seus trabalhos. Para suprir tal necessidade, a presente proposta, dentro de um contexto pedagógico específico, visou preparar SEs em formação para a tarefa tradutória através do desenvolvimento do que as teorias em Didática de Tradução chamam de Competência Tradutória. Essa Competência está fundamentada em teorias cognitivas, as quais estão interessadas em ‘o que’ os alunos

‘sabem’ e como adquiriram esse conhecimento (e o mobilizam para traduzir) e entendem a aprendizagem como um processamento mental e interno da informação (HURTADO ALBIR, 2005). Além disso, segundo a mesma autora, tais teorias cognitivas destacam a aquisição de conhecimentos, estruturas mentais e o processamento de informações e crenças.

A noção de Competência Tradutória, aqui utilizada também está assentada em pressupostos construtivistas, os quais defendem que a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos, professor e conteúdo, no contexto de sala de aula, visando dar motivação aos alunos e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p.4). Na mesma linha de argumentação, Ausubel (2001) afirma que, segundo o pressuposto construtivista de aprendizagem, a partir de seus conhecimentos prévios, o aluno é levado a construir relações sistemáticas com conteúdos novos, promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos.

Trazendo essas considerações para o contexto específico da disciplina em questão, a qual visou desenvolver, principalmente, a subcompetência bilíngue por meio de objetivos textuais, os aspectos cognitivos e construtivistas se complementaram, no sentido sugerido por Elena (2008), de que o conhecimento textual leva em conta duas capacidades distintas. Por um lado, a capacidade receptiva permite a um indivíduo, através da leitura e análise de um texto, construir uma representação mental (aspectos cognitivos), extraindo sentido por meio de seu conhecimento prévio (aspectos construtivistas) e associações com outros textos de tipologia similar. Por outro lado, a capacidade produtiva permite a criação de textos que estejam de acordo com as convenções do tipo textual ao qual pertence. Nesse sentido, a proposta de natureza cognitivo-construtivista conferiu ao modelo um caráter dinâmico e inovador, capacitando os secretários tradutores em formação não somente para um reconhecimento de um texto a ser traduzido, mas para o próprio ato tradutório, preparando-os para o mercado de trabalho.

É importante ainda ressaltar, que a base pedagógica da formação por competências proporcionou a construção de um modelo de aprendizagem em que os conteúdos, atividades, tarefas e instrumentos de avaliação estão em alinhamento direto com as subcompetências desenvolvidas, traduzidas em objetivos de aprendizagem propostos para o período de ensino-aprendizagem em questão, em consonância com Biggs e Tang (2007), os quais afirmam que: “o ensino e a avaliação devem estar alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem” (p.52). Como ilustração, cito um dos objetivos de aprendizagem que

permeou as UDs: *Dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa*. Esse objetivo visou desenvolver as subcompetências: estratégica, no que se refere às escolhas tradutórias; bilíngue, no que se refere à capacidade linguística; extralinguística no que se refere aos conhecimentos temáticos e, instrumental, no que se refere à utilização de métodos de documentação. Os instrumentos de avaliação alinhados a esse objetivo foram: (i) a entrega das UDs, as quais continham as análises, classificações e traduções dos textos corporativos explorados durante a disciplina, e (ii) a entrega do portfólio de aprendizagem, no qual os alunos incluíram uma atividade de análise, classificação e tradução textual comentada.

Com base nas explicações acima e nos relatos dos alunos, é possível afirmar que a proposta de natureza cognitivo-construtivista, localizada na linha pedagógica da formação por competências, efetivamente contribuiu para a formação do secretário executivo tradutor na situação pedagógica específica da disciplina LLE5166 do Curso de Secretariado Executivo da UFSC.

PP2: Considerando as subcompetências tradutórias para a formação do SE tradutor, qual é a utilidade da Tipologia Textual com base em Contexto?

Hurtado Albir (2007), explica que as subcompetências tradutórias podem ser adquiridas simultaneamente ou sequencialmente, dessa maneira, no que se refere ao plano de ensino, material didático e tarefas de avaliação, a presente proposta teve como objetivos desenvolver nos secretários em formação: (i) a subcompetência instrumental por meio da introdução e utilização de algumas ferramentas de tradução, assim como de métodos básicos de documentação como o Corpus Comparável, o qual consiste em um conjunto de textos na língua meta, selecionados a partir de critérios específicos e que irão auxiliar no processo de tradução fornecendo informações quanto as macro e micro estruturas de textos, tais como: o vocabulário, aspectos gramaticais e registro, adequados ao tipo de texto a ser produzido (MATTHIESSEN, 2009, p.38); (ii) a subcompetência de conhecimentos de tradução através da apresentação das necessidades do mercado corporativo regional, do perfil do tradutor e principalmente do perfil do secretário executivo que traduz a fim de sensibilizar o aluno para a importância de conhecer o contexto no qual os textos corporativos estão inseridos, uma vez que “Tradutores analisam o texto fonte em seu contexto para determinar seus significados e depois recriam tais significados identificados durante a análise, gerando um texto

no contexto da língua meta¹⁴⁶” (MATTHIESSEN *et al.*, 2009, p.9); (iii) a subcompetência bilíngue no que se refere aos objetivos textuais, mobilizando habilidades de análise e reconhecimento textual segundo a Tipologia Textual com base em Contexto, (iv) a subcompetência extralinguística, uma vez que ao classificar, analisar e traduzir textos, os alunos precisaram recorrer à conhecimentos temáticos e estruturais típicos nas duas línguas em questão, e (v) a subcompetência estratégica, a qual permeia todo o processo, da análise do texto à sua revisão, guiando as decisões tradutórias.

Em seguida, cumpre lembrar ainda que Hurtado Albir (1995, *apud* KELLY, 2005) propõe como objetivos de aprendizagem para os estágios iniciais da formação o que ela denomina ‘interesses textuais tipológicos’. Para atender a tais considerações textuais, esta pesquisa se apoiou na Tipologia Textual com base em Contexto, proposta por Matthiessen *et al.* (2009).

Matthiessen *et al.* (2009) explicam que o fato de a língua poder ser considerada como um conjunto de tipos de texto operando em variados tipos de situação é fundamental para a atividade tradutória em, pelo menos, três aspectos: (i) tradutores enfrentam diferentes desafios tradutórios associados à diferentes tipos de texto; por exemplo, traduzir textos em contextos onde o PSS Expor é realizado, envolve a capacidade de dominar uma terminologia técnica/científica da área em questão; (ii) tradutores traduzem qualquer texto de acordo com o tipo textual ao qual este pertence, eles comparam as diferenças entre os tipos de textos na língua fonte e na língua meta; por exemplo, ao traduzir uma notificação entre português e inglês o tradutor precisa estar ciente de que o registro utilizado em português é mais formal do que em inglês (como foi constatado na atividade de tradução da notificação nos questionários diagnósticos da presente proposta); finalmente, (iii) tradutores adotam estratégias tradutórias diferentes para diferentes tipos de texto, fato que é percebido no uso de termos na tradução técnica, tradução de textos legais, tradução literária, cada uma delas abrangendo uma quantidade de tipos de texto que compartilham características, mas que também podem possuir diferenças consideráveis; por exemplo, a tradução de textos pertencentes ao PSS Expor tem, tipicamente, uma orientação para o contexto da língua fonte uma vez que explica como e porque certos eventos acontecem: a sequencia de eventos que levam ou causam um fenômeno, enquanto a

¹⁴⁶ “Translators analyze a source text in its context to determine its meanings, and they then try to recreate the meanings they identify in the course of the analysis by generating a text in context in the target language”.

tradução de textos pertencentes ao PSS Recomendar, tem, tipicamente, uma orientação para o contexto da língua meta uma vez que, nesse caso, o tradutor opera como um mediador produzindo um texto que cumprirá seus objetivos na língua meta (STEINER, 2004, *apud*. MATTHIESSEN *et al.*, 2009).

Quanto à utilidade da Tipologia Textual com base em Contexto, esta proporcionou aos alunos a habilidade de classificar textos conforme seus PSSs, os quais fornecem um perfil textual com base em seu Contexto de Situação. Isso significa que essa tipologia não parte de forma, mas classifica os textos conforme o que estes realizam dentro de seus contextos específicos. A partir dessa classificação, o tradutor adquire critérios diferenciados no que tange as macro e micro estruturas típicas de textos (Corpus Comparável) para auxiliá-lo na tradução.

Nas tipologias tradicionalmente utilizadas, quando o tradutor precisa traduzir um memorando, irá buscar e selecionar textos informativos que possuam a mesma forma e estrutura. Na Tipologia Textual com base em Contexto, essa busca e seleção tem como referência o(s) PSS(s) realizado(s) no texto a ser traduzido, ou seja, se esse memorando realiza o PSS Expor, ele explica o “como” e “porque” algo acontece então o tradutor pode buscar textos que também expliquem “como” e “porque” algo acontece (MATTHIESSEN *et al.*, 2010); ele pode selecionar textos de legislações, um artigo de pesquisa, um verbete enciclopédico etc., qualquer texto que também realize o PSS Expor. Outro exemplo ilustrativo seria considerar se o memorando em questão realiza o PSS Reportar, se ele narra a ocorrência ou existência de um fenômeno, sendo organizado temporalmente para enquadrar os relatos (MATTHIESSEN *et al.*, *ibid.*; nessa perspectiva, o tradutor poderia selecionar uma reportagem, uma biografia, uma ata e até uma crônica como textos para auxiliá-lo na tradução. Assim sendo, a Tipologia Textual com base em Contexto expande e amplia o repertório de textos que podem auxiliar o Secretário Executivo a traduzir. Esse repertório de textos compõem o Corpus Comparável, o qual, segundo a classificação de Fernandes (2004) pode ser monolíngue (quando envolve diferentes textos em uma língua somente), pode pertencer ao mesmo domínio (quando trata do mesmo assunto) e pode ser produzido independentemente por dois ou mais autores, não havendo nenhuma relação tradutória entre eles. Quanto às vantagens do Corpus Comparável, Orenha (2009) explica que esse tipo de Corpus,

disponibiliza para tradutores, principalmente para tradutores pouco experientes, um material de

pesquisa que retrate a linguagem em uso. Corpora comparáveis podem, também, ser utilizados com o propósito de buscar equivalentes na tradução de textos especializados como, por exemplo, na área de Negócios. Além de localizar os equivalentes por meio das linhas de concordâncias geradas, o tradutor aprendiz ou o profissional da área de tradução tem a vantagem de observar, em ambas as línguas, os mais diversos contextos em que os termos buscados estão inseridos e, desse modo, decidir pela opção de tradução mais apropriada ao contexto pesquisado. (p.232)

Nesse contexto, Matthiessen *et al.* (2009) ainda ressaltam que o Corpus Comparável é “um conjunto de textos selecionados a partir de critérios claros” (p.38) e é nesse ponto que a Tipologia Textual com base em Contexto exerce papel de relevância, proporcionando critérios claros e fundamentados no agrupamento de textos conforme os PSSs, ou seja, o que estes realizam em seus contextos fonte e meta.

PP3: Qual foi o impacto das ferramentas e tarefas avaliativas da proposta?

A presente proposta se fundamentou em uma avaliação de formação por competências, modelo de ensino-aprendizagem que se diferencia das 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 alunos, quanto o processo pelo qual alunos 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 desta 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 comprovou a localização de cada aluno dentro da proposta, utilizando tal questionário como uma ferramenta de nivelamento que possibilitou um diagnóstico do potencial de cada aluno, determinando se este seria capaz de seguir o percurso de aprendizagem proposto e alimentou 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 auto-avaliação e avaliação da disciplina, todas atividades seguidas de *feedback* visando autorregular o aluno 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 alunos para fins de adequação da proposta e a reflexão e autorregulação dos alunos 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): “a aprendizagem autorregulada diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem” (p.83). 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 nos relatos dos alunos, que se mostraram satisfeitos com a forma como foram avaliados, afirmando 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, tomo aqui algumas reflexões dos alunos:

“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 varias modalidades de avaliação. Gostei bastante!”

A partir das evidências descritas anteriormente, é possível afirmar que tanto as tarefas quanto os instrumentos avaliativos exerceram um impacto positivo nos alunos, 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 como um guia de correção e o aluno como uma explicação do que se espera dele; (iv) promover a auto-avaliação dos alunos como forma de leva-los a uma reflexão e a um olhar crítico sobre sua aprendizagem; (v) promover perspectivas avaliativas variadas, não somente a avaliação do professor – aluno, mas a auto-avaliação do aluno, a avaliação entre colegas a avaliação dos alunos – professor e uma avaliação geral do curso.

Nesse contexto o portfólio foi 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 aluno tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta.

5.2 REFLEXÕES FINAIS

A proposta didática (elaborada, aplicada e revisada) construída nesta tese buscou sugerir um arcabouço teórico e metodológico para iniciar o estudante nos princípios básicos que regem a prática de tradução no ambiente corporativo, no par linguístico inglês-português, no contexto universitário da formação do Secretário Executivo, no âmbito do Curso de Secretariado Executivo da UFSC. Buscou iniciar o desenvolvimento das competências básicas, com ênfase na tradução especializada do Secretariado, em que foi explorada, sobretudo, a subcompetência bilíngue.

Nesse cenário, foram sugeridos os seguintes objetivos específicos da pesquisa: (i) construir um marco teórico e metodológico para o ensino de tradução especializada em uma disciplina específica de um Curso de Secretariado Executivo; (ii) elaborar uma proposta pedagógica de UDs para o ensino de tradução especializada e baseada em competências; (iii) aplicar tal proposta pedagógica na disciplina de tradução do Curso de Secretariado Executivo da UFSC (LLE 5166); e (iv) refletir sobre a proposta e sua aplicação com base nos dados coletados a partir da aplicação da proposta, do relato dos alunos ao longo do programa de ensino e ao final do mesmo, das informações contidas em suas respostas a um questionário/ relatório final, dos resultados obtidos a partir dos

diferentes instrumentos e tarefas avaliativas e, finalmente, das observações de campo da pesquisadora/professora.

Com vistas à alcançar esses objetivos específicos da pesquisa, e no que se refere ao marco teórico e metodológico, a presente proposta (i) foi elaborada a partir de pressupostos cognitivo-construtivistas; (ii) foi aplicada para o ensino e aprendizagem de tradução especializada, uma vez que seu enfoque principal foram as traduções de textos corporativos, que integram o repertório de textos com os quais SEs trabalham e (iii) foi validada em uma disciplina de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto à elaboração da proposta pedagógica de UDs para o ensino de tradução especializada e baseada em competências, todo o material didático proposto foi desenhado de acordo com a progressão sugerida por Lasnier (2000) no que se refere às UDs, considerando a noção de “(...) agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar com características semelhantes” (p.211). As UDs foram elaboradas em torno de tarefas de tradução, cujos objetivos não só visaram desenvolver competências, mas também relacionar as competências entre si, mobilizando conhecimentos declarativos e operativos adquiridos através de experiências prévias.

As reflexões advindas dos relatos dos alunos e dos resultados avaliativos demonstraram que: (i) os objetivos de aprendizagem de cada UD foram gradativamente alcançados, uma vez que os alunos efetivamente conseguiram adquirir as competências propostas; (ii) o marco metodológico (abordagem por tarefas de tradução) propiciou uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprendeu a traduzir realizando tarefas que lhe permitiram descobrir princípios e estratégias; além disso, a metodologia garantiu uma relação direta entre os objetivos de aprendizagem com as competências a serem desenvolvidas e as tarefas avaliativas em um alinhamento construtivo (BIGGS e TANG, 2007); (iii) o modelo de tipologia textual utilizado contribuiu para o processo tradutório no que tange à preparação dos textos a serem traduzidos por sua característica de permitir o agrupamento de textos conforme o que estes realizam em seus contextos específicos e, instrumentalizar o aluno-tradutor a adquirir critérios diferenciados na busca de textos para auxiliá-lo na tradução; (iv) 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 se esperava), e, finalmente, pelo fato de facilitar (pela oferta de critérios claros) os processos de a auto-avaliação e a co-avaliação.

Por fim, desejo aqui corroborar a eficácia da proposta deixando ecoar as vozes dos próprios alunos.

Quanto à disciplina de forma geral:

“Este semestre foi longo e com muitos textos, o que é positivo, pois precisamos aprender a escrever. Esta disciplina em especial me fez gostar da tradução e entendê-la mais para que eu possa ter segurança e ferramentas para futuras traduções no âmbito de trabalho, ou até mesmo, no âmbito acadêmico”.

“Aprendi muitas coisas que vão agregar no meu futuro profissional e fico feliz por ter aprendido a reconhecer valorizar o profissional de tradução que efetua um trabalho complexo e de suma importância”.

Quanto ao conteúdo da disciplina:

“Durante as aulas aprendi na prática a tradução de diferentes textos tipos textuais e conceitos teóricos relevantes e a utilização das ferramentas e Tic’s. Também vimos durante as aulas as necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor. Gostei que, por meio das UD’s, pudemos colocar em prática todos os conceitos que aprendemos”.

“Nós pudemos ampliar nosso conhecimento sobre estratégias e ferramentas tradutórias, além de saber como utilizá-las em cada contexto específico. Com certeza o papel do profissional de Tradução será visto com muito mais apreço e respeito daqui em diante”.

Em relação ao método utilizado:

“No geral, a didática e metodologia foram muito boas, e fizeram com que eu ficasse sempre prestando atenção e sempre participasse da aula, e também por ser algo muito interessante”.

A essas vozes, adiciono minha voz como pesquisadora. Partindo da necessidade de inovações curriculares apontadas por professores e pesquisadores no que se refere à formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2011; LI, 2013), mais especificamente, na formação de SEs que traduzem (MELO, 2013; CANTAROTTI e LOURENÇO, 2012), adotei para essa proposta uma abordagem cognitivo-construtivista, a qual se concentra no processo de aprendizagem do aluno tirando o enfoque somente no professor. De maneira prática, o ensino por tarefas de tradução responde a essa premissa, possibilitando o desenvolvimento da CT dos alunos e de suas capacidades de pesquisa e reflexão para fins de autorregulação da aprendizagem, com vistas a prepará-los para uma atuação mais segura, preparada e autônoma no mercado de trabalho. Entretanto, toda inovação traz consigo momentos de adaptação. No caso

específico dessa pesquisa, a proposta demandou uma elaboração minuciosa dos materiais, assim como um bom preparo de minha parte como professora. Os alunos foram constantemente desafiados a participarem ativamente de seu processo de aprendizado, fato que nem sempre lhes agradou, mas que, ao final da disciplina, resultou no reconhecimento positivo do quanto haviam aprendido durante o semestre.

5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

Muitos aspectos relevantes emergiram durante o desenvolvimento da pesquisa, aspectos esses que merecem atenção, mas que, em função do escopo do trabalho e limitações de tempo na validação da proposta, não puderam ser aqui discutidos. Tais aspectos, não discutidos, porém importantes são ressaltados, a seguir:

- Por se tratar de uma proposta para uma disciplina de um semestre apenas, e considerando que o conhecimento prévio dos alunos sobre tradução ainda era muito incipiente, precisei introduzir aos alunos as ferramentas e estratégias básicas de tradução, assim como um panorama do mercado no qual pretendem trabalhar e uma noção do perfil do Secretário tradutor antes de iniciarmos com a análise, classificação textual e a tradução. Por essa razão só consegui incluir três tipos de textos nas UD's, um manual do usuário, memorandos e atas. Teria sido interessante, com mais tempo, incluir mais tipos de textos corporativos às atividades.
- No que tange à aquisição da CT por tarefas de tradução, Hurtado Albir (2005) ressalta a realização cíclica das tarefas, em que o fator repetição é central. Assim, pelo fato de os alunos serem iniciantes no que se refere à tradução de textos corporativos, precisei introduzir as subcompetências inerentes à CT de maneira sistemática e cíclica, isto é, as atividades tradutórias das Tarefas se repetiram a fim de consolidar os novos conhecimentos. Por essa razão, apenas uma modalidade de tradução foi realizada. Com mais tempo, poderíamos ter incluído uma tradução resumida, uma *gist translation*¹⁴⁷ etc.

¹⁴⁷ Definição de Gist Translation por Munday (2009, p.193): “A translation that is a summary or shortened version of the ST. A gist translation may be requested by the commissioner because of time constraints or because it is less expensive than a full translation”. Por Hervey e Higgins (1992, p.250), “a style of translation

- Outro aspecto não introduzido foi a confecção e utilização de um barema de correção de erros, apresentado no capítulo de referencial teórico e metodológico da presente tese. Por ser utilizado para avaliação do produto (da tradução dos alunos), não houve a necessidade de um barema, pois as tarefas avaliativas da proposta tiveram sua ênfase na avaliação do processo durante a disciplina e não na produção textual dos alunos.
- Gostaria de ter dado mais atenção às produções dos alunos durante seu processo de aprendizagem, oferecendo um *feedback* mais constante, uma vez que o retorno contínuo e pessoal é a base da construção da autorregulação e autonomia do aluno. De uma forma geral, tecia comentários sobre atividades específicas e as atividades em grupo, mas um *feedback* contínuo e mais pessoal para cada aluno teria alavancado seu aprendizado.

5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Das limitações apresentadas acima e das reflexões a partir da aplicação da proposta didática, emergem algumas sugestões para futuras pesquisas, nas mesmas bases cognitivo-construvistas e metodológicas.

Nesse sentido, sugiro a elaboração de novas propostas didáticas:

- i. Incluindo o desenho, aplicação e validação de tarefas de tradução reunidas em UD's;
- ii. Explorando mais tipos de textos corporativos, no contexto de uma disciplina de Secretariado Executivo Bilíngue;
- iii. Exercitando diferentes modalidades de tradução nas UD's, modalidades tais como uma tradução resumida, uma *gist translation* etc.;
- iv. Incluindo a avaliação dos produtos, com construção e utilização de baremas como instrumento avaliativo, por proporcionarem clareza e uniformidade às correções.

Finalmente, sugiro:

in which the TT expresses a condensed version of the contents of the ST, that is, the TT is, at the same time, a synopsis of the ST”.

- v. A aplicação de propostas pedagógicas semelhantes em outras situações pedagógicas diferentes, de outras áreas de conhecimento, com vistas a confirmar a utilidade da formação por competências, por meio da abordagem por tarefas em outras disciplinas de diferentes cursos;
- vi. O aprofundamento e aprimoramento das tarefas de avaliação, assim como dos instrumentos e assiduidade das correções.

Como afirma Hurtado Albir (2011), tanto a pesquisa sobre a CT, como os estudos sobre sua aquisição ainda são pouco explorados (p. 401); da mesma forma, no âmbito da formação em Secretariado Executivo no Brasil as questões relativas à tradução são pouco contempladas pelo currículo acadêmico (MELO, 2013). Com base nessas necessidades, espero que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área de formação por competências, mais especificamente da Competência Tradutória, que ela auxilie na consolidação de disciplinas voltadas à tradução de textos especializados na área de Secretariado Executivo e que assim ela represente um passo em direção à profissionalização de secretários/tradutores.

6 REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **L'évaluation formative, une analyse critique.** Bruxelles: De Boeck, 1991.
- ACCÁCIO, M. A. **Literatura infantil em tradução funcionalista com base no exemplo de Ein Feuerwerk für den Fuchs.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis), 2010. (Disponível em: http://www.pget.ufsc.br/curso/dissertacoes/Manuela_Acassia_Accacio_-_Dissertacao.pdf) Acesso em: 17/04/2013.
- AMAT, O. **Aprender a Enseñar: Una visión práctica de la formación de formadores.** Barcelona: Romanyá/Valls S.A, 2000.
- ALVES, F. **Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica.** DELTA 31 (especial), 2005. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300012&script=sci_abstract&tlng=es).
- ALVES, F. & GONÇALVES, J. L. V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: Yves Gambier, Miriam Shlesinger & Radegundis Stolze. (eds.) **Translation Studies: doubts and directions.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- ANDERSON, J. R. **The architecture of cognition.** Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- 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.
- BACHMAN, L.F. **Fundamental Considerations in language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BARTOLOMÉ, A. Blended Learning. Conceptos básicos. In: **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**, 23, pp. 7-20, 2004.
- BEEBY, A. **Teaching Translation from Spanish to English.** Ottawa: University of Ottawa Press, 1996.
- BELL, R. T. **Translation and Translating.** Londres: Longman, 1991.
- BERSIN, J. **The blended learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned.** San Francisco: Pfeiffer, 2004.

- BIBER, D. A Typology of English texts. In: **Linguistics**, v. 27, p. 3-43, 1989.
- 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.
- BREEN, M. P. The evaluation cycle for language learning. In: R.K. Johnson (ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press. 187-206, 1989.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, L. **Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior**. Narcea: Morata, 2002.
- BÜHLER, K. **Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache**. Stuttgart: Gustav Fischer, 1934/1965.
- BUSTOS, J. M. **La construcción de textos en español**. Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S., YALLOP, C. **Using Functional Grammar: An Explorer's Guide** (2nd ed.). Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1994.
- CAMPBELL, S. **Translation into the Second Language**. Londres: Longman, 1998.
- 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.
- CASTELÁ, J. M. **De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic**. Barcelona: Empúries, 1992.
- CHESTERMAN, A. **Memes of Translation**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- COATEN, N. "Blended e-learning". **Educaweb** 69, 2003. (Disponível em: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>).

- CUNHA, M.V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DELISLE, J. **L'analyse Du discours comme méthode de traduction**. Ottawa: Universidade de Ottawa, 1980.
- **La traducción razonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français**, Col. Pédagogie de la traduction, 1, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- DEPALMA, D. A., KELLY, N. **Translation Future Shock**. Massachusetts: Common Sense Advisory, Inc., 2012.
- DREYFUS, H. L., DREYFUS S. E. **Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer**. Oxford: Blackwell, 1986.
- ESKELSEN, A. Considerações sobre o processo tradutório: a dessacralização da objetividade. In: **Secretariado Executivo em Revista** (2), 2006. (Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1750/1864>) Acesso em: 03/03/2013.
- ELENA, P. **La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción**. Quaderns, 15. pp. 153-167, 2008.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ESPINDOLA, E. B., SILVA, W. R. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-Funcional? **Revista da Anpoll** (34). p. 259-307, 2013. (Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/672/697>) Acesso em 03/03/2014)
- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. Th., TESCH-ROEMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review** (100), pp. 363-406, 1993.
- FERNANDES, L. P. **A Portal into the Unknown: Designing, Building, and Processing a Parallel Corpus**. In: CTIS Occasional Papers. Manchester: Centre for Translation and Intercultural Studies, 2004.
- FLÔRES, O.C. (Meta)linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n.1, p. 243-261, 2011.
- FRIESEN, N. **Report: Defining Blended Learning**, 2012. (Disponível em: http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf). Acesso em: 19/07/2015.
- GALÁN-MAÑAS A. **La enseñanza de la traducción em la modalidad semipresencial**. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona, 2009.

- **Translator Training Tools**. Babel 57 (4), 2011. (Disponível em: <https://benjamins.com/#catalog/journals/babel.57.4/main>).
- Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de traductores. In: **Revista Complutense de Educación** (26), 2. p. 385-403, 2014.
- 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>).
- GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- GOLLWITZER, P. M. Implementation intentions: Strong effects of simple plans. **American Psychologist**, 54, p. 493-503, 1999.
- GOMES, L. T., DANTAS, M. P. **Competência Tradutória e Formação por Competências**. No prelo.
- GOMES, R. C. S. & GHEDIN, E. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica**. Anais da VIII ENPEC. UFRJ, 2011.
- GONZALÉZ, DAVIES, M. (Coord.). **Secuencias. Tareas para el aprendizaje inactivo de la traducción especializada**. Barcelona: Octaedro, 2003.
- GONÇALVES, J. L. V. R., MACHADO, I. T. N. **Estudos da Tradução: discutindo problemas didáticos**. Anais da VIII Semana de Letras UFOP, 2006. (Disponível em: www.ichs.ufop.br/semanadeletras/viii/arquivos/trab/b12.doc).
- GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos** 17 (1): 114-130, 2015.
- GYSEL, E. V. **Blogs segundo a Tipologia Textual baseada em Contexto: proposta para análise textual em Estudos da Tradução**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HANSEN, G. Success in translation. **Perspectives: Studies in Translatology** 5 (2): 201-210, 1997.
- HATIM, B., MASON, I. **Discourse and the translator**. London and New York: Longman, 1990.
- HATIM, B. e MASON, I. **The Translator as Communicator**. Londres: Routledge, 1997.

- HERRING, S.C. Slouching toward the ordinary: Current trends in computer-mediated communication. **New Media & Society**, 6 (1), pp.26-36, 2004.
- HERRING, S.C., SCHEIDT, L.A., KOUPER, I., & WRIGHT, E. A longitudinal content analysis of weblogs: 2003-2004. In: M. Tremayne (Ed.), **Blogging, Citizenship, and the Future of Media**. London: Routledge. pp. 3-20, 2006.
- HERVEY, S.; HIGINS, I. **Thinking Transaltion – A Course in Translation Method: French to English**. NY: Routledge, 1992.
- HEWSON, L. & MARTIN, J. **Redefining Translation. The Variational Approach**. Londres: Routledge, 1991.
- HOLMES, J. S. **The Name and Nature of Translation Studies**. Amsterdam: Translation Studies Section, Department of General Literary Studies, 1972.
- HOUSE, J. A model for assessing translation quality. In: **META**, 22 (2), p. 103-109. Montreal, 1977.
- HURTADO ALBIR, A. **Didactique de la traduction des textes specialisés**. Actes de la 3éme Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues, UBO-ENST, Brest, 1992.
- 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.
- (dir.) **Enseñar a traducir. Metodología em la formación de traductores e intérpretes**. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.
- **Traducción y traductología. Introducción a la traductología**. Madrid: Cátedra, 2001/2011.
- 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.
- Compétence em traduction et formation par competences. In: **TTR Vol. XXI** (1). Pags.: 17-64, 2008.
- **Aprender a Traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción.** Série Aprender a Traducir 6. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Madrid: Edelsa, D.L, 2015.
- HURTADO ALBIR, A., ALVES, F. Translation as a cognitive activity. In: **The Routledge Companion to Translation Studies**, Jeremy Munday (ed.), 54–73. London: Routledge, 2009.
- ISENBERG, H. Probleme der Texttypologie. In: **Linguistische Studien**, 112, p. 303-342. (Cuestiones fundamentales de tipología textual. In: E. Bernárdez (ed.) **Linguística del texto**. Madrid: Arco Libros, 1987, p. 95-130, 1983.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.
- KELLY, D. **A Handbook for Translator Trainers**. Manchester: St. Jerome, 2005.
- Curriculum. In: **Handbook of Translation Studies** 1. Amsterdam: John Benjamins. 87-93, 2010.
- KIRALY, D. *Pathways to Translation, Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.
- **A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.
- LASNIER, F. **Réussir la formation par compétences**. Montréal: Guérin, 2000.
- LI, D. Teaching Business Translation: A Task-based Approach. **The Interpreter and Translator Trainer** 7 (1), 1-26. Manchester: St. Jerome, 2013.
- LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), **Modelling and assessing second language acquisition**, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 77-100, 1985.
- LOUWERSE, M. M., MCCARTHY, P. M., MCNAMARA, D. S., & GRAESSER, A. C. Variation in language and cohesion across written and spoken registers. In: K. Forbus, D. Gentner, T. Regier (Eds.), **Proceedings of the 26th Annual Meeting of the**

- Cognitive Science Society** (p. 843-848). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- MACKEY, A. & GASS, S.M. **Second Language Research: Methodology and Design**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.
- MANFREDI, M. Translating Text and Context: Translation Studies and Systemic Functional Linguistics. In: Miller, D. R. (Ed.) (1). **From Theory to Practice**. Bologna: Quardeni del CeSLIC, 2008.
- MARCH, A. F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competências em la educación universitária. 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.
- KIM, M., KAZUHIRO, T., CANZ-HONG, W. **Text Analysis for Translation and Interpreting**. Manuscrito, 2009.
- **Key Terms in Sitemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2010.
- MCKEACHIE, W. J., Ard O. **Teaching and Learning in the College Classroom**. A Review of the Research Literature, Supplement, 1986.
- 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.
- MOTTA-ROTH, D., HEBERLE, V. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.; BONINI, A.;

- MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 12-28, 2005.
- MUNDAY, J. **The Routledge Companion to TS**. (Ed.). London/New York: Routledge, 2009.
- NEUNZIG, W. & PRESAS, M. Der Übersetzer in der Zwickmühle. Überlegungen zur Rolle des Übersetzers in der zweisprachigen Kommunikation. In: **Textcontext**, 2, 79-94, 1994.
- NONATO JUNIOR, R. **A gestão dos recursos da informação nas ciências sociais aplicadas: uma abordagem para secretariado executivo**. Revista Capital Científico do Setor de Ciências Sociais Aplicadas 7 (1), 2008. Disponível em: <http://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/viewArticle/769> (Acesso em 03/07/2015)
- NORD, C. **Textanalyse und Übersetzen**. Heidelberg: Groos [English translation by Penelope Sparrow and Christiane Nord (1991)] **Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. Amsterdam: Rodopi], 1988.
- **Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis**. Amsterdam: Rodopi, 1991.
- **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo: Rafael Copetti Editor [Coordenação, tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser], 2016.
- NOVAK, J.D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento. Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2000.
- NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press, 1989. (El diseño de tareas para la clase comunicativa). Cambridge University Press, 1996).
- ORENHA, A. **A compilação de corpora comparáveis na área de negócios e sua relevância para a tradução e terminologia**. Revista Calidoscópico, Vol. 7, n. 3, p. 232-236, 2009. (Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/4876-15786-1-SM.pdf>) Acesso em: 24/08/2017.
- ORLANDIN R. A. **Mercado de tradução técnica vive momento de alta**. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 2012. (Disponível em: https://www.academia.edu/5187945/Mercado_de_traducao_tecnica_vive_momento_de_alta) Acesso em: 06/01/2014.

- PACTE La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns**, 6, 39-45, 2001.
- Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.). **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". In: **Meta**, (50), 2. Processus et cheminements em traduction et interprétation, 2005.
- PAGANO, A. & VASCONCELLOS, M. L. Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre Teses e Dissertações Elaboradas por Pesquisadores Brasileiros nas Décadas de 1980 e 1990. In: **Delta**, (19), especial. 1-25, 2003.
- PELLATT, V., K. GRIFFITHS, and S-C. Wu. (eds.). **Teaching and testing interpreting and translating**. Bern: Peter Lang, 2010.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. In The child's conception of space. In: **The coordination of perspectives**, 8. pp.209-246. New York: Norton & Co, 1967.
- PINCAS, A. **Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom**. In: elearningeuropa.info, 2003. (Disponível em: www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=4&id=4519&doclng=1&sid=afc8408_8c986a1e2b2ba961f559e39a2&p1=1&p4=1).
- PONTE, V. M. R., OLIVEIRA, M. C., MOURA, H. J., BARBOSA, J. V. **Análise das metodologias e técnicas e pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006**, 2007. (Disponível em: <http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoI/03/EPC079.pdf>) (Acesso em 22/01/2013).
- PRABHU, N. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRESAS, M. **Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció**. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
- PYM, A. Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching. In: **Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience**. Amsterdam: John Benjamins, 279-290, 1992.
- Redefining Translation Competence in an Eletronic Age. In: Defence of a Minimalist Approach. **Meta** XL VIII, 4, 481- 497, 2003.

- REISS, K. **Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.** Munich: Max Hueber, 1971.
- **Texttyp und Uebersetzungsmethode: der operative text.** Kronberg: Scriptor; Second Edition. Heidelberg: Julius Groos, 1983 [*Text Type and Translation Method. Operative Texts*]. An Elaboration of the 1971 model, applied to the translation of operative texts, 1976.
- Texttypen, Übersetzungstypen und die Beurteilung von Übersetzungen. In: **Lebende Sprachen** (22) 3, p. 97-100. English translation as 'Text types, translation types and translation assessment'. In: Chesterman (ed.), p. 105-115, 1977.
- RISKU, H. **Translatorische Kompetenz.** Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit. Tübingen: StauMenburg, 1998.
- RONCA, A. C. C. Teorias de Ensino: A Contribuição de David Ausubel. In: **Temas em psicologia**, 3. 91-95, 1994.
- 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.
- 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.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. R.W. Tyler, R M. Gagne, M. Scriven (eds.), **Perspectives of curriculum evaluation**, pp.39-83. Chicago, IL: Rand McNally, 1967.
- SHREVE, G. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: DANKS, J. H. et al. (Org.). **Cognitive Processes in Translation and Interpreting.** Thousand Oaks: Sage. p. 120-136, 1997.
- SHREVE, G. M. The deliberate practice: translation and expertise. **Journal of Translation Studies**, 9 (1): 27-42, 2006.
- SILVEIRA, D.T., CÓRDOVA, F.P. Pesquisa Científica. IN: **Métodos de Pesquisa.** Gerhardt, T.E., Silveira, D.T. (orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SKEHAN, P. **Task-based Instruction.** Language Teach, 36. 1-14, 2003.

- SNYDER, B.R. **The Hidden Curriculum**. Cambridge (MA): MIT Press, 1971.
- STEINER, E. **Translated texts: properties, variants, evaluations**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive** [Por una enseñanza estratégica: La aportación de la psicología cognitiva]. Montréal : Éditions Logiques, 1992.
- TIRKKONEN-CONDIT, S. & JÄÄSKELÄINEN, R. **Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study**. In: TIRKKONEN-CONDIT, S. (Org.). **Empirical Research in Translation and Intercultural Studies**. Tübingen: Gunter Narr. p. 89-110, 1991.
- TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- TROSBORG, A. **Text Typology and Translation**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.
- VIENNE, J. **Towards a Pedagogy of 'Translation in Situation'. Perspectives 2 (1)**. Pags. 51-59, 1994.
- VILLARDÓN, L. **Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias**. In: **Educatio S. XXI**, 24. P. 57-76, 2006.
- WADDINGTON, C. **Estudio Comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)**. Doctoral thesis. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1999.
- WERLICH, E. **Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik**. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975.
- **A text Grammar of English**. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1976.
- WILLS, W. **Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation**. In: Richard W. Brislin (ed.) **Translation Applications and Research**, New York: Gardner. 117-137, 1976.
- ZANÓN, J. **Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras**. Cable, 5, p. 19-27, 1990.

7 APÊNDICES

Apêndice 1 – 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 Vitol 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 subcompetência 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 Bilíngue 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. (Subcompetência de conhecimentos de tradução)

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

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

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

Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Subcompetência 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:

6. Métodos de documentação e Uso de TICs.
7. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.
8. Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto.
9. Tradução de textos da área corporativa: Manuais.
10. 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.

Apêndice 2 – Questionário diagnóstico inicial



**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 Vitöl 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.

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.

 <p>NOTIFICATION OF A CONSUMER COMPLAINT</p> <p>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</p> <p>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.</p> <p>You are welcome to contact us regarding this matter using the following form : http://ftc.gov/ftc/contact.shtml</p> <p>Under the CCPA, the FTC is required to post information about businesses who fail to respond to consumer complaints.</p> <p>Federal Trade Commission 600 Pennsylvania Avenue, NW Washington, DC 20580 (202) 326-2222 www.ftc.gov</p>
<p>Tradução:</p>

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.

Apêndice 3 – Unidade Didática 1



**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

Carga horária: 72 horas/aula

**UNIDADE DIDÁTICA 1.
(UD1)**

**MÉTODOS DE
DOCUMENTAÇÃO E USO DE
TIC's**

OBJETIVOS:

1. Definir o que é um Corpus Comparável
2. Reconhecer a importância de Corpus Comparável para a tradução
3. Entender o que significa TIC
4. Utilizar as TIC's no processo tradutório

Estrutura da Unidade

Tarefa 1.	Identificação de estratégias e critérios para a busca de textos e realização da seleção dos textos para a construção do corpus comparável.
Tarefa 2.	Definição de 'Tecnologias da Informação e Comunicação' (TIC)
TarefaFinal	Produção de uma tradução utilizando TICs, estratégias de busca e armazenamento de dados

TAREFA 1: *Identificação de estratégias e critérios para a busca de textos e realização da seleção dos textos para a construção do corpus comparável.*

Leia o texto que aparece na FICHA 1 (Leitura e reconhecimento do texto), em seguida, trabalhe em dupla para responder as questões de cada célula.

Ficha 1. Leitura e reconhecimento do texto de partida

TEXTO

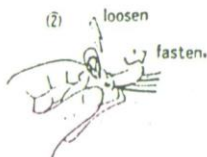
V-3 SWIMMING GOGGLES

FEATURES

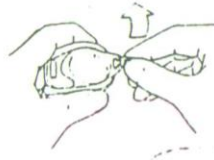
- V-3 swimming goggles are compactly designed to offer swimmers who feel that regular size goggles are large.
- The face pad is cushion sealing type which provides comfort of soft fitting and prevents water leakage.
- Newly invented ANTI-FOG treatment "FOG-BUSTER" keep your clear view in the water by ANTI-FOG lens with firmly adsorbed solution. This ANTI-FOG method is effective when the lens is wet.

- The lens itself is made of high density polycarbonate which is strong against impact.
- 100% UV cut lens to protect your eyes.

TO ADJUST THE STRAP



TO ADJUST THE NOSE BELT



- (1) Release the buckle piece from lens by pushing up the strap.
- (2) Twist and pull the nose bridge. Loosen the strap and adjust the length to release it from the lens. Insert the strap end into the hole at the edge of the lens and pull the strap to set the buckle back properly.

twist and pull the nose bridge to release it from the lens.

Hook another notch back into the bridge base.

If it is still not wide enough, do the same for the other end of bridge.

INSTRUCTIONS

- The inside of lens is treated with ANTI-FOG solution, so please avoid scratch and use soft linens when wiping wafer off the lens.
- To activate fog-proofing surface, moisten the inside of lens before use
- In case the lens is oily, rinse with neutral detergent, then rinse well with fresh water.
- As chlorine in swimming pool water may ruin materials, rinse well with fresh water after use.
- Stop using if allergic reaction, swelling or irritation of the eye area occurs.
- Only for swimming. Use for another purpose is not recommended.
- Avoid storage in direct sunlight, trunks of automobiles or other areas subject to extreme heat.

Como você classificaria o texto acima?

Resposta:

Mencione, pelo menos, duas características do texto que te ajudaram a classificá-lo. Seja específico.

Resposta:

Alguma coisa te chama atenção quanto à linguagem, estrutura e formatação do texto?

Resposta:

Leia o Material de Apoio 1 (Identificação de estratégias e critérios para a busca de textos e realização da seleção dos textos para a construção do corpus comparável.), em seguida, trabalhe a Ficha 2.

MATERIAL DE APOIO 1. Identificação de estratégias e critérios para a busca de textos e realização da seleção dos textos para a construção do corpus comparável.

É essencial para o tradutor desenvolver estratégias para buscar os textos que irão compor seu corpus comparável. Para tanto, é necessário:

- 1) Entender que a busca de soluções tradutórias é um trabalho de exploração das possibilidades de cada domínio na Língua de Chegada (LC).
- 2) Desenvolver a habilidade de construir um corpus consistindo de textos do domínio específico na LC.
- 3) Adquirir estratégias para, a partir desse corpus, buscar soluções e justificá-las.

Responda a pergunta da Ficha 2 abaixo, na célula indicada.

Ficha 2. Desenvolver estratégias concientes de busca de sites afins	
Quais palavras chave podem te levar a sites ou outros textos que contenham a mesma linguagem especializada? (ex. produtos de natação)	
PALAVRAS-CHAVE	LINKS DE SITES OU DE TEXTOS (no mínimo 3)

Releia a primeira parte do texto “V-3 Swimming Goggles” e selecione 3 problemas de tradução que você teria ao traduzir esse texto. Após essa seleção, responda as perguntas da Ficha 3 nas células indicadas.

Ficha 3. Saber <i>utilizar</i> os materiais coletados na ficha anterior para <i>buscar</i> soluções tradutórias	
SEUS PROBLEMAS DE TRADUÇÃO	POSSÍVEIS SOLUÇÕES COM BASE NO CORPUS COMPARÁVEL
Problema 1:	
Problema 2:	

Problema 3:	
--------------------	--

Ficha 4. Saber tomar decisões tradutórias concientes		
PROBLEMA TRADUTÓRIO	SOLUÇÃO SELECIONADA	JUSTIFICATIVA
Problema 1		
Problema 2:		
Problema 3:		

TAREFA 2: *Definição de ‘Tecnologias da Informação e Comunicação’ (TIC)*

Leia as definições contidas na FICHA 1, reflita sobre elas e responda as perguntas a seguir.

Ficha 1. O que é TIC?

“Tecnologias de informação e comunicação – transmissão de informação através de redes de computadores e meios de comunicação.”

http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/1_0importantic.htm

“As **Tecnologias de Informação e Comunicação** (TICs) se caracterizam por agilizar e horizontalizar o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes (mediada ou não por computadores) para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som). “

<http://poetaeuporque.blogspot.com.br/2010/04/importancia-das-tecnologias-de.html>

“Os princípios das **Tecnologias de Comunicação e da Informação** se associam aos conhecimentos científicos, às linguagens e aos problemas que se propõem a solucionar.”

https://www.academia.edu/4521596/ENSINO_APRENDIZAGEM_DE_LINGUA_INGLESA_COM_O_AUXILIO_DA_FERRAMENTA_SKY_PE

Com base nessas definições, o que é TIC?

Resposta:

“As Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) têm ocasionado inúmeras e profundas transformações em praticamente todas as áreas da atividade humana, envolvendo a economia, a política, a cultura, a organização social e as relações interpessoais. No contexto laboral contemporâneo, de acordo com Vale (1996, ver site abaixo), o trabalhador utiliza cada vez mais novas ferramentas para conseguir acompanhar os diversos estágios de concepção e elaboração de produtos e serviços e com

eles interagir. Neste sentido, novas características são exigidas, dando origem a um novo perfil de trabalhador.”

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a18v15n1.pdf>

No caso do tradutor, que perfil é esse? Ou seja, o que ele precisa ‘saber fazer’?

Resposta:

MATERIAL DE APOIO 4: Definição de ‘Tecnologias da Informação e Comunicação’ (TIC)

É essencial para o tradutor ter conhecimento sobre ferramentas que venham à auxiliá-lo em sua tarefa tradutória. Uma dessas ferramentas se constitui em um conjunto de ‘meios digitais’ denominados TICs, ou seja, Tecnologias da Informação e Comunicação.

No âmbito da tradução TICs podem ser considerados todos os ‘meios digitais’ que ajudarão o tradutor a traduzir como, dicionários monolíngues, dicionários bilíngues, dicionários de sinônimos, glossários, sites de busca, tradutores automáticos, memórias de tradução, entre outros.

Com base no material de apoio acima, pense sobre seu fazer tradutório. Liste na FICHA 2 abaixo alguns TICs que, em sua opinião o ajudarão a traduzir textos.

Ficha 2. Exemplos de TICs e seus respectivos auxílios

TIC	Tipo de problema tradutório

Supondo que você tenha que traduzir o texto abaixo, quais os problemas tradutórios que você encontraria? NÃO PRECISA TRADUZIR O TEXTO! Somente liste 3 problemas encontrados e descreva-os na FICHA 2, depois indique um TIC a ser utilizado para cada problema, descreva o tipo de auxílio que ele lhe dará em cada caso e justifique suas respostas.

TEXTO: The Prudent Course: Ethical and Practical Considerations in Client Selection

“Like many other segments of society, law firms keenly feel the effects of an economic downturn. Corporations carefully examine their bottom line, and ask lawyers to deliver more for less. In such circumstances a law firm has several options to increase its profitability. Seeking to enhance or establish a practice in an area of law that seems impervious to economic swings, or in an emerging area with a high demand for legal services, is one logical response. In fact, it is a most judicious response if a firm is willing to expend the resources – time and money – to become immersed in the area.”

<http://languagetesting.info/whatis/scenarios/pdfs/ilecsample.pdf>

Ficha 3. Busca de TICs para solução de problemas tradutórios

Problema de compreensão e/ou de tradução	TIC a ser usado	Tipo de auxílio	Justificativa

--	--	--	--

TAREFA FINAL: *Produção de uma tradução utilizando TICs, estratégias de busca e armazenamento de dados*

MATERIAL DE APOIO DA TAREFA FINAL. Tradução do texto da unidade a partir do corpus comparável e das TICs

Lembre-se que é essencial para o tradutor, na etapa pré-tradutória, o desenvolvimento da habilidade de documentação, para contar com um sistema de arquivo que sustente suas escolhas tradutórias. Para tanto, você já:

- 1) Traçou o perfil do texto a ser traduzido em termos de conteúdo do mesmo (domínio ou linguagem especializada)
- 2) Criou um banco de textos com perfil similar, na língua de chegada (corpus comparável monolíngue)
- 3) Usou essas informações para fazer escolhas conscientes e armar-se de argumentos para justificar as soluções tradutórias
- 4) Aprendeu que o uso de TICs auxilia e agiliza muito o processo tradutório.

Utilize as informações adquiridas ao longo da UD 3 e produza uma primeira tradução (T1) de um segmento do texto *Swimming Goggles* na FICHA 1.

Ficha 1. Tradução do texto *Swimming Goggles*

TEXTO

VIEW V-3 SWIMMING GOGGLES

SEGMENTO 1

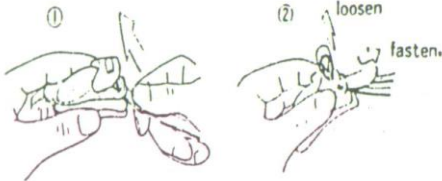
FEATURES

- V-3 swimming goggles are compactly designed to offer swimmers who feel that regular size goggles are large.
- The face pad is cushion sealing type which provides comfort of soft fitting and prevents water leakage.
- Newly invented ANTI-FOG treatment "FOG-BUSTER" keep your clear view in the water by ANTI-FOG lens with firmly adsorbed solution. This ANTI-FOG method is effective when the lens is wet.
- The lens itself is made of high density polycarbonate which is strong against impact.

- 100% UV cut lens to protect your eyes.

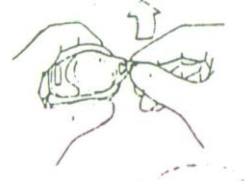
SEGMENTO 2

TO ADJUST THE STRAP



- (1) Release the buckle piece from lens by pushing up the strap.
- (2) Loosen the strap and adjust the length. Insert the strap end into the hole at the edge of the lens and pull the strap to set the buckle back properly.

TO ADJUST THE NOSE BELT



twist and pull the nose bridge to release it from the lens.

to release it from the lens. Hook another notch back into the bridge base. If it is still not wide enough, do the same for the other end of bridge.

the bridge base.

SEGMENTO 3

INSTRUCTIONS

- The inside of lens is treated with ANTI-FOG solution, so please avoid scratch and use soft linens when wiping wafer off the tens.
- To activate fog-proofing surface, moisten the inside of lens before use
- In case the tens is oily, rinse with neutral detergent, then rinse welt with fresh water.
- As chlorine in swimming pool water may ruin materials, rinse well with fresh water after use.
- Stop using if allergic reaction, swelling or irritation of the eye area occurs.
- Only for swimming. Use for another purpose is not recommended.
- Avoid storage in direct sunlight, trunks of automobiles or other areas subject to extreme heat.

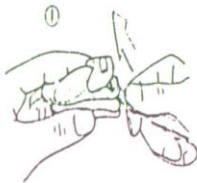
TRADUZA

SEGMENTO 1

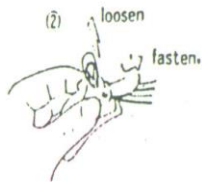
-
-
-

SEGMENTO 2

TO ADJUST THE STRAP

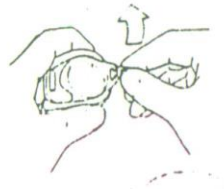


(1)



(2)

TO ADJUST THE NOSE BELT



SEGMENTO 3

-
-
-
-
-
-

Liste, na FICHA 2 abaixo, os problemas tradutórios encontrados na tradução do texto “V-3 Swimming Goggles”, e mencione a TIC que lhe auxiliou na resolução do problema.

Ficha 2. Lista de TICs que auxiliaram na tradução

PROBLEMA TRADUTÓRIO	TIC UTILIZADA

Se, ao fazer a tradução, o corpus construído não se mostrou suficiente para resolver todos os seus problemas tradutórios, reflita sobre outros recursos que poderiam servir de fonte de documentação. E liste-os na FICHA 3.

Ficha 3. Documentação a partir de outros recursos além da internet	
EXEMPLO DE LISTA DE RECURSOS	OUTRAS SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Revistas de divulgação de material esportivo • Material de propaganda de produtos de natação • Manual do usuário que acompanha o produto • Dicas de profissionais da área • Dicionário especializado • Documento de garantia do produto 	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •

Referência metodológica: Profa. Dra. Anabel Galán Mañas, Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir (Universidade Autônoma de Barcelona).

Referência teórica: Prof. Christian Matthiessen (Polytechnic University Hong Kong)

Apêndice 4 – Unidade Didática 2



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

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

Carga horária: 72 horas/aula

UNIDADE DIDÁTICA 2. (UD2)

NECESSIDADES DO MERCADO CORPORATIVO E PERFIL DO TRADUTOR

OBJETIVOS:

1. Obter uma noção geral do mercado corporativo em Santa Catarina
2. Saber sobre as necessidades do mercado corporativo em Florianópolis
3. Conhecer alguns tipos de associações para tradutores a nível nacional
4. Ter conhecimento sobre o perfil do tradutor no mercado hoje
5. Refletir sobre o tradutor e o mercado corporativo regional

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. **Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina**

Tarefa 2. **Identificação das necessidades do mercado corporativo em Florianópolis.**

Tarefa 3.	Reconhecimento de associações e fontes de informação para tradutores a nível nacional.
Tarefa 4.	Aplicação prática da tarefa tradutória.
TarefaFinal	Reflexão sobre o perfil do tradutor no mercado corporativo regional.

TAREFA 1: *Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina*

Leia a primeira pergunta da FICHA 1 (Primeiros passos no mercado corporativo em Santa Catarina), pense sobre ela, responda-a e, em seguida, compartilhe suas reflexões com o colega ao seu lado e responda, então, a segunda pergunta.

Ficha 1. Primeiros passos no mercado corporativo em Santa Catarina
Considerando o que você já sabe sobre o mercado corporativo em Santa Catarina, em sua opinião, quais são os principais segmentos da área? Que nomes de empresas conhecidas na região vêm à sua mente?
Resposta:
Depois de conversar e refletir com seu colega, quais foram as semelhanças e diferenças entre suas respostas? Você concorda com ele ou não? Justifique.
Resposta:

MATERIAL DE APOIO 1. Introdução ao mercado corporativo em Santa Catarina

É essencial para o tradutor conhecer a área com a qual trabalha. Nesse sentido, uma pesquisa mais detalhada do mercado em termos de atuação, localização e perfil é necessária.

Assim sendo, entre nos seguintes sites: <http://novosite.fepese.org.br/portaldeeconomia-sc/> e <http://fiesc.com.br/> e explore o que é o mercado corporativo Catarinense.

Leia a indicação da FICHA 2 (Conhecendo o mercado corporativo em Santa Catarina), e liste as principais atividades do mercado, assim como suas regiões.

Ficha 2. Principais atividades das Empresas do mercado corporativo em Santa Catarina

ATIVIDADE	REGIÃO

Leia a indicação da FICHA 3 (Empresas no mercado corporativo em Santa Catarina), e liste nomes de empresas que você conhece, seus ramos, se elas oferecem produtos ou serviços e o tipo de conexão que têm com o exterior.

Ficha 3. Empresas do mercado corporativo em Santa Catarina

Depois de pesquisar sobre o mercado Catarinense, de listar as atividades e suas regiões, pense sobre empresas que atuam nesses ramos. Liste os principais nomes de empresas que vêm à sua mente, assim como suas especialidades (ramos), se elas oferecem produtos ou serviços e se elas têm conexões com o exterior.

NOME DA EMPRESA	RAMO	PRODUTOS OU SERVIÇOS	TIPO DE CONEXÃO COM O EXTERIOR

TAREFA 2: *Identificação das necessidades do mercado corporativo em Florianópolis.*

Leia a pergunta da FICHA 1 (Pensando sobre as empresas em Florianópolis) e, a seguir, responda a pergunta na célula indicada.

Ficha 1. Pensando sobre as empresas em Florianópolis	
Quais são as empresas que você conhece em Florianópolis? Elas têm conexões com o exterior, ou seja, precisariam de serviços de tradução? Lista-as abaixo indicando se, em sua opinião, precisariam de traduções.	
NOME DA EMPRESA	TIPO DE CONEXÃO COM O EXTERIOR

Em trios, compartilhe suas informações com seus colegas e responda a FICHA 2 abaixo.

Ficha 2. Refletindo sobre as empresas em Florianópolis

Quais são as principais empresas em Florianópolis? Elas têm conexões com o exterior? Que tipo de conexões? Precisariam de traduções? De que tipo de texto?

Resposta:

Agora, com a classe toda, dê suas contribuições e faça uma lista das principais empresas em Florianópolis com seus respectivos sites na FICHA 3 abaixo.

Ficha 3. Lista de empresas em Florianópolis

NOME DA EMPRESA	SITE

TAREFA 3: Reconhecimento de associações e fontes de informação para tradutores a nível nacional

Em pares, liste abaixo quais as associações de tradutores que você conhece (sindicatos, associações, blogs, sites especializados, etc.)

Ficha 1. Lista de associações de tradutores conhecidas por você		
NOME	TIPO DE ASSOCIAÇÃO	SITE

MATERIAL DE APOIO 3. Reconhecimento de associações e fontes de informação para tradutores a nível nacional

Dentre as muitas características de um tradutor está sua capacidade de trabalhar coletivamente. Não se tem um futuro muito promissor se o tradutor vê seus colegas como concorrência e não como companheiros de trabalho que poderão ajudá-lo com dúvidas sobre terminologia, sobre registro, sobre questões profissionais e até como co-tradutores em um trabalho maior. Nesse sentido, é essencial para o tradutor ter conhecimento sobre o mercado onde atua em termos de colegas de trabalho, de ofertas de serviço, de fontes de informação e conhecimento, de empresas que necessitam desse trabalho e seus perfis (como já vimos nas tarefas anteriores). Uma fonte riquíssima para tais informações é a internet, que disponibiliza sites, blogs e todo tipo de ferramenta para ajudar o tradutor em seu fazer tradutório.

Abaixo, alguns exemplos:

<http://www.sintra.org.br/site/index.php> (Sindicato de Tradutores)
<http://www.abrates.com.br/site/> (Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes)
<http://www.proz.com/> (Site de Tradutores)
<http://www.tradutorprofissional.com/> (Blog de tradutores)
<http://ecos-da-traducao.blogspot.com.br/> (Blog de tradutores)

Agora, preencha na FICHA 2 abaixo qual o tipo de auxílio que cada uma dessas associações listadas por você pode fornecer.

Ficha 2. Auxílio que associações de tradutores podem fornecer

NOME DA ASSOCIAÇÃO	TIPO DE AUXÍLIO

TAREFA 4: Aplicação prática da tarefa tradutória

Vamos supor que você receba o email da FICHA 1. Como você encararia a tarefa? Como você responderia ao email? Escreva nas células indicadas o seu passo-a-passo (você pode adicionar quantos passos quiser).

Ficha 1. Primeira encomenda de trabalho

Prezado tradutor,

Preciso da tradução dos memorandos em anexo para a semana que vem (daqui sete dias). Quanto ficaria?

Att.

Cliente

<https://image.slidesharecdn.com/presley-bridgingdigitaldividememooriginal-100720121252-phpapp02/95/sample-memorandum-1-728.jpg?cb=1279628011>

http://www.pembay.org/wrfr/exile/barnhart_memos_2011/barnhart_060911_joelfuller.jpg

<http://c21.maxwell.af.mil/dod/dodig-cst/graphics/d-2001-043-memo.jpg>

<https://str.llnl.gov/str/JulAug01/gifs/Letter.jpg>

Primeiro passo:

Segundo passo:

Terceiro passo:

Quarto passo:

MATERIAL DE APOIO 4: **Aplicação prática da tarefa tradutória**

É essencial para o tradutor saber (i) receber uma encomenda de trabalho, (ii) analisar o material a ser traduzido, (iii) fazer um orçamento e dar prazos, (iv) dialogar com seu cliente, (v) cobrar, (vi) fazer uma nota fiscal e (vii) pedir um feedback e se colocar à disposição. Abaixo, cada um desses subitens descrito.

Receber uma encomenda de trabalho:

Assim que o tradutor recebe um email como o ilustrado na FICHA 1, ele deve checar os anexos e ver se todos os textos a serem traduzidos

estão realmente disponíveis. Em seguida ele deve responder ao cliente acusando recebimento do material e informando que em breve mandará uma resposta com mais detalhes (orçamento e realização dentro do prazo).

Analisar o material a ser traduzido:

Ao analisar o material o tradutor deve checar se é possível realizar o trabalho dentro do prazo estipulado pelo cliente. Se achar que não conseguirá concluir o trabalho, tem duas opções: 1. Oferecer uma parte do trabalho a um colega tradutor de sua confiança ou 2. Pedir um prazo maior ao cliente. Ele também precisa analisar os textos para ver se tem familiaridade ou não com a área, pois se forem textos muito complexos ou sobre um assunto totalmente desconhecido, precisará de mais tempo para traduzir.

Fazer um orçamento e dar prazos:

O tradutor deve decidir se cobrará por caractere, por palavra ou por lauda (pode ter como base a tabela do SINTRA). Se cobrar por caractere ou por palavra deve transformar o arquivo para formatação Word, ou pedir os textos nessa formatação ao cliente. Ele também deve estipular como será o pagamento (se traduzir para uma empresa deve levar em conta que esta só realizará o pagamento após 30 dias da entrega da nota fiscal), se dará um desconto, se poderá parcelar o total, se enviará a tradução somente após um pagamento inicial (até 50% do valor total), se enviará a nota fiscal somente após a confirmação de pagamento do cliente. É muito importante saber se o cliente quer uma revisão do texto, pois em caso positivo, o tradutor tem que aumentar o prazo de entrega, considerando que o texto passará por um revisor, (que pode ser o tradutor mesmo) que precisará de tempo para realizar essa tarefa. Esse revisor pode ser um colega tradutor. Uma revisão custa, normalmente, 50% do preço de uma tradução. Todas essas informações devem constar no email de resposta junto com o prazo de entrega (que deverá ser cumprido rigorosamente).

Dialogar com seu cliente:

O tradutor não só pode como deve pedir qualquer tipo de auxílio ao seu cliente. Tal auxílio pode consistir em: quem irá ler/consumir os textos traduzidos, qual a finalidade dessas traduções, glossário com os termos técnicos, lista de terminologia, significado de palavras isoladas, significado de siglas, entre outros.

Cobrar:

O tradutor deve ser muito claro (e também muito educado) no email inicial, no qual passou o orçamento. Se entregou o trabalho dentro do prazo e o combinado era o pagamento imediato após a entrega e isso

não aconteceu, deve entrar em contato com o cliente e lembrá-lo do pagamento.

Fazer uma nota fiscal:

Se você não tem uma empresa que possui nota fiscal, deverá fazer uma nota fiscal avulsa. Para mais informações, entre no site: http://www.fazenda.mg.gov.br/empresas/documentos_fiscais/nfa/nfao_rientproced.htm

A nota fiscal de prestação de serviços avulsos tem valor de 5% sobre o valor total do serviço (no caso de tradução e revisão de textos). Além disso, é cobrada uma taxa de serviço de pouco mais de dez reais para cada nota emitida. Esses valores devem ser passados ao cliente e incluídos no valor total do serviço. Nem todos os clientes pedem nota fiscal, então certifique-se com ele se vai precisar de nota. Geralmente, empresas exigem a emissão da nota. Certifique-se também se apenas a nota avulsa é suficiente ou se o cliente irá descontar INSS e IR sobre o valor do serviço, o que também deve ser acordado anteriormente ao início da tradução, pois todos esses valores devem incidir sobre o valor total do serviço.

Pedir um feedback e se colocar à disposição:

Após o trabalho feito e o pagamento efetuado, o tradutor pode mandar um e-mail ao cliente agradecendo a confiança, se colocando à disposição para futuros trabalhos e perguntando qual foi a aceitação/avaliação da tradução realizada. Isso pode ser feito a fim de melhorar o andamento do trabalho através de mudanças de estratégia, tais como: pedir um prazo maior, coletar mais informações sobre o texto, contexto, vocabulário, etc., passar o texto por uma segunda revisão, entre outras.

Com base no material de apoio acima, pense sobre a encomenda que você recebeu. Reflita sobre ela e dê uma resposta na FICHA 2 ao seu cliente em forma de email.

Ficha 2. Email ao cliente

Email em resposta ao cliente:

Agora, após ter lido o material de apoio descreva na FICHA 3, novamente e com novo olhar, o passo-a-passo de seu trabalho (você pode adicionar quantos passos quiser).

Ficha 3. Passo a passo da atuação de um tradutor informado	
Primeiro passo	
Segundo passo	
Terceiro passo	
Quarto passo	

TAREFA FINAL: *Reflexão sobre o perfil do tradutor no mercado corporativo regional*

Partindo do seu conhecimento prévio da área de Secretariado Executivo, depois da pesquisa que fizemos e das discussões sobre o mercado regional e com base no material de apoio dado nessa UD, coloque na FICHA 1 abaixo suas reflexões sobre cada item listado.

Ficha 1. Reflexão sobre o mercado corporativo regional e a tarefa do tradutor	
ÍTEM	REFLEXÃO
Empresas que necessitam de trabalhos de tradução no estado (tamanho da empresa, setor em que atua, tipos de texto com os quais trabalha, com quais idiomas trabalha, etc.)	
Empresas que necessitam de trabalhos de tradução em Florianópolis (tamanho da empresa, setor em que atua, tipos de texto	

com os quais trabalha, com quais idiomas trabalha etc.)	
Como seria o tradutor ideal para esse mercado? (formação, idiomas, tempo de experiência, vivência no exterior, familiaridade com a linguagem usada nos setores específicos, etc.)	
Você se encaixa nesse perfil? Em caso positivo, justifique, em caso negativo, o que precisaria fazer/estudar/praticar para entrar nesse perfil?	

Como reflexão final, leia o texto do link na FICHA 2 e, após a leitura, faça alguns comentários na célula indicada.

Ficha 2. Leitura e reflexão final
Site do texto: <a href="http://webserver2.tecgraf.puc-
io.br/~carolina/ferramentas.html">http://webserver2.tecgraf.puc- io.br/~carolina/ferramentas.html
Suas últimas reflexões e comentários:

Referência metodológica: Profa. Dra. Anabel Galán Mañas, Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir (Universidade Autônoma de Barcelona).

Apêndice 5 – Unidade Didática 3



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 Vítol Gysel

Carga horária: 72 horas/aula

UNIDADE DIDÁTICA 3. (UD3)

INTRODUÇÃO À TIPOLOGIA TEXTUAL COM BASE EM CONTEXTO

OBJETIVOS:

1. Reconhecer textos e tipos de texto a partir do conhecimento prévio
2. Reconhecer textos localizados em um ambiente concreto: Contexto de Situação
3. Identificar os tipos de texto a partir da Tipologia Textual com base em Contexto: *o que está acontecendo, quem está participando, como a linguagem do texto é usada nas interações*
4. Refletir sobre o texto de acordo com os parâmetros contextuais de *campo, relações e modo*

	<i>Estrutura da Unidade</i>
Tarefa 1.	Reconhecimento inicial de Texto
Tarefa 2.	Reconhecimento inicial de <i>Tipos</i> de Texto
Tarefa 3.	Reconhecimento do ambiente do Texto: <i>o Contexto de Situação</i>
Tarefa Final.	Reconsiderações sobre Tipos Textuais a partir da Tipologia Textual com base em Contexto

TAREFA 1: *Reconhecimento inicial de Texto.*

Leia as perguntas contidas na FICHA 1. Pense e dê suas respostas.

FICHA 1: O que é um texto?
Pergunta: Olhe para a imagem a seguir, isso é um texto, ou são textos? Por que sim? Ou por que não?
Resposta:
Como você define um texto?
Resposta:
Agora iremos ver a definição de texto com a qual iremos trabalhar.

TAREFA 2: *Reconhecimento inicial de Tipos de Texto*

Observe os vários tipos de textos da FICHA 1, classifique-os conforme o tipo textual de cada um, em sua opinião, e escreva suas respostas nas células à direita.

FICHA 1: Diferentes tipos de textos

Diariamente

- Ler e responder correspondências, circulares, e-mails, etc referentes à secretaria escolar;
- Receber, classificar e distribuir a correspondência;
- Apresentar aos diretores documentos a serem assinados: declarações, históricos, etc;
- Controlar as ocorrências diárias da escola, faltas, etc;
- Encaminhar documentação para os órgãos competentes;
- Atender e mostrar a escola para as famílias novas;
- Atender com cordialidade aos alunos, pais e professores;
- Prestar assistência às autoridades educacionais: inspetores, supervisores, conselheiros;
- Gerenciar os processos de matrícula e transferência de alunos;
- Zelar pela guarda dos livros, documentos escolares, material e equipamentos da Secretaria;
- Manter em dia as coleções de leis, decretos, deliberações, resoluções, portarias e pareceres, bem assim, ordens de serviço, circulares e avisos relacionados à escola;
- Manter atualizados os livros de registros, garantindo qualidade e fidedignidade;
- Organizar os arquivos com racionalidade, garantidas a segurança, a facilidade de acesso e o sigilo profissional;

Semanalmente

- Elaborar, manter em dia, checar e enviar os quadros estatísticos, relatórios, planilhas, etc, para a coordenação e diretoria pedagógica e para a diretoria administrativa;
- Afixar memorando, atos oficiais da escola e dos órgãos públicos no mural de avisos;
- Preparar, assinar e expedir documentos escolares: diplomas, certificados, históricos, declarações, transferências e outros;

CLAUSULA SÉTIMA – Dos Benefícios e Contribuições Sociais

O Contratado fará jus ao Auxílio Alimentação, de acordo com o artigo 22 da Lei nº 8.460/92, com redação dada pela Lei nº 9.527/97 e o Decreto nº 3.867/2001, e ao Auxílio Transporte, com base no art. 7º da Medida Provisória nº 2.165-36, de 23 de agosto de 2001, assim como às férias e ao 13º salário.

O Contratado vincula-se obrigatoriamente ao Regime Geral da Previdência Social de que tratam as Leis nº 8.212, de 11/12/90 e nº 8.213, de 24/07/91, não fazendo jus aos benefícios do Plano de Seguridade Social do Servidor Público Federal.

CLÁUSULA OITAVA – Do Tempo de Serviço

O tempo de serviço prestado em virtude desta contratação, será contado para todos os efeitos, nos termos do art. 16º da Lei nº 8.745/93.

CLÁUSULA NONA – Das Infrações Disciplinares

As infrações disciplinares atribuídas ao CONTRATADO, nos termos do art. 10 da Lei nº 8.745/93, serão apuradas mediante sindicância, concluída no prazo de 30 (trinta) dias e assegurada ampla defesa.

CLÁUSULA DÉCIMA - De Extinção e da Indenização.

A extinção do presente Contrato e eventual indenização ocorrerão na forma do art. 12 da Lei nº 8.745, de 09/12/93.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - Do Sigilo.

O CONTRATADO obriga-se a observar, guardar e respeitar, em toda a sua extensão, o sigilo das informações das quais tiver conhecimento em decorrência da atividade exercida, nos termos da Lei nº 5.534, de 14/11/68, regulamentada pelo Decreto nº 73.177, de 20/11/73, e da Lei nº 5.878, de 11/05/73, regulamentada pelo Decreto nº 74.084, de 20/05/74, que declara conhecer, sob pena de demissão sumária, sem prejuízo das demais sanções administrativas, civis e criminais, obrigação essa que permanecerá mesmo após o término da vigência do presente contrato.

Parágrafo único. Integra o presente CONTRATO, nos termos de Resolução do Conselho Diretor do IBGE nº 20, de 17/11/95, o Anexo TERMO DE RESPONSABILIDADE, firmado pelo CONTRATADO, assegurando a proteção prevista no "caput".

A CIGARRA E A FORMIGA

**A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO,
ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS.**

**QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À
CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE
COMER.**

A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA:

**- E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O
VERÃO?**

- DURANTE O VERÃO, EU CANTEI - DISSSE A CIGARRA.

E A FORMIGA RESPONDEU:

- MUITO BEM, POIS AGORA DANÇE!

*Fábulas de Esopo,
adaptação de Ruth Rocha. Mochonamentos.*

ÀS VEZES, QUANDO
VOCÊ ESTÁ TRISTE, NINGUÉM
NOTA O SEU SOFRIMENTO.

ÀS VEZES, QUANDO
VOCÊ CHORA, NINGUÉM
PERCEBE SUAS LÁGRIMAS.

ÀS VEZES, QUANDO
VOCÊ ESTÁ CONTENTE, NINGUÉM
CONTEMPLA O SEU SORRISO.

MAS EXPERIMENTE PEIDAR
APENAS UMA VEZ.



 Bristol-Myers Squibb

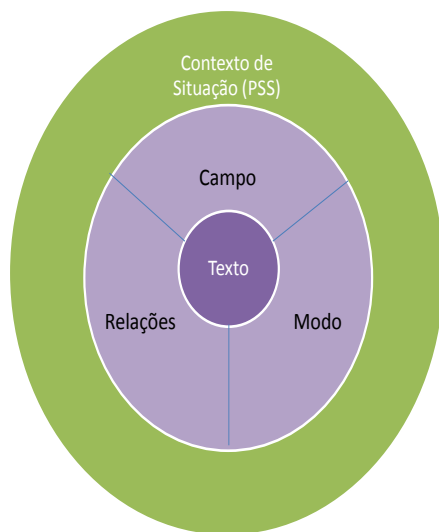
Aos 28(vinte e oito) dias do mês de maio de 2010, às 10h00 na Sala de Reuniões Multimeios 03 NEPSA, atendendo à Convocação nº 04/2010, de 24 de maio de 2010, foi realizada mais uma sessão ordinária deste Departamento, sob a presidência do Chefe desta subunidade professor José Orlando Ribeiro Rosário. Compareceram ainda os professores: André de Souza Dantas Elali, Fabiano André de Souza Mendonça, Francisco Barros Dias, Gleydson Kleber Lopes de Oliveira, Ivan Lira de Carvalho, Jahyr-Phillippe Bichara, Leonardo Martins, Mariana de Siqueira, Maria dos Remédios Fontes Silva, Otacilio dos Santos Silveira Neto, Patrícia Borba Vilar Guimarães, Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior e Vladimir da Rocha França. Compareceu também a representante dos funcionários Maria da Apresentação Sousa Câmara de Lima. Presentes também, os representantes do Centro Acadêmico Amaro Cavalcanti (C.A.A.C.), os estudantes: Pedro Resende Santos Feitoza e Érika Lula de Medeiros. Constatado o quorum, o presidente professor José Orlando Ribeiro Rosário fez abertura, colocando para os participantes o objeto da reunião. Desejou as boas vindas aos novos professores, como também gostaria de contar com a colaboração de todos eles. Dando continuidade, foram relatados os processos a seguir: 1) Processo nº23077.015691/2010-38 interessada Mariana de Siqueira, matrícula 1753047, assunto Estágio Probatório de Servidor Docente de 3º Grau – Plano de Trabalho. Relator: Professor Otacilio dos Santos Silveira Neto. Decisão: Aprovado por maioria de votos. De início a

<p>Pelo fato de observarmos a concordância do verbo "olhou" na frase, imediatamente percebemos que ele precisa de um complemento, por não apresentar coerência no contexto quando está sozinho. Pelo seu complemento ("a amiga") descobrimos também que ele é um Verbo Transitivo Direto, por NÃO APRESENTAR preposição.</p> <p>Percebemos, assim como o verbo "olhou" que "saiu" também precisa de complemento. Afinal, ela olhou para aonde? SAIU para onde? Assim, chegamos a conclusão de ser um verbo transitivo. Apesar disso, notamos uma diferença entre a primeira e a segunda oração. O complemento desta, a segunda oração ("de perto") é um Verbo Transitivo Indireto, por APRESENTAR preposição.</p>	
<p>Prezada Karol</p> <p>Pedido BC 454434</p> <p>Campanha Especial Cultura e Artes</p> <p>Lamento pelo atraso e por todo transtorno causado até aqui. Verifiquei em sistema que a campanha realmente está em atraso</p> <p>A boa notícia é que já tenho um prazo para a expedição:11/03/2011</p> <p>Após esse prazo, o prazo de entrega para os pedidos atendidos da campanha é de 1 a 2 dias úteis para as Capitais e de 2 à 5 dias úteis para as Cidades do Interior.</p> <p>Reitero meu pedido de desculpas e espero uma experiência mais prazerosa no Brandsclub</p> <p>Atenciosamente, Gisele Costa Equipe de Atendimento Brandsclub</p>	

TAREFA 3: *Tipologia Textual com Base em Contexto*

Observe onde o ‘texto’ está localizado na Figura da FICHA 1 e responda a pergunta abaixo

FICHA 1: Ambiente do texto: Campo, Relações e Modo



Parâmetros do Contexto de Situação (Butt, Fahey, Feez, Spinks, Yallop, 2000)

Onde está o texto? Descreva o que você vê em cada um dos círculos concêntricos da Figura 1, no espaço abaixo.

Resposta:

Círculo concêntrico externo (cor verde):

Círculo concêntrico intermediário (cor lilás):

Círculo concêntrico interno (cor roxa):

Como você mesmo constatou, o texto está na parte interna de um círculo concêntrico, inserido em círculos contextuais. Claro que isso é

uma representação abstrata para nos ajudar a entender que cada texto que chega até nós nunca está em um vácuo.

O Material de Apoio abaixo, tem por objetivo explicar o ambiente contextual que envolve cada texto.

Leia-o com atenção.

Material de apoio:

É essencial para o tradutor reconhecer “o contexto de situação” no qual o texto acontece. O “Contexto de Situação” (CS) é o ambiente do texto. Ele consiste em três variáveis: (i) o que está acontecendo (campo), ou seja, o tipo de ação social; (ii) quem está participando (relações), ou seja, o posicionamento social, a relação entre os participantes e o grau de formalidade; (iii) como a linguagem é usada nas interações (modo), ou seja, modo escrito, modo falado, modo audiovisual, etc.

Leia o texto que aparece na FICHA 2 (Reconhecimento do Contexto de Situação) e em seguida responda as questões de cada célula e complete a tabela.


FICHA 2. Reconhecimento do ambiente contextual do texto: Contexto de Situação: Campo, Relações e Modo			
TEXTO	ATIVIDADE ACONTECEND O (CAMPO)	PARTICIPANTE S (RELAÇÕES)	LINGUAGE M (MODO)
Reportin g on the times.			

Traduza o texto que aparece na FICHA 3 (A importância da justificativa das próprias soluções tradutórias) e justifique as suas soluções tradutórias completando a tabela.


FICHA 3. A importância da justificativa das próprias soluções tradutórias	
TEXTO	TRADUZA
Reporting on the times.	
JUSTIFIQUE SUAS SOLUÇÕES TRADUTÓRIAS	

Leia o texto que aparece na FICHA 4 (Reconhecimento do Contexto de Situação) e em seguida responda as questões de cada célula e complete a tabela.

Ficha 4. Reconhecimento do Contexto de Situação: Campo, Relações e Modo			
TEXTO	ATIVIDADE ACONTECEN DO (CAMPO)	PARTICIP ANTES (RELAÇÕES)	LINGUAGEM (MODO)

			
---	--	--	--

Agora que você tem o contexto, traduza o texto que aparece na FICHA 5 (A importância da justificativa das próprias soluções tradutórias) e justifique as suas soluções tradutórias completando a tabela.

Ficha 5. A importância da justificativa das próprias soluções tradutórias	
TEXTO	TRADUZA
 <p>http://www.kickstarter.com/projects/583396289/reporting-on-the-times-the-ny-times-and-the-holoca</p>	
JUSTIFIQUE SUAS SOLUÇÕES TRADUTÓRIAS	

--

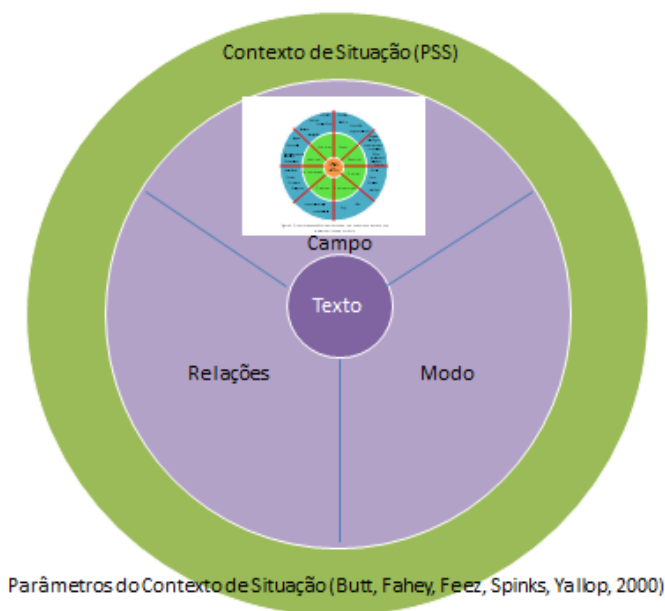
Alinhe, na FICHA 6 (Comparação e comentários das soluções tradutórias), as duas traduções feitas por você, compare-as e comente suas soluções tradutórias, considerando o CS de cada texto completando assim a tabela.

Ficha 6. Comparação e comentário das soluções tradutórias	
TRADUÇÃO 1 (sem contexto)	TRADUÇÃO 2 (com contexto)
COMPARE E COMENTE AS SOLUÇÕES DAS DUAS TRADUÇÕES	

Leia o texto que aparece na FICHA 7 e em seguida responda as questões na célula indicada.

FICHA 7. Reconhecimento do Contexto de Situação: Campo

Vamos agora nos concentrar no ,Campo': o que está acontecendo. Para facilitar nossa tarefa, podemos reformular essa pergunta assim: o que o texto em questão está fazendo, ou seja, qual é a atividade que ele realiza, ou em termos técnicos, qual é o Processo Sócio Semiótico ele realiza?



Se dermos um zoom na esfera inserida no *Campo* teremos a figura da esfera de Processos Sócio Semióticos disposta abaixo.



Figura 1: Oito processos sócio-semióticos e o reconhecimento do texto nos diferentes tipos de contexto.

Repare que o texto pode, conforme essa Figura, realizar oito atividades ou Processos Sócio Semióticos (círculo verde).

Esse modelo é uma ferramenta que ajuda o tradutor, na etapa de pré tradução, a fazer um reconhecimento do texto em termos do ‘que está acontecendo’: os processos sócio-semióticos; posteriormente a esse reconhecimento, o tradutor adiciona os aspectos relacionados ao **domínio** de experiência do texto em questão, ou seja, o **assunto** do qual ele trata. Com relação ao domínio, a esfera externa (em azul) apresenta exemplos de tipos de texto cujo assunto realiza os diferentes PSS’s.

Copie aqui a lista dos oito Processos Sócio Semióticos que um texto pode realizar, acompanhados de suas respectivas definições (para as definições, olhe no material de apoio disponível no moodle).

Processos e definições:

Leia as instruções que aparecem na FICHA 8 (Busca de textos que realizam certos PSSs) e em seguida responda as questões na célula indicada.

FICHA 8. Busca de textos que realizam certos PSSs.	
Abaixo você tem os oito PSSs. Escolha 3 e busque, copie e cole exemplos da internet de textos que realizam esses 3 PSSs escolhidos por você.	
Realizar	
Habilitar	
Expor	
Recomendar	
Explorar	
Recriar	
Compartilhar	
Reportar	

Agora compare suas escolhas com as escolhas de dois colegas e discuta com eles como foi o processo de reconhecimento de tais textos como realizando o PSS apontado por você. O objetivo desta FICHA 9 é verificar se seus colegas b e c “validam” sua classificação, justificando. Atenção, você irá anotar em sua FICHA 9 a validação de seus textos feita por seus colegas (eles farão o mesmo em suas próprias FICHAS 9).

FICHA 9. Discussão e validação da classificação dos textos

TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3	
VALIDOU		VALIDOU		VALIDOU	
SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
JUSTIFICATIVA		JUSTIFICATIVA		JUSTIFICATIVA	


TAREFA FINAL: Reconsiderações sobre Tipos Textuais a partir da Tipologia Textual com Base em Contexto

Você encontrará na FICHA 1 abaixo, todos os textos com os quais você trabalhou na Tarefa 2. Agora, *localize* esses mesmos textos em uma das *regiões* da Tipologia Textual na Figura da FICHA 7, em termos do PSS que cada texto realiza. Após localizar, escreva o nome do PSS nas células disponibilizadas à direita na FICHA 1 abaixo e justifique sua resposta.

FICHA 1: Revisitando os diferentes tipos de textos

<p><u>Diariamente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e responder correspondências, circulares, e-mails, etc referentes à secretaria escolar; • Receber, classificar e distribuir a correspondência; • Apresentar aos diretores documentos a serem assinados: declarações, históricos, etc; • Controlar as ocorrências diárias da escola, faltas, etc; • Encaminhar documentação para os órgãos competentes; • Atender e mostrar a escola para as famílias novas; • Atender com cordialidade aos alunos, pais e professores; • Prestar assistência às autoridades educacionais: inspetores, supervisores, conselheiros; • Gerenciar os processos de matrícula e transferência de alunos; • Zelar pela guarda dos livros, documentos escolares, material e equipamentos da Secretaria; • Manter em dia as coleções de leis, decretos, deliberações, resoluções, portarias e pareceres, bem assim, ordens de serviço, circulares e avisos relacionados à escola; • Manter atualizados os livros de registros, garantindo qualidade e fidelidade; • Organizar os arquivos com racionalidade, garantidas a segurança, a facilidade de acesso e o sigilo profissional; <p><u>Semanalmente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, manter em dia, checar e enviar os quadros estatísticos, relatórios, planilhas, etc, para a coordenação e diretoria pedagógica e para a diretoria administrativa; • Afixar memorando, atos oficiais da escola e dos órgãos públicos no mural de avisos; • Preparar, assinar e expedir documentos escolares: diplomas, certificados, históricos, declarações, transferências e outros; 	<p>http://pt.slideshare.net/CristianaSotero/cronograma-das-atividades-da-secretaria-escolar</p> <p>PSS:</p> <p>Justificativa</p> <p>:</p>
<p>CLAUSULA SÉTIMA – Dos Benefícios e Contribuições Sociais</p> <p>O Contratado fará jus ao Auxílio Alimentação, de acordo com o artigo 22 da Lei nº 8.480/92, com redação dada pela Lei nº 9.527/97 e o Decreto nº 3.967/2001, e ao Auxílio Transporte, com base no art. 7º da Medida Provisória nº 2.165-36, de 23 de agosto de 2001, assim como às férias e ao 13º salário.</p> <p>O Contratado vincula-se obrigatoriamente ao Regime Geral da Previdência Social de que tratam as Leis nº 8.212, de 11/12/90 e nº 8.213, de 24/07/91, não fazendo jus a aos benefícios do Plano de Seguridade Social do Servidor Público Federal.</p> <p>CLÁUSULA OITAVA – Do Tempo de Serviço</p> <p>O tempo de serviço prestado em virtude desta contratação, será contado para todos os efeitos, nos termos do art.16 da Lei nº 8.745/93.</p> <p>CLÁUSULA NONA – Das Infrações Disciplinares</p> <p>As infrações disciplinares atribuídas ao CONTRATADO, nos termos do art. 10 da Lei nº 8.745/93, serão apuradas mediante sindicância, concluída no prazo de 30 (trinta) dias e assegurada ampla defesa.</p> <p>CLÁUSULA DÉCIMA - Da Extinção e da Indenização.</p> <p>A extinção do presente Contrato e eventual indenização ocorrerão na forma do art. 12 da Lei nº 8.745, de 09/12/93.</p> <p>CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - Do Sigilo.</p> <p>O CONTRATADO obriga-se a observar, guardar e respeitar, em toda a sua extensão, o sigilo das informações das quais tiver conhecimento em decorrência da atividade exercida, nos termos da Lei nº 5.334, de 14/11/68, regulamentada pelo Decreto nº 73.177, de 20/11/73, e da Lei nº 5.878, de 11/05/73, regulamentada pelo Decreto nº 74.084, de 20/05/74, que declara conhecer, sob pena de demissão sumária, sem prejuízo das demais sanções administrativas, civis e criminais, obrigação essa que permanecerá mesmo após o término da vigência do presente contrato.</p> <p>Parágrafo único. Integra o presente CONTRATO, nos termos da Resolução do Conselho Diretor do IBGE nº 28, de 17/11/96, o Anexo TERMO DE RESPONSABILIDADE, firmado pelo CONTRATADO, assegurando a proteção prevista no "caput".</p>	<p>http://madrugabge.blogspot.com.br/2011/10/contrato-de-trabalho-e-termo-de.html</p> <p>PSS:</p> <p>Justificativa</p> <p>:</p>

<p>Aplicamos métodos de primeiros princípios, baseados na teoria do funcional da densidade e na aproximação de pseudo-potenciais, ao estudo da interação do fulereno de nitreto de boro (BN), B_3N_3, com átomos(Fe,Co e W) e moléculas(FeO) presentes na síntese deste material. A nossa motivação foram recentes experimentos feitos por Oki et al, nos quais fulerenos de nitreto de boro foram produzidos e investigados por microscopia eletrônica de alta resolução(HREM). Os autores observaram nas imagens de HREM um contraste dentro do fulereno, que sugeria a presença de algum elemento químico. O propósito deste trabalho é identificar este elemento e estudar a interação entre este e o fulereno.</p>	<p>http://www.13.fisica.ufmg.br/posgrad/Dissertacoes_Mestrado/decada2000/ronaldo-batista/</p> <p>PSS: Justificativa :</p>
<p style="text-align: center;">A CIGARRA E A FORMIGA</p> <p style="text-align: center;">A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS. QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER.</p> <p style="text-align: center;">A FORMIGA ENTÃO PERGUNTOU A ELA: - E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO? - DURANTE O VERÃO, EU CANTEI - DISSERAM A CIGARRA. E A FORMIGA RESPONDEU: - MUITO BEM, POIS AGORA DANÇEI!</p> <p style="text-align: right;"><small>Fábula de Esopo, adaptação de Rui Rocha. Microtextos.</small></p>	<p>http://fazendoleitura.blogspot.com.br/2013_04_01_archive.html</p> <p>PSS: Justificativa :</p>

	<p>http://bloglitecomtoddy.blogspot.com.br/2011/06/propagandas-engracadas.html</p> <p>PSS:</p> <p>Justificativa</p> <p>:</p>
<p>Aos 28(vinte e oito) dias do mês de maio de 2010, às 10h00 na Sala de Reuniões Múltiplas 03 NEPSA, atendendo à Convocação nº 04/2010, de 24 de maio de 2010, foi realizada mais uma sessão ordinária deste Departamento, sob a presidência do Chefe desta subunidade professor José Orlando Ribeiro Rosário. Compareceram ainda os professores: André de Souza Dantas Elali, Fabiano André de Souza Mendonça, Francisco Barros Dias, Gleydson Kleber Lopes de Oliveira, Ivan Lira de Carvalho, Jahyr-Philippe Bichara, Leonardo Martins, Mariana de Siqueira, Maria dos Remédios Fontes Silva, Otacilio dos Santos Silveira Neto, Patrícia Borba Vilar Guimarães, Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior e Vladimir da Rocha França. Compareceu também a representante dos funcionários Maria da Apresentação Sousa Câmara de Lima. Presentes também, os representantes do Centro Acadêmico Amaro Cavalcanti (C.A.A.C.), os estudantes: Pedro Resende Santos Feitoza e Érika Lula de Medeiros. Constatado o quorum, o presidente professor José Orlando Ribeiro Rosário fez abertura, colocando para os participantes o objeto da reunião. Desejou as boas vindas aos novos professores, como também gostaria de contar com a colaboração de todos eles. Dando continuidade, foram relatados os processos a seguir: 1) Processo nº23077.015691/2010-38 interessada Mariana de Siqueira, matrícula 1753047, assunto Estágio Probatório de Servidor Docente de 3º Grau – Plano de Trabalho. Relator: Professor Otacilio dos Santos Silveira Neto. Decisão: Aprovado por maioria de votos. De início a</p>	<p>http://amarocavalcanti.wordpress.com/category/mensagem-do-comunicaac/documentos-e-atas/</p> <p>PSS:</p> <p>Justificativa</p> <p>:</p>

<p>Pelo fato de observarmos a concordância do verbo "olhou" na frase, imediatamente percebemos que ele precisa de um complemento, por não apresentar coerência no contexto quando está sozinho. Pelo seu complemento ("a amiga") descobrimos também que ele é um Verbo Transitivo Direto, por NÃO APRESENTAR preposição.</p> <p>Percebemos, assim como o verbo "olhou" que "saiu" também precisa de complemento. Afinal, ela olhou para aonde? SAIU para onde? Assim, chegamos a conclusão de ser um verbo transitivo. Apesar disso, notamos uma diferença entre a primeira e a segunda oração. O complemento desta, a segunda oração ("de perto") é um Verbo Transitivo Indireto, por APRESENTAR preposição.</p>	<p>http://amaro.cavalcanti.worpress.com/category/mensagem-do-comunicaac/documento-s-e-atas/</p> <p>PSS: Justificativa :</p>
<p>Prezada Karol</p> <p>Pedido BC 454434</p> <p>Campanha Especial Cultura e Artes</p> <p>Lamento pelo atraso e por todo transtorno causado até aqui. Verifiquei em sistema que a campanha realmente está em atraso A boa notícia é que já tenho um prazo para a expedição:11/03/2011 Após esse prazo, o prazo de entrega para os pedidos atendidos da campanha é de 1 a 2 dias úteis para as Capitais e de 2 à 5 dias úteis para as Cidades do Interior.</p> <p>Reitero meu pedido de desculpas e espero uma experiência mais prazerosa no Brandsclub</p> <p>Atenciosamente, Gisele Costa Equipe de Atendimento Brandsclub</p>	<p>http://missc.arbono.blogspot.com.br/2011/03/odia-em-que-levei-um-calote-alerta.html</p> <p>PSS: Justificativa :</p>

Referência metodológica:

Profa. Dra. Anabel Galán Mañas, Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir (Universidade Autônoma de Barcelona).

Referência teórica:

MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2007). *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.

BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S., YALLOP, C., (2000). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Second Ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University.

Material:

<http://www.kickstarter.com/projects/583396289/reporting-on-the-times-the-ny-times-and-the-holoca>

Apêndice 6 – Unidade Didática 4



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

Carga horária: 72 horas/aula

UNIDADE DIDÁTICA 4.
(UD4)

TRADUÇÃO DE TEXTOS
CORPORATIVOS: MEMORANDOS

OBJETIVOS:

1. Reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto
2. Coletar e armazenar o Corpus Comparável
3. Propor uma tradução direta
4. Propor um tradução inversa
5. Refletir sobre o processo de aprendizado durante a UD

Estrutura da Unidade

- Tarefa 1. Reconhecimento da Tipologia Textual de memorandos**
- Tarefa 2. Seleção e armazenamento de Corpus Comparável**
- Tarefa 3. Proposta de tradução direta**
- Tarefa 4. Proposta de tradução inversa**
- Tarefa final. Reflexão sobre o processo de aprendizado na UD4**

TAREFA 1: Reconhecimento da Tipologia Textual de memorandos

Leia os textos da FICHA 1 (Reconhecendo os PSSs de Memorandos) e indique na célula da direita qual é o PSS de cada um, se houver mais de um PSS indique-os também. Converse com um colega sobre suas respostas e compare-as. Depois responda a pergunta ao final da FICHA.

Ficha 1. Reconhecendo os PSSs de Memorandos

TEXTO	PSS
-------	-----

Memo

To: Department Heads
From: Debora Lynn
Date: December 10, 2006
Subject: Annual Bonus Leave for Employees with Outstanding Performance

Starting January 1, we will introduce the following modification in our company policy with regard to annual leave: every year one employee from each department will be awarded special annual bonus leave for outstanding performance.

The eligible employees will have additional five (5) days of annual leave credited on January 15. The bonus leave will be accounted for separately and will remain available until used, notwithstanding any other limitation of the total number of days of annual leave that may be carried forward.

We will have a meeting on December 15 at 10:00 a.m. to discuss the results of the 2006 performance evaluation and approve the final list of employees eligible for the bonus. The announcement to the employees will follow the meeting. If you have any questions or comments, please let me know before the meeting.

<http://www.businessguide2011.info/wp-content/uploads/How-to-write-business-memorandum-1.jpg>



Memo

To: Files
From: Steven Bradshaw
Date: June 2, 2006
Re: Nadine Prentice's Employment Status

Nadine Prentice initiated a meeting with the management to discuss her current employment status, given her on-going leave without pay as of 29 March 2006. As her current family obligations do not allow for a full-time return to the office, Ms. Prentice has requested an extension of the unpaid leave period up until 15 September 2006. At that time, the management and Ms. Prentice will revisit her engagement with the company. In the meantime, Ms. Prentice will perform specific job tasks on an as-needed basis, as requested by the Technical Services Department.

<http://www.businessguide2011.info/wp-content/uploads/How-to-write-business-memorandum-2.jpg>



INSPECTOR GENERAL
DEPARTMENT OF DEFENSE
400 ARMY NAVY DRIVE
ARLINGTON, VIRGINIA 22202

January 31, 2001

MEMORANDUM FOR UNDER SECRETARY OF DEFENSE FOR PERSONNEL
AND READINESS
AUDITOR GENERAL, DEPARTMENT OF THE ARMY

SUBJECT: Audit Report on Management of National Guard Weapons of Mass
Destruction-Civil Support Teams (Report No. D2001-043)

We are providing this report for information and use. We conducted the audit in response to a request in December 1994 by the Deputy Assistant to the Secretary of Defense for Counterproliferation and Chemical/Biological Defense. The Deputy Assistant to the Secretary of Defense specifically requested a 5-year audit effort into a wide range of chemical and biological defense issues, one of which was the chemical and biological defense missions being moved into the National Guard and Reserve. We have issued numerous reports on the various challenges related to chemical and biological defense and we intend to continue audit emphasis in this area. This report specifically addresses the program management of the Weapons of Mass Destruction-Civil Support Team Program. We considered management comments on a draft of this report in preparing the final report.

Comments on the draft of this report conformed to the requirements of DoD Directive 7650.3 and left no unresolved issues. Therefore, no additional comments are required.

We appreciate the courtesies extended to the audit staff. For additional information on this report, please contact Mr. Harlan M. Geyer at (703) 604-9174 (DSN 664-9174) (hgeyer@dodig.osd.mil) or Mr. Donald A. Bloomer at (703) 604-8863 (DSN 664-8863) (dbloomer@dodig.osd.mil). See Appendix E for the report distribution. Audit team members are listed inside the back cover.

A handwritten signature in cursive script that reads "David K. Steensma".

David K. Steensma
Deputy Assistant Inspector General
for Auditing

<http://c21.maxwell.af.mil/dod/dodig-cst/graphics/d-2001-043-memo.jpg>

MEMORANDUM FOR THE PRESIDENT

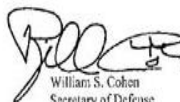
SUBJECT: Nuclear Stockpile Certification

In response to your direction to conduct an annual certification of the nuclear weapons stockpile, we have thoroughly reviewed the safety and reliability of the stockpile. The nuclear stockpile has no safety or reliability concerns that require underground nuclear testing at this time. Problems that have arisen in the stockpile are being addressed and resolved without underground nuclear testing to ensure the stockpile remains safe and reliable. In reaching this conclusion, we have obtained the advice of the Directors of the National Weapons Laboratories, the Commander in Chief, United States Strategic Command, and the Nuclear Weapons Council. We will continue to inform you annually on the safety and reliability of the nuclear weapons stockpile in the absence of underground nuclear testing, and in the context of the DOE's Stockpile Stewardship Plan.



Bill Richardson
Secretary of Energy

Executed: April 5, 2000



MAR 22 2000
William S. Cohen
Secretary of Defense

<https://str.llnl.gov/str/JulAug01/gifs/Letter.jpg>

Depois de comparar suas respostas com as de seu colega, quais foram as semelhanças entre as respostas? Quais foram as diferenças? Vocês chegaram a um acordo? Alguém mudou de opinião? Por que?

Resposta:

MATERIAL DE APOIO 1. Reconhecimento da Tipologia Textual de memorandos

Relembrando: “os Processos Sócio Semióticos” (PSS’s) conferem significado ao texto. Observe que um texto realiza um PSS *típico* para aquele domínio, mas em sua estrutura pode conter segmentos que podem realizar outros PSS’s, sendo os textos em que isso acontece denominados textos *híbridos*. Para o reconhecimento do Texto de Partida (TP), é útil basear-se na Figura 1 (Oito processos sócio-semióticos).

No quadro abaixo os PSS’s estão representados na segunda esfera (em verde): Explorar, Expor, Reportar, Habilitar, Recomendar, Recriar, Realizar e Compartilhar.



Figura 1: Oito processos sócio-semióticos e o reconhecimento do texto nos diferentes tipos de contexto.

Depois de relembrao o que são os PSSs com a ajuda do Material de Apoio (ver arquivo no ambiente Moodle postado na UD4), coloque abaixo suas classificações, agora informadas, dos memorandos já vistos na FICHA 1. Após completar a FICHA 2, responda as perguntas nas células indicadas

Ficha 2. Classificando os textos conforme a Tipologia Textual baseada em Contexto	
TEXTO	PSS TÍPICO E OUTROS PSS's REALIZADOS
Memorando 1	

Memorando 2	
Memorando 3	
Memorando 4	
<p>Você mudou alguma resposta com relação ao que você respondeu na FICHA 1 da Tarefa 1? Qual? Justifique.</p>	
<p>Resposta:</p>	
<p>Agora observe a linguagem de cada texto em relação aos tempos verbais: existe algo em comum entre os textos? Especifique.</p>	
<p>Resposta:</p>	

TAREFA 2: *Seleção e armazenamento de Corpus Comparável*

Escolha 1 (um) texto dentre os quatro memorandos para ser trabalhado por você. Coloque-o na FICHA 1 (escolhendo um texto para ser *analisado*) na célula indicada. Depois justifique sua escolha.

Ficha 1. Escolhendo um texto para ser analisado
TEXTO

Porquê você escolheu esse texto?
Resposta:

Agora colete na internet, no mínimo 3 (três) textos em Português do Brasil que possam lhe auxiliar na tradução do memorando escolhido por você e coloque os links nas células da FICHA 2 (Coletando Corpus Comparável).

Ficha 2. Coletando Corpus Comparável	
TEXTOS	LINKS
TEXTO 1	
TEXTO 2	
TEXTO 3	

A fim de obter um banco de dados de textos corporativos, é essencial saber armazenar o Corpus Comparável selecionado. Na FICHA 3 abaixo, crie o nome para a pasta que será aberta em seu computador e copie e cole os textos selecionados na coluna da direita na FICHA. Depois de copiar e colar aqui na FICHA, você copia e cola os textos na pasta de seu computador.

Ficha 3. Armazenando o Corpus Comparável	
NOME DA PASTA	TEXTOS

--	--

TAREFA 3: Proposta de tradução direta

Agora vamos traduzir. Copie e cole o texto com o qual você decidiu trabalhar na célula da esquerda na FICHA 1 abaixo. Depois, com o auxílio do Corpus Comparável que você coletou e das ferramentas apresentadas na UD2 (dicionários bilíngues, linguee, google tradutor, glossários, etc.) proponha uma tradução do texto na célula da direita.

Ficha 1. Propondo uma tradução direta	
TEXTO	PROPOSTA DE TRADUÇÃO

Depois de propor uma tradução, vamos refletir sobre o seu processo. Responda as perguntas nas células indicadas.

Ficha 2. Refletindo sobre o processo de tradução
Quais foram os seus <i>problemas de tradução</i> que emergiram na tradução do memorando que você escolheu traduzir? Pontue, pelo menos 3 (três aspectos).
Resposta:

Como o fato de já ter identificado o PSS do texto te ajudou na resolução de seus problemas?

Resposta:

Como o Corpus comparável te auxiliou na tradução?

Resposta:

Relacione as ferramentas que te serviram de ajuda na tradução e qual foi exatamente essa ajuda. Por exemplo:

FERRAMENTA: o dicionário bilíngue; AUXÍLIO: me ajudou a encontrar um termo técnico que não conhecia.

FERRAMENTA	AUXÍLIO

TAREFA 4: *Proposta de tradução inversa*

A tradução inversa é aquela feita a partir do texto em sua língua materna para a língua estrangeira. Escolha e copie na célula indicada um texto do

seu Corpus Comparável, ou seja, um memorando em português para ser trabalhado por você nas próximas FICHAS.

Ficha 1. Selecionando um texto para ser traduzido

TEXTO

Dê, pelo menos, uma justificativa por ter escolhido esse texto. Comente se esse texto realiza apenas o PSS típico ou se realiza também PSSs adicionais. Quais?

Resposta:

Você pode usar os textos apresentados na FICHA 1 da Tarefa 1 como Corpus Comparável para servir de auxílio para sua proposta de tradução. Para isso, faça também uma pasta em seu computador com esses textos. Abaixo, na FICHA 2 dê um nome para essa pasta e defina os textos que irá colocar nela.

Ficha 2. Armazenando o Corpus Comparável para tradução inversa

NOME DA PASTA

TEXTOS

--	--

Agora vamos traduzir. Copie e cole o texto com o qual você decidiu trabalhar na célula da esquerda na FICHA 3 abaixo. Depois, com o auxílio do Corpus Comparável que você coletou, o seu conhecimento que você já adquiriu sobre os PSSs e das ferramentas já citadas proponha uma tradução inversa do texto em português na célula da direita.

Ficha 3. Propondo uma tradução inversa	
TEXTO	PROPOSTA DE TRADUÇÃO

Vamos refletir sobre o seu processo de tradução inversa. Responda as perguntas nas células indicadas.

Ficha 4. Refletindo sobre o processo de tradução inversa
Quais foram os seus problemas de tradução nessa tradução inversa? Pontue, pelo menos 3 (três aspectos).
Resposta:

Como o Corpus comparável te auxiliou na tradução?	
Resposta:	
Relacione as ferramentas que te serviram de ajuda na tradução e qual foi exatamente essa ajuda. Por exemplo: FERRAMENTA: o dicionário bilíngue; AUXÍLIO: ajudou-me a encontrar um termo técnico que não conhecia.	
FERRAMENTA	AUXÍLIO

TAREFA FINAL: *Reflexão sobre o processo de aprendizado na UD4*

Nessa UD você lembrou o que são os PSSs, coletou Corpus Comparável, realizou uma tradução direta e uma tradução inversa. Depois desse trabalho, reflita respondendo as perguntas da FICHA 1 e escreva suas respostas nas células indicadas.

Ficha 1. Refletindo sobre a UD4
Como o reconhecimento do PSS de cada texto te ajudou no processo de tradução? Explique.
Resposta:

Como você acha que coletar o Corpus Comparável pode ajudar na sua tradução?

Resposta:

Qual foi a tradução mais difícil de ser realizada, a direta ou a inversa? Em sua resposta, lembre-se de fazer uma distinção entre (i) problemas resultantes do nível de seu *conhecimento das duas línguas envolvidas* e (ii) problemas resultantes de sua capacidade de utilizar as estratégias de tradução (identificação de PSS, referência a Corpus Comparável, uso de ferramentas de apoio à tradução, etc.)

Resposta:

Em pares, comente com seu colega cada uma de suas respostas e compare os resultados. Existe semelhanças, diferenças? Pontue-as na FICHA 2 abaixo.

Ficha 2. Refletindo em pares

Quais foram as semelhanças entre suas respostas e as de seu colega?

Resposta:

Quais foram as diferenças entre suas respostas e as de seu colega?

Resposta:

Com base nas respostas acima, teça alguns comentários, levantando possíveis explicações para semelhanças e diferenças.

Resposta:

Referência metodológica: Profa. Dra. Anabel Galán Mañas, Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir (Universidade Autônoma de Barcelona).

Referência teórica: Prof. Christian Matthiessen (Polytechnic University Hong Kong)

Apêndice 7 – Unidade Didática 5



**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

Carga horária: 72 horas/aula

**UNIDADE DIDÁTICA 5.
(UD5)**

**TRADUÇÃO DE TEXTOS
CORPORATIVOS: ATAS**

OBJETIVOS:

1. Reconhecer o tipo textual de cada texto de acordo com a Tipologia Textual com base em Contexto
2. Coletar e armazenar o Corpus Comparável
3. Propor uma tradução inversa
4. Refletir sobre o processo de aprendizado durante a UD

Estrutura da Unidade

Tarefa 1.	Reconhecimento do CS e do PSS ‘reportar’ (Matthiessen 2008), NO AMBIENTE DE UM TEXTO ESCRITO EM PORTUGUÊS.
Tarefa 2.	Construção do corpus comparável EM INGLÊS.
Tarefa 3.	Proposta de tradução inversa de um extrato do texto: ATA DE REUNIÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR e justificativa das soluções.
Tarefa Final.	Reflexão sobre o aprendizado durante a UD

TAREFA 1: Reconhecimento do CS e do PSS ‘reportar’ (Matthiessen 2008), NO AMBIENTE DE UM TEXTO ESCRITO EM PORTUGUÊS.**MATERIAL DE APOIO 1. Reconhecimento do CS e do PSS ‘reportar’ (Matthiessen 2008).**

Como já visto nas UDs anteriores, a tipologia textual baseada em contexto leva em conta os tipos de situação nos quais os textos operam. Os parâmetros contextuais são: ‘campo’ (o que está acontecendo), ‘relações’ (quem está participando: os papéis e as relações dos envolvidos) e ‘modo’ (o papel desempenhado pela linguagem no contexto). Para o reconhecimento do contexto de situação (CS) é necessário:

- 1) Responder as perguntas: Que atividade está acontecendo? Quem está envolvido nessa atividade? Qual é o modo da linguagem usada?

- 2) Adquirir estratégias para reconhecer o CS a partir das variáveis ‘campo’, ‘relações’ e ‘modo’, bem como buscar e justificar as soluções.
- 3) Assimilar a importância do reconhecimento do CS para melhor entendimento de qualquer texto.

O processo sócio semiótico **Reportar** é definido segundo o Key Terms in SFL como: reportar a ocorrência ou existência de um fenômeno específico narrando ou relatando eventos, registrando acontecimentos, pesquisando lugares ou catalogando entidades.

Em um contexto de reportar, o aspecto da atividade de campo (“o que está acontecendo”) é então, o de reportar um fenômeno específico. Os tipos diferentes de reportar equivalem a domínios diferentes de experiência: nós narramos e relatamos eventos, nós pesquisamos lugares, nós catalogamos entidades e nós registramos acontecimentos.

Uma das maneiras comuns de reportar é narrar

(1) *Narrar* é realizado por meio de narrativas de tipos diferentes, incluindo entrevistas (como entrevistas de mídia e interrogatórios policiais). Narrativas variam de acordo com período de tempo; elas podem cobrir um curto espaço de tempo, uma vida ou parte de uma vida (narrativas biográficas ou autobiográficas), ou períodos mais longos (narrativas históricas). Em termos de organização semântica, **relações temporais têm uma grande importância** e tempo é normalmente usado para “enquadrar” as narrativas.

Um exemplo típico de narrativa ou relato pode ser uma **ata de reunião**, em que há o relato de registros oficiais de um evento também oficial. É este o tipo de texto com o qual iremos trabalhar nesta unidade.

Leia o texto que aparece na FICHA 1 (Reconhecimento do CS e do PSS) e em seguida responda as questões de cada célula e complete a tabela.

Ficha 1. Reconhecimento do CS e do PSS

ATA DE REUNIÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Aos oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e sete (08/11/070, nesta cidade de Goiânia, na sala de reuniões n.º 326 do Edifício Sede do Ministério Público de Goiás, onde presente se encontravam os coordenadores de Centro de Apoio e demais pessoas ao final assinado, ocorreu a reunião técnica para discussão da “alimentação saudável nas escolas”.

DO OBJETIVO:

O Ministério Público do Estado de Goiás em parceria com a Superintendência de Vigilância Sanitária Estadual e Departamento de Vigilância Municipal, pretende implantar no Estado de Goiás, o REGULAMENTO TÉCNICO DA PRODUÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE ALIMENTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NO ESTADO DE GOIÁS, visando a prevenção da obesidade infantil e a melhoria da saúde dos estudantes da rede pública e privada do Estado de Goiás. O citado regulamento, que será objeto de apreciação, foi elaborado com fundamento na PORTARIA INTERMINISTERIAL N.º 1010 DE 08 DE MAIO DE 2006 do MINISTÉRIO DA SAÚDE e do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pelo qual deu origem ao documento intitulado “DEZ PASSOS PARA A PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NAS ESCOLAS”, da Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição da Secretaria de Atenção à Saúde do Ministério da Saúde.

DA CONCLUSÃO:

Os presentes na reunião, abaixo assinados, deliberaram o seguinte: Que deverá ser tratado o assunto “Alimentação escolar” em duas vertentes, sendo, a) comercialização de alimentos no interior das escolas: b) “merenda escolar” (alimentação escolar produzida pela escola). Quanto ao assunto primeiro, “comercialização de alimentos no interior das escolas”, será confeccionada uma minuta de portaria conjunta (Secretaria de Saúde de Goiás e Secretaria de Educação de Goiás), que será encaminhada via “email” para os presentes, para discussão e apresentação de propostas e na próxima reunião, a aprovação da minuta definitiva definitiva, para apresentação aos dois secretários, para assinatura. Quanto ao segundo, (alimentação escolar produzida pela escola), a melhoria proposta será melhor debatida nas próximas reuniões, tendo em vista a complexidade do tema e as repercussões financeiras decorrente das mudanças que são exigidas.

E, nada mais havendo, mandou que fosse encerrada a presente ata, que lida e achada conforme, vai devidamente assinada por todos presentes, sendo que cópia dela foi entregue aos integrantes desta reunião e a outros interessados.

Marcelo Celestino,
 Coordenador do CAO do Cidadão
Dr. Everaldo Sebastião de Sousa,
 Coordenador do CAO Infância, Juventude e Educação.
Dr. Robertson Alves de Mesquita,
 Coordenador do CAO do Consumidor
Dr. Alexandre Mendes Vieira,
 Promotor de Justiça, titular da 4ª Promotoria de Justiça.
Dr. Isaac Benchimol Ferreira
 Promotor de Justiça, Titular da 82ª Promotoria de Justiça.
Maria Cláudia Honorato, representante da Secretaria Municipal de Saúde.
Mariana Policena Rosa, representante da Secretaria Municipal de Saúde.
Suzana Maria Xavier, representante da Secretaria Municipal de Educação.
Valterson Oliveira da Silva, representante da Secretaria Estadual de Educação.
Dr. Tone Gonçalves da Silva,
 Diretor-Geral do PROCON de Goiânia
Wesley Nunes dos Santos, representante do PROCON-GO.
Jadison Tavares de Oliveira, representante da Vigilância Sanitária de Goiânia.
João Ferreira de Moraes, representante da Vigilância Sanitária de Goiás.
Márcia Regina M. Dias, representante da Vigilância Sanitária de Goiás.
Ana Carolina Q. Rosa, representante da Secretaria Estadual de Saúde.
Maria Aparecida Barros, representante da Vigilância Sanitária de Goiânia.
Maria Augusta Cardoso, representante da Vigilância Sanitária de Goiânia.

Atividade acontecendo (Campo)	Participantes (Relações)	Linguagem utilizada (Modo)

<p>Qual é o Processo Sócio Semiótico que esse texto realiza? Esse texto realiza somente um Processo ou mais de um? Justifique sua resposta.</p>		

TAREFA 2: Construção e armazenamento do corpus comparável.

<p>MATERIAL DE APOIO 2. Construção e armazenamento do corpus comparável</p>
<p>Como visto inicialmente na UD2, é essencial para o tradutor desenvolver estratégias para buscar os textos que irão compor seu corpus comparável. Para tanto, é necessário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) Identificar o PSS principal do texto: o que está acontecendo? Quem faz o quê para quem? O texto habilita? O texto instrui? O texto regula? 5) Entender que a busca de soluções tradutórias é um trabalho de exploração das possibilidades de cada domínio na Língua de Chegada (LC). 6) Desenvolver a habilidade de construir um corpus consistindo de textos do domínio específico na LC.

7) Adquirir estratégias para, a partir desse corpus, buscar soluções para seus problemas tradutórios e justificá-las.

Procure e selecione textos em inglês DE APENAS UM PAÍS DEFINIDO POR VOCÊ que tenham relação com o texto da FICHA 1 da T1 em termos de PSS e complete a FICHA a seguir.

Ficha 1. Coleta de corpus comparável
SITES SELECIONADOS
<ul style="list-style-type: none">•••

Agora crie uma pasta em seu computador e armazene os textos encontrados

TAREFA 3: Proposta de tradução de um extrato do texto: “ATA DE REUNIÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR” e justificativa das soluções.

MATERIAL DE APOIO 3. Proposta de tradução de um extrato do texto: “ATA DE REUNIÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR” e justificativa das soluções

Esta UD solicita a execução de uma tarefa diferente: “FAZER UMA TRADUÇÃO PARA UMA LINGUA ESTRANGEIRA DO INDIVÍDUO” este tipo de tradução tem várias denominações: pode ser chamada de VERSÃO (que é o termo popularmente disseminado) ou TRADUÇÃO INVERSA, que é o termo teórico que vamos usar nessa disciplina. (Hurtado Albir, 2001,2011, p. 664). No caso do mercado brasileiro, você pode ser solicitado a fazer esse tipo de tradução com muita frequência. É essencial para o tradutor, na tradução inversa, “utilizar técnicas básicas de documentação, saber redigir textos na língua para a qual se está traduzindo de *maneira gramaticalmente correta* e adequadas ao tipo de situação em que a atividade é realizada, agora em um contexto estrangeiro”. Além disso, é importante conhecer as

diferenças de domínio específico (terminologia) nas duas línguas e o modo como a linguagem é utilizada.

É igualmente essencial para o tradutor saber justificar suas soluções tradutórias, para chegar a construir sua confiança como tradutor e “empoderar-se” como profissional (Kiraly 2000, p.6 e 13). Esta tradução com justificativa é chamada por Hurtado-Albir (2007, p. 19) de *tradução com informes*, ou *tradução comentada*, ou ainda, *tradução anotada*: tipo de tradução na qual o próprio tradutor faz observações sobre o seu ato de traduzir, explicitando os seus problemas de tradução, bem como as soluções encontradas para eles, com indicações claras das fontes utilizadas para a solução. Outros teóricos (Williams & Chesterman 2002, p.7) a denominam “Tradução comentada”: ‘A *translation with commentary* (or *annotated translation*) is a form of introspective and retrospective research where **you yourself translate** a text and, at the same time, **write a commentary on your own translation process**. This commentary will include some discussion of the translation assignment, an analysis of aspects of the source text, and **reasoned justifications** of the kinds of solutions you arrived at for particular kinds of translation problems.’

Aprender a justificar as próprias soluções contribui para o aumento da “própria consciência” do processo tradutório individual e para o processo de tomada de decisão. Para a justificativa de suas soluções é necessário:

1. Mostrar onde você encontrou informações para apoiar sua proposta de “candidatos” para a tradução.
2. Mostrar como você selecionou, dentre os candidatos, o “equivalente” apropriado ao ambiente textual e contextual em questão.
3. Mostrar o porquê de sua decisão.

Lembre-se que a ata de reunião é um tipo de narrativa que cobre um espaço relativamente curto de tempo e em que relações temporais têm uma grande importância, normalmente usadas para “enquadrar” as narrativas.

Com a ajuda do corpus comparável coletado, proponha, uma tradução do segmento do texto que aparece na FICHA 1 da T1 pensando nos PSSs que são realizados no texto. Preste especial atenção para o fato de que agora trata-se de uma TRADUÇÃO INVERSA.

Ficha 1. Proposta de tradução para um segmento do texto: “ATA DE REUNIÃO – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR” conforme o caso.

PROPOSTA DE TRADUÇÃO

Escreva aqui as justificativas completando a FICHA a seguir.

Ficha 2. A importância da justificativa das próprias soluções tradutórias.

JUSTIFIQUE SUAS SOLUÇÕES TRADUTÓRIAS LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O TEXTO DE PARTIDA (TP).

TAREFA FINAL: Reflexão sobre o aprendizado durante a UD

Pense sobre todo o processo de aprendizado nesta UD e responda as perguntas nas células indicadas.

Ficha 1. Últimas reflexões sobre a UD

Qual foi o auxílio que o reconhecimento do PSS e que o Corpus Comparável forneceu para a tradução?

Resposta:

Como foi traduzir em grupo? Relate sobre sua experiência.
Resposta:
Qual foram as dificuldades da tradução inversa? Compare-a com a tradução direta.
Resposta:
Como foi seu aprendizado nessa UD? Relate os pontos positivos e negativos.
Resposta:

Referência metodológica: Profa. Dra. Anabel Galán Mañas, Profa. Dra. Amparo Hurtado Albir (Universidade Autônoma de Barcelona).

Referência teórica: Prof. Christian Matthiessen (Polytechnic University Hong Kong), Prof. Lincoln Fernandes (UFSC), WILLIAMS, J. & CHESTTERMAN, A. (2002) **The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies.** Manchester, UK: St. Jerome

Material:

http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/4/docs/ata_de_reuniao_alimentacao_escolar.pdf

Apêndice 8 – Diretrizes para a pesquisa de campo

Nome da empresa

Setor no qual atua

Oferece produtos ou serviços

É multinacional

É uma filial ou é matriz

Número de empregados (tamanho da empresa)
 Tempo no mercado catarinense
 Idiomas com os quais trabalha
 Tipos de textos com os quais trabalha
 Como são feitas as traduções (secretário/a, tradutor contratado pela empresa, tradutor freelance/ google tradutor, etc.)
 Razão pela qual as traduções são feitas desse modo
 Reflexões pessoais do grupo

Apêndice 9 – Rubrica das apresentações

Rubrica para as apresentações dos grupos

Critérios	G1	G2	G3	G4	G5	G6
O apresentador oferece evidências de ter se preparado adequadamente para sua apresentação?						
Os tópicos da apresentação foram bem organizados nos slides?						
A apresentação oral foi clara?						
O apresentador fez bom uso dos recursos computacionais e audiovisuais disponíveis?						

O apresentador fez bom uso do tempo alocado à apresentação?						
O apresentador conseguiu fazer uma seleção de informação?						
O apresentador trouxe informações relevantes?						
O apresentador conseguiu responder às perguntas de forma clara, demonstrando entender o assunto?						
O apresentador ofereceu uma resposta pessoal ao conteúdo do trabalho, explicitando a contribuição do mesmo para sua formação acadêmica?						

Apêndice 10 - Perguntas para os/as secretários/as

Pessoal,

Aqui vão algumas perguntas para dirigir a entrevista com @secretari@ executiv@ de sua escolha. Você pode mandar essas perguntas em forma de email também.

Bom trabalho!

Há quanto tempo atua como Secretari@ Executiv@ Bilíngue (SEB)?

Há quanto tempo atua na atual empresa?

Você possui formação superior de qualquer tipo?

Em caso de resposta positiva à questão anterior, qual a instituição de sua formação? Área de formação?

Você já fez algum curso de tradução na universidade ou fora dela?

Em caso de resposta positiva á questão anterior, onde?

Qual foi a abordagem (o curso foi prático ou teórico)?

Em caso de fazer traduções em seu trabalho, com qual/quais idiomas trabalha em suas traduções?

Em caso de fazer traduções em seu trabalho, qual a direção tradutória com que mais trabalha (português – língua estrangeira ou língua estrangeira – português)?

Em caso de fazer traduções em seu trabalho, quantas traduções você realiza por mês?

Em caso de fazer traduções em seu trabalho, qual/quais tipo(s) de texto já traduziu?

Em caso de você não ser o responsável em realizar traduções em sua rotina de trabalho quem ou qual departamento seria o responsável?

Finalmente, agradeceríamos se pudesse compartilhar conosco um Texto de Partida (o chamado texto 'original') que você tenha traduzido, anexando-o a este questionário.

Apêndice 11 – Fórum sobre a entrevista com a secretárias

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle forum page. The address bar shows the URL: <https://moodle.ufsc.br/mod/forum/view.php?id=682265>. The page header includes the logo of Universidade Federal de Santa Catarina and the text 'Moodle UFSC'. The user profile 'Edelweiss Vítor Gysel (201305710)' is visible in the top right. The forum title is 'Entrevistando um@ secretári@ executiv@'. The main content area contains a post by 'Edelweiss' with the following text: 'Pessoal, Esse fórum foi aberto para vocês compartilharem, em um breve relato sobre a entrevista com o/a secretári@executiv@. Algo te surpreendeu? Liste os três pontos mais importantes da entrevista. A entrevista completa, ou seja, as respostas às perguntas vocês deve enviar para o meu email: egysel@gmail.com. Não se esqueça que sua participação aqui vale nota. Bom trabalho! Edelweiss'. A left sidebar contains a navigation menu with options like 'Painel', 'Página inicial do site', 'Moodle UFSC', 'Curso atual', and a list of course units (UD1, UD2).

Apêndice 12 – Diretrizes para a confecção do portfólio de aprendizagem



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

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

Carga horária: 72 horas/aula

O que deve constar no portfólio:

1. Introdução sobre o que esse portfólio propõe.
2. Carta de (auto) apresentação falando sobre (i) sua formação em tradução até o momento; (ii) sua experiência com tradução; (iii) os tipos de textos que já traduziu; (iv) sua consciência das necessidades do mercado; (v) seu perfil como tradutor (organização, compromisso, pontualidade, autocontrole, flexibilidade e capacidade de adaptação, criatividade, resolução de problemas, responsabilidade, capacidade de aprendizagem, motivação, persistência, habilidade comunicativa, trabalho em grupo).
3. Currículo Vitae
4. Relatório: Selecione uma UD, observe os *objetivos* propostos para ela (aqueles que estão no início de cada UD) e estabeleça uma *relação* entre as tarefas que você fez em aula nessa UD e os objetivos, em aula relacionando-as com os objetivos. Você consegue ver a relação? Ao final da UD você sentiu que alcançou o(s) objetivo(s) proposto(s)?
5. Relatório: Selecione uma tradução que você fez durante o curso: relate os problemas encontrados nessa e explique como você os

resolveu. A identificação do PSS ajudou? O Corpus Comparável auxiliou? Quais ferramentas (dicionários, glossários, Google tradutor, linguee, imagens, etc.) você utilizou em sua tradução? (fale detalhadamente como elas te ajudaram).

6. Feche o portfólio com uma avaliação global de *seu aprendizado*.

Apêndice 13 – Critérios de avaliação do portfólio

Critérios para avaliar os portfólios (250 pontos)

1. Escreveu sobre os seis pontos das diretrizes (10)
2. Contexto da disciplina (20)
3. Sobre o que irá falar (20)
4. UD selecionada (10)
5. Relação entre objetivos e tarefas da UD (30)
6. Alcançou os objetivos propostos (20)
7. Tradução selecionada (10)
8. Problemas encontrados (20)
9. Como resolveu os problemas (30)
10. PSSs e CC ajudaram (20)
11. Detalhes sobre ferramentas utilizadas no processo de tradução (30)
12. Avaliação do aprendizado (30)

Apêndice 14 – Autoavaliação e avaliação da disciplina

Apêndice 14 – Autoavaliação e avaliação da disciplina



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

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 Vasconcelos

Estagiária da disciplina: Doutoranda Edelweiss Vitol Gysel

AUTO AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

NOME:

O texto abaixo foi analisado e classificado por você no questionário inicial lá no começo de nossa disciplina, lembra? Leia-o novamente.

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.



Agora, com o seu questionário inicial em mãos, responda as seguintes perguntas:

P1: Como você classificou o texto acima?

Resposta:

P2: E agora, depois da nossa disciplina, como você o classificaria?

Resposta:

P3: Mudou algo em sua resposta? O que mudou? Porque não mudou nada?

Resposta:

Olhe e leia o segundo texto do questionário, esse texto foi traduzido por você, não foi?



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=34261

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.shtm>

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

Depois de aprender sobre os Processos Sócio Semióticos, classifique o texto acima quanto a sua Tipologia.

P4: Qual é ou quais são os PSSs realizados nesse texto?

Resposta:

P5: Quais são as evidências que te fizeram dar a resposta acima?

Resposta:

P6: Você se sente seguro no reconhecimento de tipos de textos considerando os PSSs?

Resposta:

P7: Ainda existem dúvidas? Quais?

Resposta:

Agora tente traduzir somente o primeiro parágrafo do texto “The Federal Trade Commission”

PARÁGRAFO



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

TRADUÇÃO

P8: Como você se sentiu traduzindo esse parágrafo pela segunda vez?

Resposta:

R9: Para te auxiliar nessa tradução, você utilizou alguma ferramenta ou procedimento que não utilizou no início do curso? Enumere.

Resposta:

P10: Enquanto tradutor, você acha importante saber reconhecer o tipo de texto que você traduz? Por que?

Resposta:

A pergunta 10 também foi feita em seu questionário inicial, veja lá sua resposta e compare as duas.

P11: Quais são as diferenças entre as respostas? O que você tem a dizer sobre elas?

Resposta:

P12: O que você achou dos textos com os quais trabalhamos esse semestre?

Resposta:

P13: Você achou que o curso respondeu às suas expectativas do início? Justifique.

Resposta:

P14: Em uma escala de 1 (extremamente comprometid@) e 5 (nada comprometid@), qual foi seu nível de comprometimento com o curso? Dê as razões para sua resposta.

Resposta:

P15: Sinceramente, de 0 à 10, com base no seu desempenho geral, qual é a nota que você daria à si mesmo nessa disciplina? Justifique.

Resposta:

P16: Qual é a sua opinião sobre a metodologia, você gostou de trabalhar com as UDs? Justifique sua resposta.

Resposta:

P17: Como foram as explicações, você as considerou claras? Pode dar exemplos.

Resposta:

P18: Qual é sua opinião sobre o suporte que oferecemos via moodle, você visitou o ambiente com qual frequência? (somente nas aulas? Por semana e fora de sala de aula, quantas vezes acessou?) Justifique.

Resposta:

P19: Dê sua avaliação da performance das professoras, dentro e fora de sala de aula.

Resposta:

P20: Em uma escala de 1 (muito puxado) e 5 (bem tranquilo), o que você achou do ritmo do curso?

Resposta:

P21: E o método de avaliação, você achou justo? Gostou? Justifique.

Resposta:

P22: Em sua opinião, o que a disciplina deixou à desejar?

Resposta:

P23: Por favor, faça algumas reflexões sobre esse semestre.

Resposta:

Obrigada e muito sucesso em sua trajetória!

Apêndice 15 – Diário reflexivo

Como base para o relato da experiência de aplicação da proposta, tomamos aqui o cronograma da disciplina LLE 5166, o qual lista o passo a passo do desenvolvimento a proposta durante o semestre. Cumpre ressaltar que o cronograma sofreu 2 (duas) alterações, em resposta ao ritmo dos estudantes em seu trabalho com as UD's, às reflexões e julgamentos da pesquisadora com relação à qualidade de aprendizagem possibilitada pelo material por ela desenvolvido e aplicado e a eventos imprevistos no contexto universitário, como greves e suspensão de aulas devido à manifestações. Assim, o cronograma final, ou seja, o segundo e último (apêndice 16), representa o que realmente aconteceu no desenvolvimento da disciplina.

A primeira aula, do dia 27/09 iniciou com a apresentação da professora da disciplina, prof. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos e da estagiária docente, a doutoranda Edelweiss Gysel. Como forma de primeira sondagem diagnóstica, após essa apresentação os alunos foram incentivados a responder as seguintes perguntas oralmente: (i) qual é o seu nome; (ii) porque decidiu fazer o curso de secretariado executivo e (iii) qual sua experiência com tradução. A maior parte da turma justificou a escolha do curso de secretariado, por questões de ordem prática, como por exemplo, o horário noturno, o que possibilita ao estudante trabalhar durante o dia. Quanto à experiência com tradução, muitos nunca haviam traduzido antes e outros só haviam traduzido informalmente para amigos.

Tais informações foram valiosas, pois nos deram uma noção do tempo limitado que os alunos teriam para realizar atividades fora de sala de aula, e de seu pequeno pré-conhecimento sobre traduzir. Em um segundo momento da aula, apresentamos o plano de ensino, explicamos os objetivos e método que seguiríamos e junto com os alunos decidimos o peso de cada proposta de avaliação. Após esses momentos iniciais, os alunos completaram o questionário inicial, como forma de avaliação diagnóstica. Como este consiste em várias perguntas, análises e até uma pequena tradução, o restante da aula foi totalmente utilizada para o questionário. Ao final da aula, os alunos salvaram uma cópia deste questionário para si e nos mandaram a outra cópia. As respostas desse questionário nos deram uma noção maior do que os alunos já sabiam e do que esperavam da disciplina, auxiliando assim, no desenho mais específico e apropriado do material didático para a turma em questão.

Após a primeira aula, de caráter introdutório, as duas aulas seguintes, dos dias 28/09 e 04/10, foram dedicadas à UD2 e seus objetivos gerais (apresentar aos alunos Corpus Comparável, sua importância na tradução assim como o significado de TIC e sua relevância), bem como os objetivos de aprendizagem da unidade (utilizar métodos para documentação e utilizar as TICs no processo tradutório). A UD inicia com um texto de um manual em inglês, para o qual os alunos foram solicitados a apenas o tipo textual. As respostas foram compartilhadas com a classe toda, numa oportunidade de momento reflexivo. Após o reconhecimento do manual, a Tarefa 1 introduz o conceito de Corpus Comparável e para tanto começa com o Material de Apoio explicando o que é Corpus Comparável e sua função no processo tradutório. A Ficha 2 tem natureza preparatória e mostra aos alunos como coletar um Corpus Comparável: primeiro eles selecionam palavras chave do texto fonte (em inglês) e vão à procura de textos que contenham tais palavras em português em diversos sites, blogs, etc. Na coluna da esquerda colocam a palavra chave selecionada e na coluna da direita colocam o site que contém o texto selecionado. A Ficha 2 delimita a seleção desses textos com base nos atributos apresentados no Material de Apoio. Os alunos tiveram um pouco de dificuldades, pois a Ficha pede que colem os textos selecionados na coluna da esquerda, ou pelo menos, a parte mais relevante desse texto de acordo com os atributos listados na coluna da direita. Como muitos textos online estão em forma de imagem, essa tarefa, em certos casos, ficou um pouco difícil, mas com um pouco de colaboração dos colegas todos conseguiram terminar a Ficha. A Ficha 3 pede que os alunos retornem ao texto do manual (Ficha 1 da Tarefa 1) e explicitem possíveis problemas de tradução e com o auxílio dos textos selecionados em português,

possíveis soluções para esses problemas. Como se trata de um texto com itens técnicos, como partes dos óculos ou instruções de montagem e manutenção, mesmo aqueles alunos que dizem não ter problemas para traduzir, pois ‘têm pleno domínio do idioma estrangeiro’, constataam que precisam de algum auxílio para essa tradução. Assimilam assim a necessidade de adquirir conhecimentos extralinguísticos e adquirem estratégias de documentação, aprendendo avaliar as fontes. A Ficha 4 pede que os alunos selecionem uma solução para cada problema e justifiquem sua escolha, adquirindo assim estratégias para a busca de equivalências. A intenção aqui é mostrar aos alunos que o tradutor precisa decidir por uma solução apenas e saber justificá-la.

A aula do dia 04/10 introduziu o conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a partir da Tarefa 2, que trouxe na Ficha 1 definições variadas do que significa TIC e com base em tais definições pede aos alunos que definam para si o que entendem por TIC. A segunda parte da Ficha traz um pequeno texto que discorre sobre o impacto de TICs no perfil do trabalhador moderno. A Ficha termina com a pergunta, como TICs influenciam o perfil do tradutor. Trata-se de uma tarefa de aprendizagem, que termina com uma reflexão por meio de discussão com toda a turma, levando à conclusão de que TICs não só impactam, mas exercem papel fundamental no fazer tradutório de um secretário executivo. A Tarefa continua com o Material de Apoio confirmando a conclusão da discussão e explicando, no âmbito da tradução, o que são TICs. A Ficha 2 pede que os alunos listem as TICs necessárias para traduzir e qual o tipo de problema que cada TIC pode solucionar. Com vistas a um maior aprofundamento sobre a utilidade das TICs, a Tarefa traz um pequeno texto, o qual os alunos não precisaram traduzir, mas detectar problemas tradutórios e refletir sobre qual TIC poderia trazer a solução desejada. A Ficha 3 aprofunda o tema e pede uma lista dos problemas tradutórios encontrados, quais TICs poderiam auxiliar respectivamente nas soluções, o tipo de auxílio que cada TIC forneceria em cada caso e justificativas. Os alunos gostaram muito de fazer essa tarefa e a fizeram relativamente rápido. A Tarefa Final - de natureza integradora - visa integrar e mobilizar todas as competências e conhecimentos adquiridos nessa UD até então, numa tarefa de tradução final. Ela inicia com o Material de Apoio retomando o que os alunos realizaram até o momento na UD: (i) eles traçaram o perfil do texto da Ficha 1 da Tarefa 1 (sobre os óculos de natação); (ii) traçaram um perfil do texto em termos de sua tipologia; (iii) criaram um banco de dados (Corpus Comparável) com textos com perfil similar em português; (iv) com base nessas informações, armaram-se de estratégias para a tradução,

assim como para as justificativas para soluções e (v) aprenderam sobre as TICs e sua utilidade para a tradução. Munidos de todos esses conhecimentos os alunos encontraram-se em condições de realizar a tradução do texto ‘Swimming Goggles’. Durante a tradução os/ alunos foram incentivados a utilizar o Corpus Comparável coletado e a variedade de TICs disponíveis. A Ficha 2 pede uma lista dos problemas tradutórios realmente encontrados durante a tradução do texto e uma lista das TICs que, respectivamente, auxiliaram na solução de tais problemas. Se algum problema tradutório não conseguiu ser resolvido a partir das estratégias adquiridas na UD, a Ficha 3 pede aos alunos que apontem quais outras fontes poderiam fornecer auxílio na tradução do texto. Uma discussão foi feita ao final da UD e todos os alunos participaram ativamente contribuindo com soluções para os problemas e comentando sobre a utilidade do Corpus Comparável e das TICs, o que fomentou reflexão sobre a incorporação de estratégias de busca ao repertório do tradutor.

A aula do dia 05/10 trouxe a UD2 cuja temática é as necessidades do mercado regional e o perfil do tradutor. Essa UD almeja preparar os alunos tanto para a pesquisa de campo e entrevista com um secretário executivo, como para as apresentações que seguirão à pesquisa. Iniciamos a UD com a exposição dos objetivos de aprendizagem propostos, os quais visam (i) ter uma noção do mercado corporativo no estado; (ii) conhecer as necessidades desse mercado em Florianópolis; (iii) conhecer associações e sindicatos nacionais de tradutores e (iv) delinear e refletir sobre o perfil do tradutor nesse mercado. A Tarefa 1 inicia explorando o que os alunos já conhecem e sabem sobre o mercado corporativo em Santa Catarina. Uma discussão em grupo se seguiu e foi interessante perceber que muitos alunos não tinham conhecimento sobre os principais segmentos corporativos do estado, por isso recorreram à internet para obter essas informações. Mesmo assim todos participaram da conversa e contribuíram com o que sabiam. Como Material de Apoio, sugerimos o site da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) e o site do Portal da Economia de Santa Catarina (FEPESE), os quais trazem variadas informações sobre o setor industrial no estado. Com base nas informações adquiridas por meio de visita aos sites, os alunos completaram a Ficha 2 com as atividades das principais empresas no estado, assim como a região onde tal empresa se situa. Esta Ficha buscou ajudar os estudantes a conhecer os aspectos profissionais básicos do mercado corporativo no estado de Santa Catarina. A Ficha 3 pede mais detalhes dessas empresas: nome da empresa, ramo no qual atua, produtos ou serviços oferecidos e o tipo de conexão internacional com o exterior que possuem. Esta Ficha buscou levar os alunos a conhecer mais do

mercado em termos de sua necessidade de secretários *tradutores*. A Tarefa 2 traz um enfoque maior sobre a região em que os alunos vivem, ou seja, a cidade de Florianópolis e suas imediações. Para tanto, a Ficha 1 pede que os alunos listem as principais empresas da cidade e suas conexões com o exterior. Como esse tipo de informação era desconhecida para muitos alunos lá na Ficha 1 da Tarefa 1, sugerimos na Ficha 2 da Tarefa 2 uma discussão em grupos de três, sobre tais conhecimentos. Essas discussões foram trazidas para o grande grupo, e a Ficha 3 foi completada conjuntamente por toda a classe a fim de dar mais segurança para aqueles que não tinham tanto conhecimento sobre o assunto. Ao final da aula já informamos aos alunos quando seriam as apresentações sobre as pesquisas de campo e explicamos detalhadamente sobre os critérios de avaliação dessas apresentações. Para isso, entregamos as diretrizes para a pesquisa de campo (apêndice 8) e rubrica para as apresentações de grupo (apêndice 9) a fim de dar aos alunos uma clara noção do que se espera deles. Também entregamos o questionário que seria feito com os secretários executivos (apêndice 10) e respondemos às dúvidas. Mostramos como funcionaria o fórum de discussão no qual os alunos postariam suas repostas e reflexões sobre a entrevista (apêndice 11).

A aula do dia 11/10 continuou com a UD3 trazendo agora um enfoque maior sobre o perfil do tradutor. A Tarefa 3 explora na Ficha 1 o conhecimento prévio dos alunos sobre associações, sindicatos, blogs, sites, etc. para tradutores. Como a maior parte dos alunos não tem esse conhecimento indicamos a leitura do Material de Apoio que vem seguindo a Ficha 1, onde os alunos têm informações gerais sobre essas fontes de auxílio para tradutores. Como reflexão sobre esse material, os alunos completaram a Ficha 2 listando o nome da associação e que tipo de auxílio que ela fornece ao tradutor. Assim, com o apoio dos conhecimentos adquiridos na UD até então, a Tarefa 4 propõe uma mobilização e uso desses recursos numa aplicação prática da tarefa tradutória, trazendo uma carta (fictícia) de um suposto cliente pedindo a tradução de alguns memorandos no anexo (os memorandos são textos reais coletados da internet). Com base nessa carta, os alunos precisaram descrever o passo a passo que o tradutor precisa dar a fim de se preparar para realizar a tradução de forma adequada à encomenda. Muitos alunos ficaram um pouco perdidos nesse passo a passo sem saber como proceder, o que justificou a tarefa guiada a seguir, que teve início com a leitura do Material de Apoio, disposto a seguir na UD: esse material traz, de forma bem explícita e prática como o tradutor deve proceder quando recebe uma encomenda de trabalho. Após a leitura e discussão sobre o material, os alunos, agora cientes do que precisam saber do cliente antes de fechar o

trabalho, elaboram um email resposta para o cliente na Ficha 2. A Tarefa 4 finaliza com uma nova lista do passo a passo do tradutor, agora informada pelo Material de Apoio e pelas discussões em sala de aula. A Tarefa Final faz uma interface entre os dois aspectos trabalhados na UD, o mercado corporativo e o perfil do tradutor. Para tanto propõe que os alunos reflitam sobre o mercado corporativo estadual, regional, sobre o perfil do tradutor nesses contextos e sobre a própria atuação dos alunos, se eles se encaixam nesse perfil. Essa foi uma reflexão muito produtiva, pois mostrou aos alunos que mesmo tendo muito pouca experiência em tradução, com conhecimento e certa prática isso é possível. A Tarefa Final então termina com a leitura e reflexão sobre um texto escrito por uma tradutora profissional falando sobre sua atuação e o auxílio de variadas ferramentas.

As duas próximas aulas, dos dias 18/10 e 19/10 foram dedicadas à pesquisa de campo, à preparação das apresentações e às entrevistas com os secretários. Como estagiária da disciplina estive disponível no ambiente *Moodle* durante todo o período de aula dos dois dias para responder perguntas ou sanar eventuais dúvidas que aparecessem durante a pesquisa ou elaboração da apresentação. Poucos alunos recorreram a esse auxílio, o que demonstrou que tanto as diretrizes para a pesquisa quanto a rubrica para as apresentações foram claros e suficientes para a realização dos trabalhos.

As apresentações aconteceram em duas aulas, a do dia 25/10 e 26/10. Todas as apresentações foram muito bem feitas e nos surpreenderam quanto à seriedade e comprometimento dos alunos visíveis nos slides e nas falas, bem como quanto às evidências de aquisição de competências e alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. Todas as apresentações foram avaliadas pela professora da disciplina, pela estagiária e pelos próprio alunos que avaliaram seus colegas conforme a rubrica fornecida, numa atividade de avaliação de múltiplos olhares (hetero avaliação, co-avaliação e auto-avaliação). Sentimos sinceridade e atenção dos alunos ao avaliarem e darem uma nota aos colegas, o que foi constatado na compatibilidade percebida entre as notas dadas pelos alunos aos colegas e as notas dadas pela professora e estagiária. Também a participação no fórum de discussão sobre as entrevistas com os secretários foi positiva, os alunos, de um modo geral, acharam interessante constatar que secretários executivos realmente têm a tradução como atividade frequente. Os alunos também gostaram muito de saber quais os textos que os secretários executivos mais traduzem. No fórum de discussão fizemos um levantamento de quais textos são mais traduzidos no dia a dia de secretários executivos com base nas entrevistas.

Os resultados mostraram que entre os textos mais traduzidos estão: emails, memorandos, ofícios, manuais, contratos e atas.

É importante ressaltar que os alunos tiveram prazos para entregar as UD's feitas, sempre de uma semana após o término de cada UD. Infelizmente não tivemos tempo para dar o feedback necessário aos alunos sobre cada UD.

A décima aula, do dia 01/11 foi dedicada à UD3 intitulada: "Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto". Iniciamos a UD explicando cada um dos objetivos e sua relação com as tarefas. A seguir, iniciamos a Tarefa 1, o reconhecimento do que é um texto. Cada aluno definiu se o texto indicado era realmente um texto e deu a justificativa para sua resposta, depois respondeu a pergunta do que vem a ser um texto. Fechamos a tarefa com a definição de texto proposta por Halliday e Hasan (1976), definição essa (Anexo 4) que norteou a disciplina. Na Tarefa 2, os alunos classificaram cada um dos textos conforme seu próprio conhecimento, conforme seu entendimento do que seja cada um dos textos. Após terminar a Tarefa, compartilhamos as respostas no grande grupo, o que gerou uma discussão interessante, pois as definições de texto foram abrangentes, incluindo até mesmo textos orais e sinalizados como amostras de textos. Fechamos a aula com uma breve introdução da Tarefa 3, a qual traz uma primeira noção do que seja a Tipologia Textual com base em Contexto.

A aula do dia 08/11 iniciou com a retomada da Tarefa 3 e sua realização. Explicamos em detalhes o que se entende por Contexto de Situação e aplicamos esse novo conhecimento para os alunos nas Fichas seguintes. A Ficha 2 traz uma frase (texto) sem contexto algum, os alunos foram incentivados a responder, com base no Material de Apoio, o que está acontecendo, os participantes envolvidos e o tipo de linguagem no texto. Foi muito difícil para os alunos reconhecer e dar as respostas apropriadas, já que não tinham nenhuma informação sobre o contexto no qual aquele texto estava inserido. A Ficha 3 pede a tradução da frase analisada, e os alunos a traduziram como acharam melhor. Trocamos informações sobre as traduções feitas, mas sem julgar se uma estava mais correta que a outra, os alunos somente constataram que para uma simples frase, várias traduções são possíveis. A Ficha 4 traz a mesma frase das Fichas anteriores, mas agora em seu contexto e os alunos reconhecem o que está acontecendo, os participantes e o tipo de linguagem usada mais facilmente, também a tradução pedida na Ficha 5 é mais coerente com o contexto, pois além da imagem onde a frase está inserida, os alunos tem acesso ao link da imagem, que traz um pequeno filme explicando o que vem a ser a frase. Depois da tradução feita e das justificativas dadas, a

Ficha 6 alinha as duas propostas de tradução e pede considerações sobre as diferenças entre as traduções e entre o processo de realizar tal tradução. Fechamos a aula compartilhando as reflexões no grande grupo. Os alunos concordaram que o contexto é fundamental para a realização de uma tradução.

A aula do dia 09/11 foi uma aula mais expositiva, a partir das reflexões preparatórias propiciadas pelas aulas anteriores, a qual iniciamos com a Ficha 7, explicando que a tipologia textual com a qual trabalhamos sempre se encontra inserida dentro de um contexto, o Contexto de Situação. A partir daí, explicamos cada um dos Processos Sócio Semióticos (PSSs) que representam o que está acontecendo no momento em que um dado texto é explicitado. Como base para explicações apresentamos a lista (Anexo 5) com as definições de cada PSS. Respondemos a eventuais perguntas ou dúvidas e apresentamos alguns exemplos de cada PSS como auxílio à compreensão. Apesar da aparente característica transmissionista desta etapa, o conhecimento é realmente construído pelos alunos por meio da execução de ‘tarefas de aprendizagem’, ou ‘tarefas para adquirir conhecimento’ (HURTADO ALBIR, 2015, p. 12-14), centradas na apropriação desse conteúdo disciplinar. Como explica Hurtado Albir (*ibid.* p. 13), no início do processo mais tarefas de aprendizagem são incluídas, em função da inexperiência do aluno e sua pouca familiaridade com os conteúdos a serem adquiridos. Na linha sugerida por essa tarefa preparatória, os alunos então escrevem suas definições de cada PSS conforme o que entenderam e como um pequeno resumo na Ficha 8. A Ficha 9 pede aos alunos que retomem os dois textos da Ficha 6, o texto sem contexto e o texto com o contexto, e compartilhem com os colegas como os classificou, a partir dessa discussão os alunos constatarem se sua classificação é validada pelo colega ou não. Com base nessa Ficha, uma grande discussão foi feita no grande grupo e eventuais dúvidas foram sanadas. A última tarefa da UD1, a Tarefa Final, que se constitui como uma tarefa de cunho mais integrador, no sentido de levar os alunos a integrar as competências adquiridas e leva-los a uma maior autonomia (HURTADO ALBIR, 2015, p. 13), demonstrando que alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos para a UD. Nela, os alunos retomam cada um dos textos feitos na Ficha 1 da Tarefa 2 e, agora com seu contexto contido nos links fornecidos nas células à direita, os alunos são capazes de reconhecer o PSS de cada texto. As respostas foram compartilhadas no grande grupo e as soluções discutidas e analisadas sob a luz das definições de cada PSS; essa atividade de compartilhamento oferece ambiente pedagógico

propício à reflexão, no sentido de servir para que os alunos se apropriem mais de seu processo de aprendizagem e dele se tornem protagonistas.

As aulas dos dias 16/11 e 22/11 foram dedicadas à UD4, intitulada “A tradução de textos corporativos: Memorandos”. Essa foi a primeira UD que trouxe textos específicos da área corporativa e selecionamos memorandos por serem textos recorrentes dentro do contexto corporativos e por fazerem parte do dia a dia de um secretário executivo.

Antes de iniciarmos a UD4 disponibilizamos as diretrizes do que deveria constar no portfólio de aprendizagem dos alunos (apêndice 12), explicando o que seria esse portfólio (bem como sua importância para que o aluno possa oferecer evidências dos conhecimentos e habilidades adquiridos) e sua utilidade tanto para a avaliação da aprendizagem no contexto educativo, como também como dossiê para apresentação profissional no futuro mercado de trabalho. Da mesma forma, entregamos a lista de critérios para avaliar o portfólio (apêndice 13) Os alunos se sentiram motivados para confeccionar esse portfólio e tiveram as aulas seguintes para prepará-lo.

Iniciamos a UD4 no dia 16/11 apresentando seus objetivos, os quais visam o reconhecimento dos textos segundo a Tipologia Textual com base em Contexto, a coleta e armazenamento do Corpus Comparável, a proposta de uma tradução direta, a proposta de uma tradução inversa e a reflexão sobre o aprendizado adquirido na UD. Esta foi a primeira UD na qual os alunos fizeram propostas tradutórias de textos corporativos, tomando como base todo os conhecimentos e estratégias adquiridas na disciplina. A Tarefa 1 inicia com uma Ficha que contém 4 memorandos em inglês e seus respectivos links. Os alunos devem colocar na coluna da direita os PSSs que cada memorando realiza, confiando somente no que aprenderam até então, pois nenhum Material de Apoio é dado antes dessa Ficha. Após completar os PSSs, os alunos comparam suas respostas com seus pares e refletem sobre diferenças e semelhanças entre as respostas. O Material de Apoio que retoma os conceitos da Tipologia Textual com base em Contexto vem logo após essa primeira Ficha. Assim, a Ficha 2 pede aos alunos que completem mais uma vez os PSSs realizados por cada memorando agora com os informes do Material de Apoio. Uma constatação importante dessa Ficha refere-se à linguagem específica de memorandos: foi solicitado aos estudantes que observassem a recorrência de padrões linguísticos presentes em mais de um memorando, com vistas à conclusão de tais padrões poderiam ser classificados como característicos desse tipo de texto. Apesar de existirem padrões claros nos textos (tais como tempos verbais no passado quando relatos foram feitos

e frases no futuro quando informações sobre medidas foram dadas), uma grande parte dos alunos não reconheceu esses padrões, reconhecendo simplesmente os PSSs realizados. A Tarefa 2 retoma a coleta e o armazenamento do Corpus Comparável, numa iteração cíclica de tarefas relacionadas à aquisição da competência instrumental pelos estudantes. Para tanto, pedimos a eles que selecionem 1 memorando da Ficha 1 da Tarefa 1 e justifiquem sua escolha. Os alunos justificaram suas escolhas baseados no tamanho do texto e no assunto abordado. A Ficha 2 então pede que os alunos procurem textos (memorandos) em português que abordem assuntos semelhantes ao assunto do memorando em inglês escolhido. Pelo menos 3 textos são pedidos na Ficha e os alunos devem colocar o *link* de cada texto no lado direito da Ficha. Por meio da Ficha 3 os alunos criam uma pasta para armazenar os textos coletados e a nomeiam (novamente exploração do caráter *iterativo* do processo de aquisição da CT – repetidas tarefas buscam auxiliar o aluno na aquisição de competências ligadas ao conhecimento e uso de ferramentas básicas do tradutor e capacidade de documentação. Na Tarefa 2 os alunos são introduzidos à metalinguagem relacionada à tradução – no caso ‘tradução direta’, ou seja, uma tradução de uma língua estrangeira (inglês), para a língua materna (português). Eles retomam o memorando selecionado em inglês e o colam na célula da esquerda na Ficha 1 para ser traduzido na célula da direita, podendo, assim, comparar a proposta de tradução lado a lado. A Ficha 2 propõe uma reflexão sobre o processo tradutório do memorando. As perguntas da Ficha são relativas à utilidade do reconhecimento do PSS, do Corpus Comparável e das ferramentas como dicionários, sites, etc. Grande parte dos alunos afirmou que o reconhecimento dos PSSs foi fundamental para a seleção dos textos do Corpus Comparável e que as ferramentas também foram as principais fontes de auxílio. Antes de iniciar a Tarefa 4 fechamos a Tarefa 3 com uma grande discussão em sala sobre a experiência da tradução. Então, foi iniciada a Tarefa 4 que propõe uma tradução inversa, ou seja, da língua materna para a língua estrangeira. Como essa direção de tradução é mais difícil, pois a competência linguística dos alunos é mais limitada na língua estrangeira, já começamos a prepará-los para essa atividade nessa aula mesmo, numa busca por auxiliá-los na aquisição estratégias para compensar por essa dificuldade linguística. Na Ficha 1 eles selecionaram um memorando em português coletado na Ficha 2 da Tarefa 2, para ser traduzido por eles em inglês. Também precisaram colocar a justificativa de sua escolha, assim como um reconhecimento dos PSSs realizados no texto. A Ficha 2 dá a oportunidade aos alunos de procurar e coletar mais memorandos em inglês além daqueles já contidos na UD, nesse caso,

criando uma pasta e armazenando os memorandos coletados e sugeridos na UD nessa pasta.

A aula do dia 22/11 começou com uma retomada rápida da Tarefa 4 até a Ficha 3, onde os alunos fazem suas propostas tradutórias em inglês. Demos bastante tempo para essa atividade e circulamos pela sala de aula enquanto faziam suas traduções oferecendo ajuda e dando dicas. Os alunos precisaram de bastante tempo para essa tradução e comentaram que ela foi bastante desafiadora. Como na Tarefa 3, a Tarefa 4 também pede uma reflexão dos alunos sobre o processo tradutório. Os alunos ofereceram evidências de que precisaram de bastante auxílio do Contexto de Situação, dos PSSs, do Corpus Comparável, das ferramentas com dicionários, etc. e também do auxílio da professora, que no estágio inicial da iniciação à tradução tem o papel de facilitadora da aquisição da CT. Os problemas tradutórios se concentraram principalmente na tradução propriamente dita e não tanto na compreensão. A Tarefa 5 traz Fichas que objetivam levar os alunos à uma detalhada reflexão sobre toda a UD4. Os principais pontos dessa reflexão revelaram que os PSSs, o Corpus Comparável e principalmente as ferramentas de auxílio à tradução foram os recursos que mais ajudaram no processo tradutório e que a tradução inversa é realmente a mais desafiante. No geral os alunos gostaram muito dessa UD e revelaram que apesar de difícil ela deu uma noção de como proceder na realização de uma tradução de memorandos.

A aula do dia 23/11 foi realizada à distância por motivo de paralização e por não acesso ao laboratórios. Essa aula introduziu a UD5, a última do semestre. Como a UD anterior, ela leva o título de “Tradução de textos corporativos” mas agora se concentra em “atas”. Seus objetivos são muito parecidos com os da UD4, pois como os alunos já estão familiarizados com a abordagem metodológica se sentem mais seguros quando os objetivos são similares aos anteriores e se tornam mais autônomos ao realizar as tarefas. Assim, os objetivos dessa UD são: reconhecer o tipo textual de atas segundo a Tipologia Textual com base em Contexto, coletar e armazenar Corpus Comparável, propor uma tradução inversa e refletir sobre o aprendizado durante a UD. A Tarefa 1 inicia com o Material de Apoio retomando os princípios da Tipologia Textual com base em Contexto e trazendo uma definição detalhada do PSS mais presente no tipo de texto ata. A Ficha 1, além de trazer o texto de uma ata, já divide esse texto em vários segmentos, os quais tiveram que ser trabalhados individualmente. A Tarefa 2 inicia com o Material de Apoio retomando a definição e a importância do Corpus Comparável. A Ficha 1 então, começa com a coleta do Corpus, que deve conter textos de atas em inglês, já que a tradução a ser feita é do português para o inglês.

Os alunos procuraram textos de atas e indicaram os sites que continham tais textos na célula indicada, depois de lerem detalhadamente os textos dos sites, fizeram uma seleção dos textos que realmente poderiam os ajudar na tradução. Assim que essa seleção foi feita, os alunos criaram uma pasta e armazenaram os textos selecionados nela. Todo esse processo aconteceu virtualmente, por meio da plataforma *Moodle* e monitorada por mim, que estive presente em um chat criado para uma comunicação mais rápida com os alunos para eventuais explicações e para sanar eventuais dúvidas.

A aula do dia 29/11 também foi feita virtualmente. A aula foi dedicada ao término da tradução dos segmentos à reflexão sobre esse processo, assim como a justificativa das soluções encontradas e um espaço para reflexões finais.

A aula do dia 30/11 consistiu na realização e entrega da auto-avaliação e da avaliação do curso, na qual incentivamos os alunos a refletirem sobre seu processo de aprendizagem. Como base para essa reflexão tiveram o questionário inicial com os textos e traduções que haviam realizado no início da disciplina, com vistas a ajuda-los a perceber o conhecimento adquirido. O retorno foi muito positivo e as respostas demonstraram que os alunos estavam conscientes do que haviam aprendido. A Avaliação do curso também foi positiva e os comentários revelaram que: (i) a abordagem metodológica foi ideal, para a gradual construção da autonomia do estudante e seu posicionamento como protagonista de seu processo de aprendizagem e a ‘aprender fazendo’; (ii) o material didático dividido em Unidade Didáticas trouxe uma clareza de conteúdo e de progressão, pois iniciaram de forma introdutória e foram acrescentando novos conhecimentos, como as UDs foram desenhadas de forma similar os alunos se sentiram confiantes e mais autônomos para realizar as atividades mesmo que mais complexas; (iii) a proposta de avaliação foi produtiva, por seu caráter multidimensional (variedade de instrumentos e tarefas de avaliação), pelo fato de explorar as diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e pela transparência possibilitada pelas rubricas (num esforço consciente de oferecer ao estudante uma avaliação *criteriada* - critérios claros sobre o que deles se esperava, o que facilitou também a auto-avaliação e a co-avaliação). Por essas características, o processo de avaliação foi muito bem aceita, principalmente por sua clareza em termos de critérios e por possibilitar a participação dos alunos, os quais, por causa dessa clareza tiveram consciência de seu desempenho durante todo o semestre.

Ao final do semestre todos os alunos alcançaram notas satisfatórias, entregaram todas as UDs, atividades e portfólios.

Apêndice 16 - Cronograma da disciplina LLE 5166



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

CRONOGRAMA LLE-5166 / 2016-2	
DATA	CONTEÚDO
09/08	Plano de Ensino – Ambiente Moodle
	MODULO I: COMPETÊNCIAS METODOLÓGICAS E ESTRATÉGICAS
10/08	Questionário inicial do Módulo I e UD1
16/08	UD1 – A noção de fidelidade: aspectos conceituais
17/08	UD1 – A noção de fidelidade: aspectos conceituais
23/08	UD1 – A noção de fidelidade: aspectos conceituais
24/08	UD2 – O dinamismo da noção de fidelidade
30/08	UD2 – O dinamismo da noção de fidelidade
31/08	UD2 – O dinamismo da noção de fidelidade
06/09	UD3 – A identificação e solução de problemas de tradução
07/09	FERIADO
13/09	UD3 – A identificação e solução de problemas de tradução
14/09	UD3 – A identificação e solução de problemas de tradução
20/09	REVISÃO
21/09	AV1 – Fidelidade_competências_Intervenções (20%) Questionário Final (5%) Entrega das UDs Introdutória, 1, 2 (15%) - VIA MOODLE
	MODULO II: COMPETÊNCIAS OCUPACIONAIS E COMPETÊNCIA BILÍNGUE
27/09	Questionário inicial do Módulo II e Termo de Consentimento
28/09	UD(1)4 – Métodos de Documentação e Uso de TICs
04/10	UD(1)4 – Métodos de Documentação e Uso de TICs
05/10	UD(2)5 – Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor
11/10	UD(2)5 – Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor
12/10	FERIADO
18/10	SEPEX (preparação para as apresentações)

19/10	SEPEX (preparação para as apresentações)
25/10	Apresentações dos Grupos (20%) (participação no Fórum Moodle 10%)
26/10	Apresentações dos Grupos (20%) (participação no Fórum Moodle 10%)
01/11	UD(3)6 – Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto
02/11	FERIADO
08/11	UD(3)6 – Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto
09/11	UD(3)6 – Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto
15/11	FERIADO
16/11	UD(4)7 – Tradução de textos corporativos: Memorandos
22/11	UD(4)7 – Tradução de textos corporativos: Memorandos
23/11	UD(5)8 – Tradução de textos corporativos: Atas
29/11	UD(5)8 – Tradução de textos corporativos: Atas
30/11	Auto avaliação e Avaliação do curso (5%) Entrega do Portfólio (25%)

8 ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Proposta didática para disciplina de Secretariado Executivo Bilíngue

Pesquisador: José Luiz Gonçalves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57261816.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.692.212

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de tese de Edelweiss Vitol Gyse, sob orientação de José Luiz Gonçalves, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Estudo prospectivo, com 30 participantes.

Critério de Inclusão:

serão considerados participantes todos os alunos que estiverem matriculados e presentes no início da disciplina e que aceitarem o convite para participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

Critério de Exclusão:

alunos que realizam a disciplina mas que: (i) não manifestarem interesse em participar da pesquisa, (ii) não assinarem o Termo, (iii) não tiverem presença suficiente na disciplina (75%) e (iv) não responderem aos questionários.

Intervenções: aplicação de dois questionários, sendo um primeiro aplicado no início da disciplina (disciplina de tradução: LLE 5166 – Tradução e Versão I), do curso de graduação em Secretariado Executivo Bilíngue da UFSC e um segundo será aplicado ao final da mesma disciplina.

Os questionários buscarão avaliar a validade e a consistência de material didático aplicado na disciplina do curso a partir de bases teóricas cognitivo-construtivistas e de bases metodológicas calcadas na abordagem por tarefas de tradução.

A análise dos dados se dará por meio da comparação das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário inicial, e ao questionário final aplicados aos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Observar se houve aprendizado, assim como a qualidade desse aprendizado a partir da proposta pedagógica em uma disciplina de tradução para o curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFSC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram considerados os seguintes riscos:

"Os participantes podem se sentir expostos na hora de responder os questionários (inicial e final), mas sempre lhes será assegurado todo o sigilo quanto a sua identidade".

Foram considerados os seguintes benefícios:

"Os participantes usufruirão de uma aprendizagem dinâmica, clara, objetiva através de material desenhado conforme a necessidade específica dos/as secretários/as executivos/as. Prova disso é que a metodologia adotada para essa disciplina já tem sido aplicada com sucesso em cursos reconhecidos de formação de tradutores, como a FTI-UAB em Barcelona".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo chefe do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC;

Declaração do chefe do Departamento de Língua e Literatura Estrangeira da UFSC, autorizando a pesquisa nos termos da Resolução 466/12;

Cronograma;

Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores;

Questionários a serem aplicados aos participantes;

TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada, atendendo as exigências da Resolução 466/12.

Recomendações:

No TCLE.

Tendo em vista os propósitos da pesquisa e o tipo de intervenção junto aos participantes não há necessidade de informar endereço pessoal e CPF da pesquisadora. Sugere-se que sejam mantidos contatos de telefone e email.

Onde se lê: "...Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável

pela autorização da pesquisa" sugere-se retirar a sentença "responsável pela autorização da pesquisa" pois ela dá margem a entendimentos ambíguos. Lembrando que a análise do CEPESH se dá particularmente em

relação à proteção ética dos sujeitos participantes da pesquisa, no entanto, a pesquisa como um todo passa pela autorização de outras instâncias e envolvidos.

No TCLE:

onde se lê: "...assine as duas vias onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, e outra com você..."

Recomenda-se: assine duas vias deste documento, sendo que uma via deverá ficar com você e outra ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto..."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer aprovado. Sugere-se que sejam feitas as modificações apontadas no item "Recomendações".

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo	Arquivo	Postag	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_739721.pdf	21/07/2016 14:15:38		Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	21/07/2016	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetonovo.pdf	21/07/2016 14:10:20	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclenovo.pdf	21/07/2016 14:09:19	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito
Outros	curriculos.pdf	20/06/2016 18:37:	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento	anuencia.pdf	20/06/ 2016 18:36: 03	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito
Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	20/06/ 2016 18:36:	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/06/ 2016 17:45:	Edelweiss Vitol Gysel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Agosto de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Anexo 2 – Código Brasileiro de Ocupações

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

Por meio desta publicação o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE disponibiliza à sociedade a nova Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, que vem substituir a anterior, publicada em 1994.

Desde a sua primeira edição, em 1982, a CBO sofreu alterações pontuais, sem modificações estruturais e metodológicas. A edição 2002 utiliza uma nova metodologia de classificação e faz a revisão e atualização completas de seu conteúdo.

A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado

de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho.

A nova versão contém as ocupações do mercado brasileiro, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação.

O banco de dados do novo documento está à disposição da população também em CD e para consulta pela internet.

Uma das grandes novidades deste documento é o método utilizado no processo de descrição, que pressupõe o desenvolvimento do trabalho por meio de comitês de profissionais que atuam nas famílias, partindo-se da premissa de que a melhor descrição é aquela feita por quem exerce efetivamente cada ocupação.

Estiveram envolvidos no processo pesquisadores da Unicamp, UFMG e Fipe/USP e profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai. Trata-se de um trabalho desenvolvido nacionalmente, que mobilizou milhares de pessoas em vários pontos de todo o País.

A nova CBO tem uma dimensão estratégica importante, na medida em que, com a padronização de códigos e descrições, poderá ser utilizada pelos mais diversos atores sociais do mercado de trabalho. Terá relevância também para a integração das políticas públicas do Ministério do Trabalho e Emprego, sobretudo no que concerne aos programas de qualificação profissional e intermediação da mão-de-obra, bem como no controle de sua implementação.

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>

58. Secretário - Secretário Executivo e Técnico em Secretariado

Norma Regulamentadora:

- Lei nº 7.377*, de 30 de setembro de 1985 - Dispõe sobre a profissão de Secretário e dá outras providências.

a) * A redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inc. VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º foram alteradas pela Lei nº 9261, de 10-01-1996.

2523 :: Secretárias(os) executivas(os) e afins

Títulos

2523-05 - Secretária(o) executiva(o)

Assessor de diretoria, Assessor de presidência, Assistente de diretoria, Assistente de presidência, Auxiliar administrativo de diretoria, Auxiliar administrativo de presidência, Secretário de diretoria, Secretário de gabinete, Secretário de presidência, Secretário pleno, Secretário sênior, Tecnólogo em secretariado

2523-10 - Secretário bilíngue

Assessor bilíngüe, Assistente bilíngüe, Auxiliar administrativo bilíngüe, Secretário bilíngüe de diretoria, Secretário bilíngüe de gabinete, Secretário bilíngüe de presidência, Secretário pleno bilíngüe, Secretário senior bilíngüe

2523-15 - Secretária trilingue

Assessor trilingüe, Assistente trilingüe, Auxiliar administrativo trilingüe, Secretário pleno trilingüe , Secretário sênior trilingüe , Secretário trilingüe de diretoria, Secretário trilingüe de gabinete, Secretário trilingüe de presidência

2523-20 - Tecnólogo em secretariado escolar

Secretário de escola(tecnólogo), Secretário escolar(tecnólogo)

Descrição Sumária

Assessoram os executivos no desempenho de suas funções,atendendo pessoas(cliente externo e interno), gerenciando informações, elaboram documentos, controlam correspondência física e eletrônica, **prestam serviços em idioma estrangeiro**, organizam eventos e viagens, supervisionam equipes de trabalho, gerem suprimentos, arquivam documentos físicos e eletrônicos auxiliando na execução de suas tarefas administrativas e em reuniões.

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResu ltado.jsf>

2523 :: Secretárias(os) executivas(os) e afins

Condições gerais de exercício

Trabalham nas mais variadas atividades econômicas da indústria, comércio e serviços, além da administração pública, como assalariados com carteira assinada, estatutários, ou autônomos, sob supervisão ocasional. Atuam de forma individual ou em equipe, em ambientes fechados e em horários diurnos. Podem permanecer em posições desconfortáveis por longos períodos. Assessoram chefias, atendendo mais de um diretor ou uma área. As secretárias bilíngüe-trilíngües realizam as mesmas atividades que as secretárias executivas e se diferenciam nas atividades que requerem fluência em língua estrangeira.

Formação e experiência

O exercício dessas ocupações requer curso superior em secretariado em nível de bacharelado ou tecnologia. O registro funcional no MTE é obrigatório. Para as secretárias bilíngües e trilíngües a fluência em dois ou três idiomas estrangeiros é fundamental. O pleno desenvolvimento das atividades ocorre após dois ou três anos de experiência.

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaHistoricoOcupacoes.jsf>

2523 :: Secretárias(os) executivas(os) e afins

+++ ---

	OrdemGAC	Atividades
+	A	ASSESSORAR EXECUTIVO(S) / ÁREA(S) ...
+	B	ATENDER PESSOAS (CLIENTE EXTERNO E INTERNO) ...

Ordem	GAC	Atividades
+ C	GERENCIAR INFORMAÇÕES	...
+ D	ELABORAR DOCUMENTOS	...
	CONTROLAR	
+ E	CORRESPONDÊNCIA FÍSICA E...	
	ELETRÔNICA	
		Prestar serviço de intérprete
		Ciceronear visitas
		Redigir documentos em idioma estrangeiro
- F	PRESTAR SERVIÇOS EM IDIOMA ESTRANGEIRO	Sintetizar textos em idioma estrangeiro
		Traduzir documentos
		Revisar traduções
		Dar suporte a expatriados
+ G	ORGANIZAR EVENTOS E VIAGENS	...
+ H	SUPERVISIONAR EQUIPES DE TRABALHO	...
+ I	GERIR SUPRIMENTOS	...
+ J	ARQUIVAR DOCUMENTOS FÍSICOS E ELETRÔNICOS	...

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>

Competências Pessoais

- 1 Adaptar-se a mudanças
- 2 Demonstrar dinamismo
- 3 Demonstrar senso de organização
- 4 Demonstrar espírito de liderança
- 5 Trabalhar sob pressão
- 6 Demonstrar pró-atividade
- 7 Demonstrar capacidade de retórica
- 8 Demonstrar iniciativa
- 9 Administrar estresse
- 10 Contornar situações adversas
- 11 Demonstrar disciplina
- 12 Demonstrar sensibilidade
- 13 Trabalhar em equipe
- 14 Demonstrar capacidade de comunicação
- 15 Administrar conflitos
- 16 Demonstrar paciência

<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>

Anexo 3 – Sites de emprego pesquisados

http://www.catho.com.br/vagas/?perfil_id=1&q=Secret%C3%A1ria&where_search=1&how_search=2&faixa_sal_id_combinar=1&order=score&pais_id=31&page=1

<https://www.empregos.com.br/vagas/secretaria>

Anexo 4 - Definição de texto utilizada na disciplina

What is a text?

According to Halliday and Hasan (1976), “a text is a unit of language in use...and it is not defined by its size... A text is best regarded as a semantic unit: a unit not of form but of meaning. Text is language that

fulfills a communicative role in human interaction, which is used in social contexts. Each text “functions as a unity with respect to its environment”, that is, they communicate a message to the reader. Reading and writing are not ends in themselves; they are means through which we communicate with the community we are inserted in. This means that every piece of text tries (or, at least, should try) to communicate a message to the reader; otherwise, it becomes pointless, of no use and cannot be considered an act of communication, cannot be considered a text.

TOMICH, L.M.B. (2012). *7º Período - Produção textual acadêmica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Anexo 5 – Definições dos Processos Sócio Semióticos¹⁴⁸

Realizar

Alguns tipos de texto são usados por seres humanos como **forma de ajuda ou apoio para realizar determinadas atividades**. Por exemplo, uma lista de compras facilita a tarefa de comprar; numa cerimônia de batismo, o texto utilizado pelo padre facilita e apoia sua atividade de batizar; na ocorrência de uma festa ou um casamento, o convite contribui para a tarefa de trazer as pessoas para sua celebração. Tais textos fazem parte de uma classificação denominada Processo sócio Semiótico (PSS) *Realizar*. Um tipo de texto dessa categoria ajuda um indivíduo a convidar, casar, fazer uma compra, etc. Em outras palavras, uma ação social qualquer que é feita com o apoio da linguagem (um texto).

Por exemplo, formas de comportamento social como lavar as louças, fazer compras, jogar tênis, mudar um móvel de lugar, realizar uma cirurgia, etc., podem existir sem a necessidade de um texto - podemos ir ao supermercado, por exemplo, sem uma lista de compras, mas se escolhemos levar uma lista de compras, esta lista (texto) tem **função de facilitar a ação** de fazer compras. O mesmo raciocínio vale para as outras atividades sociais exemplificadas acima: lavar as louças, jogar tênis, mudar um móvel de lugar, realizar uma cirurgia etc.

Habilitar

¹⁴⁸ Tradução feita pela autora deste trabalho. Fonte: MATTHIESSEN *et al* (2010).

No caso do Processo Sócio Semiótico *Habilitar* a linguagem é essencial à realização da ação uma vez que vai ser o texto o agente responsável por regular o comportamento do leitor ou explicar a ele **os procedimentos** para a realização de uma ação, fornecendo instruções. Dois verbos são importantes na definição desse PSS: **Regular** e **Instruir**.

Regular diz respeito a textos regulatórios, como regras, leis e estatutos. Exemplos concretos disso são sinais regulatórios (como placas de trânsito regulatórias), estatutos de uma empresa, normas, regras e contratos. **Regular também diz respeito a impor uma obrigação ao ouvinte/leitor quanto a certos tipos de comportamento** ou impedir que algumas ações sejam realizadas.

Instruir diz respeito a procedimentos para realizar uma **sequência de atividades**. Exemplos concretos são uma receita de um prato, instruções para aprender a nadar, um manual do usuário, etc. Instrução é realizada por meio de procedimentos, os quais acionam os passos em uma sequência de atividades. Uma dica para entender o PSS *Habilitar* do tipo **instruir** é verificar a sua organização em termos de **sequenciamento de tempo**: tipicamente há uma sequência temporal do tipo: primeiro faça isso; segundo, aquilo; em seguida etc.

Recomendar

O Processo Sócio Semiótico *Recomendar* diz respeito à atividade de OU **promover a uma ação** (propagandas, contra capas de livro) OU **aconselhar um comportamento**. *Recomendar* tipicamente se refere a textos que se configuram como propostas, de uma forma geral. Dois verbos são importantes na definição desse PSS: **promover** e **aconselhar**.

Quando *promovem* uma ação, os falantes (escritores) **tentam motivar seus ouvintes (leitores) a realizarem determinadas ações**, como por exemplo, comprar um produto. Textos classificados como PSS *Recomendar* promovendo certos comportamentos incluem propagandas e cartas promocionais tais como cartas para captação de recursos. As pessoas que produzem tais textos são normalmente “promotores” profissionais – especialistas em propaganda, marketing, e seu alvo é algum segmento do público, em geral um cliente em potencial.

Em contextos de *aconselhamento*, falantes (escritores) emitem **um conselho pessoal**, como em uma coluna de aconselhamento ou cartas ao leitor. O “aconselhador” é em geral um profissional com reconhecida competência na área relacionada com o conselho dado – por exemplo, uma pessoa da área da saúde, um consultor financeiro ou um advogado.

Recriar

O Processo Sócio Semiótico *Recriar* diz respeito à atividade de **narrar experiências específicas** na vida humana – que podem **imaginárias**, como uma forma de arte (romances, etc.), OU como **documentários**, onde uma série de eventos são narrados, às vezes por meio de **técnicas narrativas**.

Um escritor (ou falante) pode recriar algumas experiências de **forma artística**, em termos de romances, poemas, peças de teatro, o que aproxima este PSS da arte da linguagem e o distingue de um outro PSS, que também narra eventos da experiência humana, mas sem a preocupação artística – como acontece com o PSS a seguir, **Reportar**.

Reportar

O Processo Sócio Semiótico *Reportar* diz respeito à atividade de **narrar a ocorrência ou existência de um fenômeno específico** em algum domínio de experiência, como eventos, reuniões, etc., **mas sem a preocupação artística**. Em uma situação de *Reportar*, “o que está acontecendo” é um relato uma narrativa sobre algo que ocorreu, por exemplo em uma reunião. *Reportar* ocorre nas seguintes situações: (i) uma reportagem de uma testemunha visual e histórias orais; (ii) informação especializada à membros do público em geral ou a certos setores específicos, como o econômico e político; (iii) evidências em um tribunal de justiça ao ser interrogado em um interrogatório policial; (iv) entrevistas que extraem relatos da mídia ou de interrogatórios policiais; (v) autobiografias não consideradas obras de arte; (vi) relatos de listas de produtos ou relatos pessoais, em que *catalogamos* os eventos dependendo de suas afinidades.

Aqui também, como no PSS Habilitar, *as relações temporais* têm uma função importante: o *tempo* é usado para “enquadrar” os relatos ou ‘recontos’, que **são organizados temporalmente para construir uma linha de evento**. *Uma exceção* são os relatórios topográficos, que são atemporais, e organizados em termos de espaço, como *tours* a pé ou de carro em um guia turístico.

Compartilhar

O Processo Sócio Semiótico *Compartilhar* diz respeito à atividade de **compartilhar valores pessoais e experiências** a fim de possibilitar a quem fala/escreve e ouve/lê criar de perfis uns dos outros, como um meio de “calibrar” relacionamentos interpessoais.

Tipicamente, os contextos de compartilhamento são aqueles **de conversas presenciais** - incluindo papo, piada, fofoca e opinião. Contudo, a tecnologia expandiu a abrangência da conversa casual para incluir

formas diferentes de interações *online* e (com graus variados de demora nas trocas) mensagens de texto via celular e mensagens de *email*.

Explorar

O Processo Sócio Semiótico *Explorar* diz respeito à atividade de comparar alternativas e possibilidades, opiniões sociais tipicamente em público, *argumentando em favor de uma delas*. Por exemplo, na mídia, em um artigo acadêmico, por alguém atuando como profissional – um revisor, um crítico, um editor, ou outro tipo de formador de opinião, fazendo críticas a livros, filmes, música e outros produtos.

Explorar também inclui a argumentação. Em uma *exposição argumentativa*, os falantes (escritores) se empenham em *convencer seus receptores* de que a visão que propõem é plausível, dando seu posicionamento e *fornecendo evidência a seu favor*; entram em um debate para rebater uma visão que tenha sido colocada anteriormente por outra pessoa. Em discussões, os falantes (escritores) *exploram* visões diferentes e tentam resolver as diferenças. Em discursos, os falantes tentam se relacionar com sua audiência buscando alinhar a maneira de pensar de seus ouvintes com a sua própria.

Expor

O Processo Sócio Semiótico *Expor* diz respeito à atividade de *expor, descrever* e *classificar*. São esses os verbos típicos desse PSS: **Expor, Descrever e Explicar.**

Assim, (i) textos que *expõem* classes gerais de um fenômeno em algum domínio de experiência em termos *teóricos* *classificando as diferentes teorias*; (ii) textos que *descrevem* entidades em termos de *características ou partes componentes*, por exemplo, caracterizando objetos, animais, plantas, etc.; e, finalmente, (iii) textos que *explicam como e porque certos eventos acontecem* são classificados como textos que realizam o PSS **Expor**.