



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Filipe Mendes Neckel

**METALINGUAGEM E AUTORREGULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES:
UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA E MATERIAL DIDÁTICO SOB A ÓTICA DA
PERSPECTIVA COGNITIVO-CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM**

FLORIANÓPOLIS

2019

Filipe Mendes Neckel

**METALINGUAGEM E AUTORREGULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES:
UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA E MATERIAL DIDÁTICO SOB A ÓTICA DA
PERSPECTIVA COGNITIVO-CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM**

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
Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Barbosa de
Vasconcellos

Florianópolis

2019

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

Neckel, Filipe Mendes

METALINGUAGEM E AUTORREGULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
TRADUTORES : UMA PROPOSTA DE DISCIPLINA E MATERIAL
DIDÁTICO SOB A ÓTICA DA PERSPECTIVA COGNITIVO
CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM / Filipe Mendes Neckel ;
orientadora, Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, 2019.
304 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Metalinguagem e
Autorregulação. 3. Perspectiva cognitivo-construtivista de
aprendizagem. 4. Formação de tradutores por Competências.
I. Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Tradução. III. Título.

Filipe Mendes Neckel

Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

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

Profª. Dra. Cleci Regina Bevilacqua.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Dra. Silvana Aguiar dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Profª. Dra. Andréia Guerini
Coordenadora do Curso

Profª. Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos
Orientadora

Florianópolis, 2019.

Dedico esta tese à minha vó Vilina (in memoriam), a mais pura representação do amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha querida orientadora, professora Maria Lúcia, pelos anos de dedicação, de escuta, de parceria, de confiança, de ensinamentos, principalmente por me ensinar que nunca é tarde para aprender algo novo. Foi uma honra trabalhar a seu lado e aprender o que significa ser um bom professor.

Faltam-me palavras para agradecer à Renata, minha namorada, por todo o companheirismo e amor, por estar sempre ao meu lado e me dar força para realizar este trabalho. É também a ela que agradeço pelas longas conversas (que me levaram até Vigotski) e por me fazer acreditar que tudo acabaria bem.

O incentivo familiar é sempre importante para a carreira acadêmica; por isso agradeço à minha mãe, Neli, e ao Evandro pela presença e apoio, e por me ensinarem o valor da educação. À minha irmã, Livia, sou grato por todo amor e carinho, que mesmo à distância, sempre compartilhamos. Às minhas tias, Sirce e Ieda, aos meus primos, Leda (in memoriam), Lucas e William, e ao Kiki muito obrigado por sempre acreditarem em mim.

Agradeço também a meus amigos e amigas, que acompanharam minha trajetória e sempre tiveram palavras de encorajamento e acolhimento em todo esse percurso: Tarcisio, Beatriz (meu Xuxu), Elaine, Marcelo, Samir, Sheila, Dani, Pâmela, Raquel, Jéssica. E aos meus colegas do grupo de estudos de didática de tradução, Edel, Elis, Lavínia, obrigado.

Sou grato aos alunos e alunas da disciplina de Estudos da Tradução I (2017.1) por aceitarem participar da pesquisa e por sua dedicação às propostas. Foi um prazer compartilhar com essa turma a experiência desta tese.

Agradecendo à UFSC, estendo meus agradecimentos a todos os profissionais da universidade, técnicos administrativos e professores, que de alguma maneira contribuíram para minha formação, em especial a meus professores e professoras da PGET.

Agradeço, finalmente, à CAPES, pelo apoio financeiro durante a pesquisa.

“Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização.”
(Lev Semenovich Vigotski, 2018)

RESUMO

Como qualquer disciplina acadêmica, o campo disciplinar Estudos da Tradução também se apoia em termos e conceitos específicos para refletir sobre seu objeto de estudo, com uma metalinguagem própria (DELISLE, 1993, p. 52), que delinea a sua maneira conceitual de pensar, determina e define os termos dos debates na área, possibilita o compartilhamento de conhecimentos e o diálogo entre os pares e a comunidade. As raízes multi- e interdisciplinares dos Estudos da Tradução deram origem a uma multiplicidade metalinguística, efeito das mudanças de paradigma na epistemologia de tradução. Neste vasto campo metalinguístico, esta pesquisa explora a metalinguagem vinculada a duas dimensões conceituais, a saber, aquela relacionada à noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição (ACT) e aquela relacionada à dimensão pedagógica da Formação por Competência (FPC) no contexto de formação de tradutores. Em consonância com a proposta didática do Grupo PACTE - Universitat Autònoma de Barcelona – e em diálogo com a conceituação da Competência Tradutória (CT) proposta por pesquisadores brasileiros (GONÇALVES, 2003, 2008, 2015; ALVES, 2015), o objetivo geral desta pesquisa é investigar a possível relação entre o ensino sistematizado da metalinguagem da tradução e o desenvolvimento dos processos metacognitivos, mais especificamente, a promoção da autorregulação (WERTSCH, 1979) no estudante de tradução. Para tal fim, seguindo os parâmetros da Pesquisa-Ação (TRIPP, 2005), a pesquisa propõe a elaboração e implementação de material didático construído a partir das premissas cognitivo-construtivistas, tendo como base metodológica o ensino por objetivos de aprendizagem, com o aporte do ensino por Tarefas de Tradução, organizadas em Unidades didáticas (UDs) (HURTADO ALBIR, 2015). No modelo de CT do PACTE, explora-se a subcompetência “conhecimentos sobre tradução”, integrada à noção de “desenvolvimento do conceito científico” (VIGOTSKI, 2018). A pesquisa é desenvolvida no contexto pedagógico específico de uma das disciplinas do Curso de Letras da UFSC dedicadas ao ensino de tradução como uma das habilidades do egresso, qual seja, Estudos da Tradução I (LLE7031). A proposta foi implementada durante o semestre de 2017.1. Os dados coletados a partir da resposta dos estudantes ao material didático, em suas reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem, e a partir dos feedbacks contínuos e individuais oferecidos pelo pesquisador-professor foram analisados a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados obtidos evidenciaram que, pelo menos na situação pedagógica específica aqui explorada, houve alguma relação entre o ensino da metalinguagem e o desenvolvimento dos processos metacognitivos dos alunos, mais especificamente, na promoção de sua autorregulação. Foi possível observar que o ensino sistematizado da metalinguagem, juntamente com a metodologia proposta, os materiais implementados, os feedbacks contínuos e individuais, tanto de natureza retificativa, quanto reiterativa (heterorregulação), contribuíram para a transição dos alunos da heterorregulação para a autorregulação, que ficou evidente em sua apropriação da metalinguagem nas justificativas das soluções tradutórias, bem como o desenvolvimento do espírito crítico por parte dos alunos.

Palavras-chave: Metalinguagem e Autorregulação. Perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem. Formação de tradutores por Competências.

ABSTRACT

As any academic discipline Translation Studies also relies on specific terms and concepts to reflect upon its object of study, by means of a metalanguage of its own (DELISLE, 1993, p. 52), which delineates its conceptual manner of thinking, determines and defines the terms of the debates in the area, and enables the sharing of knowledge and the conversation among peers and the community. The multi- and interdisciplinary roots of Translation Studies given rise to a metalinguistic multiplicity; effect of paradigm shifts on the epistemology of translation. In the vast metalinguistic field, this dissertation explores the specific metalanguage linked to two conceptual dimensions, namely, that related to the notion of Translation Competence (TC) and its Acquisition (TCA) and that related to the pedagogical dimension of Competence-Based Training (CBT) in the context of translator education. In consonance with the didactic proposal of the PACTE Group - Universitat Autònoma de Barcelona – and in dialogue with the conceptualization of CT put forward by Brazilian researchers (GONÇALVES, 2003, 2008, 2015; ALVES, 2015), the general objective of the research is to investigate the possible relation between the systematized translation metalanguage teaching and the development of cognitive processes, more specifically, the promotion of self-regulation (WERTSCH, 1979) in the translation student. To this end, following the parameters of Action Research, (TRIPP, 2005), this study proposes the design and implementation of teaching materials elaborated on the basis of cognitive-constructivist premises, drawing methodologically upon the learning outcomes perspective and on the translation task-based learning, the tasks being organized into Teaching Units (TU) (HURTADO ALBIR, 2015). In the context of the PACTE model of TC, this study explores the subcompetence “knowledge about translation” integrated to the notion of “development of the scientific concept” (VIGOTSKI, 2018). The research is carried out in the specific pedagogical context of one of the courses taught at the ‘Curso de Letras’- UFSC dedicated to the teaching of translation as one of the graduate’s expected competences. The proposal was implemented during the first semester of 2017. The data collected from the responses of the students to the materials, in their reflections on their own learning process, and also from the continuous and individualized feedbacks provided by the teacher-researcher were analyzed according with the procedures of the Content Analysis method (BARDIN, 2016). The results obtained showed that, at least concerning the specific pedagogical situation here explored, there seems to exist some relationship between metalanguage teaching and the development of students’ metacognitive processes, particularly in what regards the promotion of self-regulation. Metalanguage teaching, together with the methodology proposed, the materials implemented, the continuous and individualized feedbacks (both rectifying and reiterative) were found to contribute to students’ transition from other- to self-regulation, which was evident in their appropriation of the metalanguage in justifying translation solutions, as well as in the development of their critical spirit.

Keywords: Metalanguage and self-regulation. Cognitive-constructivist perspective on learning. Competence-based Translator Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tradução: Texto, processo cognitivo e ato de comunicação	18
Figura 2 - Modelo de CT do grupo PACTE	34
Figura 3 - Modelo de aquisição da Competência tradutória.....	40
Figura 4 - Fases do processo de pesquisa-ação	82
Figura 5 - Exemplo de pergunta do Questionário inicial.....	87
Figura 6 - Representação de proposta de UD	102
Figura 7 - Estrutura da UD 1	104
Figura 8 - Estrutura da UD 1-B	107
Figura 9 - Ficha 1 da Tarefa 1	110
Figura 10 - Ficha 2 da Tarefa 1	110
Figura 11 - Estrutura da UD 2	112
Figura 12 - Técnicas de tradução.....	112
Figura 13 - Estrutura da UD 3	116
Figura 14 - Estrutura da UD 4	118
Figura 15 - Estrutura da UD 5	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de Competência	31
Quadro 2 - Alguns componentes da CT	32
Quadro 3 - Modelos de ACT	38
Quadro 4 - Estrutura da Unidade Didática	60
Quadro 5 - Metalinguagem escolhida.....	73
Quadro 6 - Avaliação em relação ao processo	74
Quadro 7 – Esquema do Método da proposta	83
Quadro 8 - Ficha de reflexão final.....	88
Quadro 9 - Alinhamento construtivo da disciplina.....	101
Quadro 10 - Atividade sobre mapeamento	105
Quadro 11 - Ficha de Reflexão sobre UD 1-B	111
Quadro 12 - Tarefa Final da UD 3.....	118
Quadro 13 - Avaliação videográfica da disciplina LLE 7031	125
Quadro 14 - Delineamento da pesquisa.....	132
Quadro 15 - Objetivos para a discussão dos dados	134
Quadro 16 - Objetivos e temas	136
Quadro 17 - Objetivos e Unidades de Análise	137
Quadro 18 – Quadros de discussão.....	139
Quadro 19 - Transição da heterorregulação para a autorregulação	141
Quadro 20 - Utilização e reconhecimento da metalinguagem.....	142
Quadro 21 - Relação Autorregulação X Metalinguagem	142
Quadro 22 - Categorias para análise do material.....	145
Quadro 23 - Relação Autorregulação X Metalinguagem - ACR.....	150
Quadro 24 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – AMS	155
Quadro 25 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – BGE	159
Quadro 26 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – BNM.....	163
Quadro 27 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CBS.....	167
Quadro 28 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CKA.....	171
Quadro 29 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CSS.....	175
Quadro 30 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GAV	179
Quadro 31 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GOF	183
Quadro 32 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GUF	187
Quadro 33 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – KMC.....	192
Quadro 34 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – LEZ.....	196
Quadro 35 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – LUP.....	200
Quadro 36 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MAC	204
Quadro 37 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MAD.....	207
Quadro 38 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MLB	212
Quadro 39 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – NPB	216
Quadro 40 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – WPG	220
Quadro 41 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – Panorama Geral dos alunos	221
Quadro 42 - Relação Autorregulação X Metalinguagem - Evolução individual dos sujeitos.....	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Aquisição da Competência Tradutória

CCE – Centro de Comunicação e Expressão

CT – Competência tradutória

DLLE – Departamento de Língua e Literatura Estrangeira

DLLV – Departamento de Língua e Literatura Vernácula

DLSB – Departamento de Libras

FPC – Formação por competências

LE – Língua estrangeira

LLE – Língua e Literatura estrangeiras

PACTE – Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación

PPC - Projeto Pedagógico do curso

TF – Tarefa Final

TSB – Translation Studies Bibliographies

UD – Unidade Didática

UAB – Universidade Autônoma de Barcelona

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONTEXTO DE PESQUISA	17
1.2	JUSTIFICATIVA	22
1.3	OBJETIVOS	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1	CONCEITOS DE DIDÁTICA DE TRADUÇÃO	27
2.1.1	Bases teóricas	28
2.1.2	Bases pedagógicas	41
2.1.3	Bases metodológicas que fundamentam a pesquisa	55
2.2	METALINGUAGEM	61
2.2.1	Definição de metalinguagem	62
2.2.2	Metalinguagem de tradução	64
2.2.3	A metalinguagem no ensino de tradução	65
2.2.4	A metalinguagem em uma disciplina introdutória de tradução geral	67
2.2.5	A escolha dos termos	69
2.3	AValiação	74
2.3.1	Avaliação no ensino de tradução	76
3	MÉTODO	82
3.1	CONTEXTO DA PROPOSTA	84
3.1.1	A disciplina Estudos da Tradução I	86
3.2	DA GERAÇÃO DE DADOS	87
3.2.1	Seleção dos dados coletados para AC	89
3.2.2	Da descrição do professor-pesquisador	90
3.2.3	Do perfil dos alunos sujeitos participantes de pesquisa	92
3.3	PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS	97
3.4	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	98
3.4.1	A elaboração do plano de ensino proposto	98
3.4.2	A elaboração das Unidades Didáticas	102
3.4.3	Instrumentos e tarefas avaliativas	124
3.5	MÉTODO DE DISCUSSÃO DE DADOS	129
3.5.1	Análise de conteúdo	131
3.5.2	A pré-análise	132
3.5.3	A definição das Unidades de análise	135
3.5.4	A categorização	138
3.5.5	As inferências	140

4	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	143
4.1	DISCUSSÃO DOS SUJEITOS.....	146
4.1.1	ACR.....	146
4.1.2	AMS.....	151
4.1.3	BGE.....	155
4.1.4	BNM.....	159
4.1.5	CBS.....	163
4.1.6	CKA.....	167
4.1.7	CSS.....	172
4.1.8	GAV.....	176
4.1.9	GOF.....	179
4.1.10	GUF.....	183
4.1.11	KMC.....	187
4.1.12	LEZ.....	192
4.1.13	LUP.....	196
4.1.14	MAC.....	201
4.1.15	MAD.....	205
4.1.16	MLB.....	208
4.1.17	NPB.....	213
4.1.18	WPG.....	217
4.2	DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	223
4.3	ALTERAÇÕES NO MATERIAL DIDÁTICO.....	227
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho afilia-se à linha de pesquisa Estudos Linguísticos da Tradução, na subárea da Didática de Tradução do programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A pesquisa está vinculada ao espaço teórico-pedagógico da Formação por Competências (FPC), em uma orientação cognitivo-construtivista da aprendizagem. O marco metodológico utilizado é o enfoque por Tarefas de Tradução, conforme proposto pelo grupo PACTE¹, da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). A situação pedagógica específica explorada nesta pesquisa localiza-se no cenário dos Cursos de Letras Língua e Literatura Estrangeiras (doravante LLE) da UFSC, especificamente a disciplina de Estudos da Tradução I (LLE7031), do tronco comum das disciplinas do Bacharelado/Licenciatura. É preciso deixar claro que o objetivo deste trabalho não é tornar o aprendiz de tradução um experto (fase final do processo de aquisição da Competência tradutória), mas sim dar início ao processo de aquisição da Competência Tradutória. Ademais, cumpre ressaltar também que o curso de Letras LLE da UFSC não proporciona uma formação completa em tradução, oferecendo apenas três disciplinas sobre esse tema.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC²) apresenta a tradução como uma das possíveis atividades a serem desempenhadas pelo egresso, apontando a relevância daquela para a vida profissional do egresso e sua futura inserção no mercado de trabalho de tradução, em que a relação com os pares se dá por meio do uso da linguagem especializada compartilhada pela comunidade acadêmica da área. Nesse contexto, faz-se necessário planejar a oferta de disciplinas que instrumentalizem os alunos para o desempenho da tradução, de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Tendo em vista essa necessidade e buscando verificar a relevância da metalinguagem no desenvolvimento da competência tradutória do aluno (CT), a partir da elaboração e aplicação da proposta pedagógica aos alunos da disciplina de Estudos da Tradução I (LLE7031) da UFSC, o objetivo geral deste trabalho é investigar a possível relação entre o ensino da metalinguagem

¹ Grupo da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) que realiza pesquisas empíricas e experimentais em Competência Tradutória e sua aquisição.

²Disponível em: http://coordinacaoestrangerias.ufsc.br/files/2012/10/PPC-Espanhol-Bacharelado-vers%C3%A3o-outubro_2015_revisado-NDE.pdf

e o desenvolvimento dos processos metacognitivos³, mais especificamente, a promoção da autorregulação⁴ (WERTSCH, 1979) no tradutor em formação.

Um ambiente de aprendizagem que inclua o desenvolvimento, por parte do aprendiz, de uma metalinguagem própria dos processos de aprendizagem que ele está vivenciando permite também que ele consiga refletir sobre o que está aprendendo, e que, de maneira consciente, consiga defender e justificar suas escolhas tradutórias, atingindo o que Hurtado Albir denomina “espírito crítico” (1999, p.102), relacionado com a capacidade do aprendiz de compreender seu processo tradutório, refletir sobre suas escolhas e defendê-las quando necessário.

A proposta apresentada prevê a elaboração de um plano de ensino, material didático e instrumentos e tarefas de avaliação para a disciplina acima mencionada. Tal proposta será construída a partir de bases teóricas cognitivo-construtivistas (HURTADO ALBIR, 2015c), bases metodológicas ligadas à abordagem por Tarefas de Tradução e bases pedagógicas ancoradas na formação por competências e em objetivos de aprendizagem.

A pesquisa divide-se em três partes. A primeira apresenta o referencial teórico, que tratará de: (i) conceitos referentes à didática da tradução de base cognitivo-construtivista; (ii) competência tradutória e sua aquisição; (iii) formação por competências (FPC); (iv) autorregulação; (v) Tarefas de Tradução; e (vi) metalinguagem da tradução⁵ – aqui entendida como parte da subcompetência de conhecimento sobre tradução – e seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda parte apresenta a discussão sobre a elaboração do plano de ensino; a proposta de material didático para a disciplina, e os instrumentos e tarefas de avaliação; e o método empregado na discussão dos dados obtidos a partir da implementação, conforme os parâmetros da pesquisa-ação, enquanto forma de investigação para aprimorar o ensino (subseção 3.1).

³ Utilizo o conceito de metacognição a partir de March (2010, p. 14), entendendo o termo como a capacidade complexa que requer trabalhar a introspecção a respeito do próprio processo de cognição através da observação e reflexão crítica sobre a própria aprendizagem.

⁴ Os conceitos de heterorregulação e autorregulação são utilizados aqui a partir da definição de Wertsch (1979; 1985) e serão apresentados na seção 2.1.2.1.

⁵ Como o tema desta pesquisa é a metalinguagem da tradução, essa expressão será recorrente ao longo do trabalho; tendo isso em vista, cabe neste momento esclarecer que toda vez que usar a expressão “metalinguagem da tradução”, esta será compreendida tanto como metalinguagem do campo disciplinar Estudos da Tradução (por exemplo, o próprio conceito de tradução), quanto como metalinguagem relacionada ao fazer tradutório (técnicas e procedimentos).

A terceira parte trata da discussão dos dados obtidos, com o intuito de verificar: (i) o que os alunos entendiam por tradução antes do início do processo de ensino e aprendizagem, como seu conceito espontâneo de tradução se desenvolve em um conceito científico⁶ de tradução (VIGOTSKI, 2018); (ii) se houve transição da heterorregulação para a autorregulação; (iii) em que medida a metalinguagem contribui para a capacidade de autorregulação e desenvolvimento do espírito crítico por parte dos estudantes.

Na próxima subseção, será apresentada a contextualização da pesquisa, seu *locus enuntiationis*, por assim dizer. Posteriormente, a justificativa que corrobora a realização deste estudo e, por fim, os objetivos que impulsionam a proposta aqui apresentada.

1.1 CONTEXTO DE PESQUISA

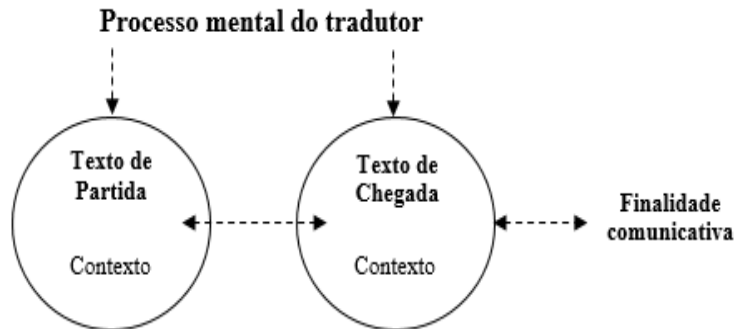
O modo como esta proposta se estrutura em relação ao ensino de tradução parte de princípios teóricos, metodológicos e pedagógicos estabelecidos pela pesquisadora e teórica de tradução Amparo Hurtado Albir (1999), além de se apoiar ainda nos estudos do teórico canadense Jean Delisle (1993), com sua proposta fundacional de ensino por objetivos de aprendizagem no contexto de formação de tradutores.

O conceito de tradução adotado nesta pesquisa é aquele proposto por Hurtado Albir (cf. 2011, p. 40-42), tradução como texto, processo cognitivo e ato de comunicação. Nesse sentido, a tradução é entendida como um “[...] processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada⁷” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 643). A Figura 1 abaixo ilustra esse processo:

⁶ Segundo Vigotski (2018, p. 246), “o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. [...] A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização”. O conceito espontâneo tem movimento ascendente, partindo do objeto concreto para a generalização e se inicia fora do sistema educacional, ao passo que o conceito científico descende ao concreto, um movimento que se inicia dentro do sistema organizado de ensino. Em suma, pode-se dizer que o conceito espontâneo está saturado de experiência, enquanto o conceito científico está saturado de abstração.

⁷ Proceso interpretativo y comunicativo que consiste en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua y que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada. . [Todas as traduções de citações de obras estrangeiras foram realizadas por mim].

Figura 1 - Tradução: Texto, processo cognitivo e ato de comunicação



Fonte: Traduzido de Hurtado Albir, 2011, p. 24

A tradução é um texto, pois é um todo completo de significado, não apenas palavras ou sentenças; é uma atividade cognitiva de um sujeito tradutor, ocorrendo na mente do tradutor antes de se materializar no mundo; e é um ato de comunicação, pois permite o contato entre culturas distintas através do material produzido e por meio dos leitores.

Na construção dos princípios teóricos da tese, também são adotados: o conceito de Competência Tradutória (CT); e o modo como se dá a sua aquisição (ACT).

No que tange ao conceito de Competência Tradutória (CT) e à sua aquisição, o tema tem sido explorado por pesquisadores nacionais e internacionais, como será descrito na seção 2.1.1.2. No contexto internacional, a proposta de descrição do grupo PACTE se sobressai pelo fato de a CT e sua aquisição terem sido pesquisadas por meio de investigações empírico-experimentais, cujos resultados têm sido publicados internacionalmente (PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005, 2009, 2011, 2014, 2015). Um ponto relevante comum à grande maioria dos modelos de CT, e enfatizado pelo PACTE, é a natureza componencial da competência tradutória, isto é, o fato de que a CT é composta por vários elementos. No caso do PACTE, essa natureza componencial se manifesta em cinco subcompetências e em componentes psicofisiológicos.

No contexto brasileiro, salienta-se o trabalho realizado pelo professor José Luiz Vila Real Gonçalves (2006; 2008; 2015) e sua equipe, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que apresentaram o conceito de competência tradutória, produzindo uma proposta de subcomponentes da CT que descreve dez conhecimentos, habilidades e capacidades.

A pesquisa de Gonçalves busca verificar como esses subcomponentes ocorrem nos cursos de tradução no Brasil, a partir da análise curricular dos cursos de formação de tradutores, argumentando que a CT não pode ser definida como essencialmente procedimental, mas que

deve incluir também em sua definição um “aprofundamento da reflexão sobre os processos e mecanismos da tradução na formação do tradutor” (GONÇALVES, 2015, p. 127).

Haja vista a localização deste trabalho em uma orientação cognitivo-constructivista de aprendizagem e na linha pedagógica da FPC, o marco metodológico utilizado está em consonância com o enfoque por tarefas e projetos de tradução (cf. HURTADO ALBIR, 2015, p.9), “[...] que propicia uma metodologia ativa, na qual o aluno aprende a traduzir fazendo tarefas que lhe permitem descobrir princípios e estratégias, e construir os andaimes de sua competência tradutória”⁸. O uso de Tarefas de Tradução (cf. Hurtado Albir, 1999), em consonância com a proposta de metodologia ativa, torna o aprendiz o protagonista do processo de ensino/aprendizagem, no qual o professor passa a ser um mediador, auxiliando o aluno na construção e compreensão de sua competência tradutória. A abordagem por Tarefas de Tradução prevê um desenho curricular aberto, pois permite que o professor altere o formato de suas aulas a partir da observação das dificuldades/facilidades dos alunos, uma vez que não é possível estabelecer *a priori* quais dificuldades os alunos terão ao longo do curso. As Tarefas de Tradução – aqui consideradas como núcleo organizador da aprendizagem (cf. HURTADO ALBIR, 2011) – se estruturam em Unidades Didáticas (UDs), sendo cada UD composta de diferentes tarefas que visam o alcance de um (ou vários) objetivo(s) de aprendizagem específico(s), alinhado(s) a uma competência que se deseja que o aprendiz desenvolva. As várias tarefas das UD's conduzem a uma tarefa final, que oferece evidências ou demonstração da aquisição da competência específica para o nível de progressão em que o aluno se encontra e que permite um espaço para reflexão crítica do aluno sobre seu processo de aprendizagem.

Também utilizo a proposta de formação por objetivos de aprendizagem (DELISLE, 1980, 1993), uma das primeiras reflexões estruturadas sobre o ensino de tradução, na qual são estabelecidos objetivos que organizam e guiam o processo de ensino/aprendizagem de tradução. Conforme Hurtado Albir (2011, p.166), os objetivos de aprendizagem são o ponto de partida para qualquer didática, constituindo o esqueleto que sustentará o processo de ensino/aprendizagem. Ainda segundo Hurtado Albir (2007), a proposta de ensino por objetivos de aprendizagem constitui-se como precursora da proposta de FPC, uma vez que as diferentes

⁸que propicia una metodología activa en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas que le permiten descubrir principios y estrategias, y construir así los andamiajes de sua competencia traductora.

competências a serem desenvolvidas serão os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio da intervenção pedagógica.

Em sua proposta de 1993, elaborada em sua obra, *La Traduction raisonné*, Delisle apresenta um curso de Introdução à Tradução organizado em torno de objetivos de aprendizagem, apresentando exercícios e exemplos de tradução a fim de dar suporte ao seu método, pois, segundo o autor, “[...] um método de tradução que não se apoia em exemplos numerosos e precisos é uma concha vazia”⁹ (DELISLE, 1993, p.14). O autor estabelece a diferença entre objetivos gerais e específicos, elencando oito objetivos gerais para o curso, os quais se desdobram em 56 específicos.

Delisle (1993) argumenta que no estudo da tradução há uma desunião entre a reflexão teórica e a prática, a sabida dicotomia entre conhecimentos procedimentais¹⁰ versus conhecimentos declarativos¹¹, e tenta superar essa barreira trazendo exemplos concretos que demonstrem princípios e regras de tradução.

Gonçalves e Machado (2006) acreditam que as relações mais próximas entre teoria e prática contribuem tanto para o profissional quanto para o aprendiz de tradução (2006, p. 49). Muito embora essa dicotomia ainda seja controversa, recentes experimentos realizados pelo grupo PACTE (2015) demonstraram que há relação entre o conhecimento declarativo e o procedimental e a aquisição da CT. Ou seja, os conhecimentos sobre tradução ocupam um lugar importante na formação do futuro profissional de tradução.

Nesse sentido, Delisle (1993) argumenta ainda que seria “difícil, se não impossível, ter um discurso articulado sobre os fenômenos tradutórios ou mesmo avaliar, de forma pertinente, traduções, sem dispor de uma terminologia adequada”¹²(1993, p.15), estabelecendo assim um glossário de metalinguagem de iniciação à tradução e propondo como primeiro objetivo do seu manual o conhecimento sobre a metalinguagem de tradução.

Segundo Delisle (1993), o ponto de entrada do ensino da metalinguagem para o aprendiz de tradução se dá no início do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, parece apropriado que a proposta didática seja pensada justamente para um público que possua pouco

⁹ une méthode de traduction qui ne s'appuie sur des exemples nombreux et précis est une coquille vide.

¹⁰ Conhecimento procedimental está ligado ao saber como fazer, é automatizado e de difícil verbalização (ANDERSON, 1983)

¹¹ Conhecimento declarativo está relacionado ao saber o quê, é consciente e de fácil verbalização, tem relação com o conhecimento teórico (ANDERSON, 1983).

¹²Difficile, voire impossible, de tenir un discours articulé sur les prénomènes de la traduction ou encore d'évaluer pertinemment des traductions sans disposer d'une terminologie adéquate.

contato com os Estudos da Tradução, ou seja, aquele aluno que está iniciando o curso de Letras e tendo seu primeiro contato com os Estudos da Tradução.

O contexto do curso de Letras da UFSC prevê o contato do aluno com os Estudos da Tradução já no primeiro semestre do curso. Tal disciplina visa familiarizar o aluno com processos tradutórios de textos, além de promover uma reflexão crítica sobre a tradução e o tradutor. Portanto minha proposta é, a partir do conhecimento prévio do aluno, utilizar uma metodologia ativa com o intuito de introduzir o uso da metalinguagem específica dos Estudos da Tradução, a fim de desenvolver no aluno um conhecimento declarativo que lhe permita refletir e justificar sua prática, ampliando também sua capacidade de aprendizado, uma vez que, segundo Vigotski:

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas as funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. [...] a investigação central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (2018, p. 169).

Muito embora Vigotski trate de adolescentes em seu experimento, acredito que a mesma função pode ser atribuída à formação e utilização de conceitos por jovens adultos, como é o caso típico de estudantes de graduação, uma vez que o emprego funcional do signo (como forma de refletir e resolver problemas) é o que permite que se desenvolvam as formas superiores de pensamento (VIGOTSKI, 2018).

Pela natureza acadêmica do curso oferecido pela UFSC, tendo como enfoque a pesquisa (no caso do Bacharelado) ou o ensino (no caso da Licenciatura)¹³, há uma forte concentração no conhecimento declarativo, uma vez que o objetivo da disciplina de Estudos da Tradução I, disponibilizado digitalmente, é:

Desenvolver uma análise crítica dos conceitos de tradução a partir de uma perspectiva diacrônica, proporcionando ao estudante uma visão ampla do

¹³ De acordo com o material disponibilizado no sítio do curso de graduação em Inglês (<http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/ingles/>).

desenvolvimento da atividade tradutória através dos diversos períodos históricos relevantes. (Programa da disciplina – Anexo A)

Não é minha intenção, entretanto, apresentar uma proposta de ensino para graduação que forme apenas pesquisadores de tradução, mas sim uma proposta que também seja capaz de desenvolver a competência tradutória necessária para tradutores que irão para o mercado de trabalho, um mercado que exige profissionais qualificados e que saibam seu papel, sendo capazes de defender suas ideias e justificar de forma competente o trabalho realizado.

Nesse contexto, a tese aqui apresentada teve como ponto central o desenvolvimento do material didático, implementado¹⁴ na disciplina de Estudos da Tradução I dentro dos cursos de Letras Língua Estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina, respeitando as possibilidades que o curso apresenta.

É preciso deixar claro, contudo, que este trabalho não se propõe exaustivo no ensino de terminologia dos estudos da tradução, ao contrário, um universo de mais de 1400 termos (Delisle, 1997) não será ensinado em um curso introdutório sobre o campo disciplinar. O que proponho é uma seleção de termos a partir do meu contexto de pesquisa, ou seja, partindo da formação por competências, escolhi conceitos fundamentais e princípios de tradução que abrangem: o conceito de tradução proposto por Hurtado Albir (1999), com o qual trabalho; os conceitos de problema de tradução e de procedimentos tradutórios, os quais estão associados à subcompetência estratégica, dentro do arcabouço teórico do qual parti para desenvolver o material didático; e os papéis de encargo de tradução e de leitor alvo, os quais são associados ao próprio conceito de tradução proposto, uma vez que se entende a tradução como um ato comunicativo. Possibilita-se, destarte, que os aprendizes pensem em sua prática tradutória, ampliando sua capacidade metacognitiva e promovendo a autorregulação (WERTSCH, 1979, 1985) de seus processos de aprendizagem.

1.2 JUSTIFICATIVA

Desde os anos 80 do século passado se tem procurado desenvolver uma didática da tradução, observando pontos teóricos, pedagógicos e metodológicos; entretanto muito do ensino de tradução ainda corresponde à maneira tradicional de se ensinar, ou seja, o método

¹⁴ Cumpre esclarecer que Hurtado Albir, 2005, p. 46, denomina este estágio da pesquisa como “validar empiricamente as propostas didáticas”.

“leia e traduza”, conforme o descreve Hurtado Albir (1999, p.42). Segundo a autora, o saber tradutório é entendido como “um conhecimento essencialmente de tipo operativo”, o que explica um tradutor profissional que consegue realizar sua prática sem qualquer teoria, mas não sem reflexão. Dessa forma, o aprendiz deveria ser capaz de refletir objetivamente sobre os processos tradutórios que realiza e, para tanto, deveria ser capaz de ir além da “tagarelice ensaística sobre tradução” (LEVY, 1969, pg.13), estritamente ligada a uma teoria refletindo a prática individual de cada teórico, que protagonizava os escritos técnicos sobre o tema na primeira metade do século XX.

Assim como todo ramo de atividade (especializado ou não) possui uma terminologia própria, na tradução isso não é diferente (DELISLE, 1993, p.52). A importância dessa terminologia específica de uma área, sua metalinguagem, se manifesta principalmente na comunicação entre os pares, isto é, o discurso científico de uma área que possua uma metalinguagem consistente torna-se mais claro para os conhecedores daquela linguagem. Não se trata aqui de impor o discurso científico à comunidade profissional, mas sim de oportunizar ao aprendiz o contato com ferramentas que lhe possam ser úteis enquanto profissionais da tradução, trata-se, portanto, de apresentar técnicas tradutórias e estratégias para que sejam capazes de justificar suas escolhas tradutórias. Da mesma forma, a interpretação daquilo que foi dito, o conteúdo textual, corre menos risco de se perder em sua significação, ou falta de significação, uma vez que os conceitos e termos têm por função evitar ambiguidades, tornando o texto menos propenso a interpretações equivocadas, por assim dizer.

Com uma metalinguagem sistematizada, até mesmo o compartilhamento de conhecimento pode se dar de maneira mais autônoma por parte do aprendiz, já que, uma vez aprendidos esses termos e conceitos, o iniciante estaria apto a entender grande parte daquilo que já foi dito sobre o tema estudado em diferentes contextos (EUCH e HUOT, 2015, p. 4). Cabe dizer ainda que conhecer a metalinguagem não significa apenas conhecer nomes, mas também apropriar-se de conceitos, técnicas e estratégias que reforçam o caráter de campo disciplinar dos Estudos da Tradução e saber operar com esses conceitos, técnicas e estratégias.

Destacando também a questão da autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar a autorregulação. A autorregulação é um processo metacognitivo e, segundo Wertsch (1985, p. 25), “[...] a primeira característica que distingue os processos mentais elementares dos elevados é que os primeiros estão sujeitos ao controle do ambiente,

enquanto os segundos estão sujeitos à autorregulação”¹⁵. Nesse sentido, procurei desenvolver um material didático que, a partir da heterorregulação faça com que o aprendiz chegue a autorregulação, ou mesmo, que comece a desenvolver suas funções psicológicas elevadas sobre tradução.

Algumas atividades que podem auxiliar no desenvolvimento da autorregulação são os modelos apresentados pelo professor, além dos andaimes de aprendizagem e dos feedbacks das atividades realizadas pelos alunos (GRIFFTH e RUAN, 2005).

Trazendo essas reflexões para o ensino de contexto universitário, cabe destacar Delisle (1993, p. 15), segundo o qual privar o aluno de um quadro teórico (o qual inclui a metalinguagem) torna o ensino universitário um impressionismo estéril; destarte o autor estabelece como primeiro objetivo para o seu curso de introdução à tradução o ensino da metalinguagem da tradução, uma vez que o conhecimento da metalinguagem permite aos alunos se apropriarem do discurso relativo à área de estudo. Um passo importante para a sistematização da metalinguagem inicia-se com o processo de ensino e aprendizagem.

É preciso deixar claro que a metalinguagem não aparece isolada da prática tradutória, mas surge como uma ferramenta que auxilia no processo de identificação de problemas tradutórios, resolução e justificativa de escolhas. Vigotski argumenta que:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos nas crianças mas, na prática, esconde o vazio. (2018, p. 247)

Por conta disso, parece relevante que o aprendiz tenha não só um conhecimento declarativo da metalinguagem de tradução, mas que, a fim de justificar sua prática tradutória, consiga utilizá-la apropriadamente de forma que, ao se apropriar da terminologia própria, evite confusões e inadequações de termos e conceitos.

Portanto o que se busca é instrumentalizar, mesmo que em caráter introdutório, o aluno para que este possa falar sobre sua atividade tanto entre seus pares quanto com futuros clientes, com o intuito de esclarecer suas decisões e escolhas tradutórias, além de seu posicionamento enquanto tradutor, seu horizonte tradutório e seu projeto de tradução.

¹⁵ [...] the first characteristic that distinguishes elementary from higher mental processes is that the former are subject to the control of the environment, whereas the latter are subject to self-regulation.

Levando em consideração o contexto acadêmico do ensino de tradução, mais especificamente no curso de Letras da UFSC, é possível dizer que o papel do professor não é mais de transmitir conhecimento, mas sim propiciar um ambiente de aprendizagem adequado para a aquisição de competências necessárias para ser um tradutor, além de fazer com que o aluno seja capaz de refletir sobre seus processos de aprendizagem. O desenvolvimento sistematizado de uma metalinguagem própria dos Estudos da Tradução pode auxiliar o aluno a compreender seu próprio processo de ensino e aprendizagem e incrementar suas estratégias metacognitivas, tornando-o consciente de seu comportamento autorregulatório (EUCH e HUOT, 2015, p. 4).

Segundo pesquisas recentes do grupo PACTE (2015, p.49), a CT envolve um conceito dinâmico de tradução, apontando também uma relação entre o conhecimento declarativo (subcompetência de conhecimentos sobre tradução) e o conhecimento procedimental, argumento que permite a intersecção entre o conhecimento metalinguístico e a prática tradutória. Sendo assim, acredito que expor os alunos a estratégias de autorregulação permite-lhes usar conhecimentos metacognitivos a fim de desenvolver mais altos níveis de análise crítica e um maior controle sobre seus processos tradutórios. Logo, parece importante promover o desenvolvimento da metalinguagem, uma vez que pode auxiliar os alunos a realizarem a transição de uma função interpsicológica para uma intrapsicológica (WERTSCH, 1979, p. 2).

Creio que este trabalho, de forma secundária, pode contribuir com a formação continuada de professores no campo disciplinar Estudos da Tradução, uma vez que apresenta material didático, com atividades e métodos de avaliação, que podem servir para futuros professores da área como apoio em suas aulas.

1.3 OBJETIVOS

A fim de contribuir para o avanço nas pesquisas aplicadas à Didática de Tradução de base cognitivo-construtivista, através da proposta de elaboração de material didático voltado ao ensino de tradução em nível introdutório, proponho como objetivo geral desta tese é investigar a possível relação entre o ensino sistematizado da metalinguagem da tradução e o desenvolvimento dos processos metacognitivos, mais especificamente, a promoção da autorregulação (WERTSCH, 1979) no estudante de tradução, a partir do desenho e

implementação da proposta pedagógica aos alunos da disciplina de Estudos da Tradução I (LLE7031) da UFSC.

Para tanto, busco alcançar os seguintes objetivos específicos: (i) conscientizar o aprendiz de tradução para o uso adequado da metalinguagem de tradução; (ii) dar início ao processo de desenvolvimento, no aluno, do espírito crítico, como forma de refletir metacognitivamente sobre seu processo tradutório, por meio da promoção da autorregulação, possibilitando, assim, que o aluno saiba defender e justificar suas escolhas tradutórias.

Com o intuito de atingir esses objetivos, estabeleço as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida a metalinguagem de tradução pode contribuir para a capacidade de autorregulação do aprendiz de tradução?

2. Qual a relevância da metalinguagem na aquisição da subcompetência de conhecimentos sobre tradução?

3. De que modo a metalinguagem pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico (HURTADO ALBIR, 1999) no que tange à autorregulação do aprendiz, a fim de que este saiba justificar suas escolhas tradutórias?

Com a finalidade de responder tais perguntas e cumprir os objetivos propostos, foram realizados os passos a seguir: (i) revisão teórica e metodológica das principais correntes didáticas a fim de contextualizar e respaldar a presente proposta; (ii) elaboração do plano de ensino, material didático e instrumentos de avaliação para a disciplina de Estudos da Tradução I (LLE7031), parte da matriz curricular dos cursos de LLE da UFSC; (iii) elaboração e aplicação do material desenvolvido em uma disciplina de Estudos da Tradução I sob responsabilidade do Curso de Espanhol de LLE da UFSC; (iv) por fim, discussão dos resultados obtidos após a aplicação do material elaborado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresento em seguida os fundamentos que dão suporte teórico, pedagógico e metodológico a esta tese. Na subseção 2.1, defino conceitos ligados à didática de tradução e à base teórica, formada pelos conceitos de tradução, competência tradutória e sua aquisição. Em um segundo momento, trato da base pedagógica, que se divide em teorias de aprendizagem e de ensino, além da noção de objetivos de ensino para o ensino de tradução. Encerrando esta primeira subseção, discuto a base metodológica que dá sustentação ao trabalho, tendo como foco as noções de tarefa de tradução e Unidade Didática (UD).

Na subseção 2.2, tem lugar a definição de metalinguagem e, mais especificamente, a metalinguagem da tradução, discutindo a confusão terminológica que ocorre dentro da tradução, como área de conhecimento, e as consequências disso para o ensino. Argumento também sobre o papel da metalinguagem na formação do profissional de tradução e como poderia auxiliar no desenvolvimento do seu espírito crítico.

Na subseção 2.3 procuro definir o conceito de avaliação, principalmente o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem por competências, na formação do aprendiz de tradução, esclarecendo os três tipos de avaliação que serão utilizadas para o desenho do material didático proposto.

Por fim, na subseção 2.4 discuto teoricamente o método utilizado para analisar os dados obtidos após a implementação do material desenhado na disciplina Estudos da Tradução I.

2.1 CONCEITOS DE DIDÁTICA DE TRADUÇÃO

Segundo Kelly (2005, p. 11) o ensino de tradução passou de processo apedagógico (entendendo-se que se aprendia a traduzir apenas traduzindo) para um processo que leva em consideração teorias, métodos e reflexões sobre os processos de aprendizagem, principalmente com o avanço dos Estudos da Tradução e da Linguística, com o intuito de formar tradutores competentes. O material conceitual que abrange esta subseção procura estabelecer as bases teóricas, pedagógicas e metodológicas deste trabalho.

2.1.1 Bases teóricas

Em seguida apresento as bases teóricas que dão suporte a esta tese.

2.1.1.1 Definição de tradução

O primeiro passo ao se desenvolver um trabalho sobre um tema específico é definir o objeto de trabalho, por isso, há relevância em apresentar a definição de tradução que será utilizada ao longo desta tese. Em razão da relevância que a metalinguagem tem neste trabalho, construir, para o leitor, uma definição clara dos termos e conceitos de trabalho parece ainda mais significativo.

O conceito de tradução, apesar de bastante complexo para estudiosos da área, possui uma definição dicionarizada particularmente simples, a saber, “versão de uma língua para outra”¹⁶. Torna-se evidente que tal definição não recobre todas as nuances que o termo carrega, pois ainda se fundamenta na ideia de transferência de algo de uma língua para outra, sendo a língua pensada unicamente como um sistema, e que este sistema linguístico de uma língua pode corresponder ao de outra. Muito embora essa definição não esteja em um dicionário especializado da área, ela ainda não parece ser suficiente.

Entender o conceito de tradução de forma clara, no sentido de ter um posicionamento definido quanto ao que se entende por tradução e pelos processos exercidos ao ser realizada essa atividade, parece fundamental para a elaboração de um material didático que tenha como foco a construção do conhecimento pelo aprendiz, levando-o à aquisição da competência tradutória a partir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para a fase do processo em que se encontra. Por isso, escolho como fundamentação teórica desta pesquisa os princípios estabelecidos por Hurtado Albir (1999), a fim de definir o conceito de tradução com o qual trabalho.

É possível ver na definição da pesquisadora espanhola um desdobramento da definição de tradução apresentada por Delisle (1993, p. 47). De acordo com o autor, “[...] tradução é uma operação que consiste em estabelecer equivalências interlinguísticas”¹⁷, fazendo distinção entre os termos tradução e transcodificação, sendo o primeiro reservado a equivalências textuais e discursivas, e o segundo a palavras e frases (DELISLE, 1993, p. 47). Ainda que de modo

¹⁶ Primeira acepção apresentada pelo Dicionário Houaiss on-line versão 3.0.

¹⁷ [...] Opération consistant à établir des équivalences interlinguistiques.

limitado, o conceito de Delisle já faz menção a textos, além disso, o autor também elenca como termo relacionado ao conceito de tradução a noção de “processos cognitivos de tradução”¹⁸. Temos, assim, uma visão de tradução que integra tanto os processos mentais do tradutor, quanto o resultado de seu trabalho, o texto traduzido.

Para Hurtado Albir (1999), por sua vez, a tradução possui uma tríplice conjunção de traços essenciais: texto, não podendo esse ser tratado como palavras ou frases isoladas, nem uma simples relação entre línguas; um ato comunicativo, colocando em contato culturas diversas; e um processo, pois ocorre na mente do tradutor antes de se materializar no mundo. Tendo em vista que essa é uma concepção integradora e abrangente de tradução, permite enfocar o fazer tradutório em várias dimensões, partindo de uma perspectiva textual que observa as relações entre textos e contextos, até uma visão processual, que visa analisar os movimentos tradutórios realizados pelo tradutor, suas escolhas e tomadas de decisão.

Nesse sentido, a tradução como texto sai do nível da palavra e da frase para constituir-se como uma unidade completa de significado que assume formas variadas em contextos diferentes, ou seja, há uma preocupação com a questão do gênero dentro da cultura da qual e para a qual se traduz. Além disso, diversos elementos, ou “mecanismos de funcionamento textual¹⁹” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 41), devem ser levados em consideração, tais como, elementos coesivos e de coerência, elementos característicos de cada cultura na constituição do texto, usos e estilos da linguagem. Todos esses fatores devem ser percebidos pelo tradutor ao realizar o processo tradutório.

Tais considerações devem ser observadas, pois, como foi dito, a tradução também é um ato comunicativo e, como tal, deve ser compreendida por seu receptor. Uma vez que deveria ser considerada uma unidade completa de sentido, possui uma finalidade comunicativa que precisa ser alcançada com sua leitura. Em razão disso, não se considera a tradução apenas como ‘transporte’ de material linguístico de uma língua a outra, mas como forma de imbricação entre culturas. Cabe ao tradutor, então, permitir que esse ato comunicativo se estabeleça, adotando, para isso, métodos diferentes para realizar sua tarefa, os quais estão ligados às características

¹⁸ Os processos cognitivos de tradução estão ligados a operações mentais realizadas pelo tradutor ao interpretar o texto de partida, aplicando procedimentos tradutórios pertinentes. (DELISLE, 1993, p.41)

¹⁹ [...] mecanismos de funcionamiento textual.

de sua cultura, às necessidades do receptor do texto, aos processos tradutórios de seu contexto, além dos encargos de tradução²⁰.

O terceiro traço fundamental da tradução é sua característica de processo mental realizado pelo tradutor. Tal processo complexo requer do tradutor uma competência específica (competência tradutória) a fim de que o mesmo consiga não apenas compreender o texto, mas interpretá-lo de maneira apropriada dentro de um contexto específico, com o intuito de produzir outro texto que realize o ato comunicativo de forma satisfatória.

Há, ainda, uma relação entre a tradução como atividade comunicativa e os processos mentais realizados pelo tradutor, tanto no que diz respeito à compreensão do texto, do ato comunicativo, quanto à interpretação realizada para a produção do texto traduzido. Isso requer do tradutor conhecimentos e habilidades específicos, a fim de realizar o ato comunicativo a que se propõe o texto traduzido.

Compreender a tradução a partir dos três pontos apresentados por Hurtado Albir desde o início do processo de ensino e aprendizagem, habilita o aprendiz não só a realizar o ato tradutório, mas também lhe permite compreender seu processo tradutório por meio da observação consciente de suas escolhas; além disso possibilita que o aluno, por meio da metalinguagem, reconheça seu comportamento metacognitivo, fazendo com que se torne um aprendiz mais autônomo e mais empoderado conceitualmente.

2.1.1.2 Competência tradutória (CT)

Para os fins dessa pesquisa, interessa-me sobretudo o terceiro traço fundamental da tradução apontado por Hurtado Albir (processo cognitivo), pois requer uma competência específica (a competência tradutória), a qual deve ser alcançada pelo aprendiz ao final do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, antes de falar sobre o conceito de competência tradutória que utilizo na presente tese, acredito ser necessário um breve panorama histórico do desenvolvimento do conceito de competência. A seguir apresento um quadro com algumas definições de competência a partir do proposto por Hurtado Albir (2011).

²⁰ O conceito de encargo de tradução parte de NORD, 2016, onde os objetivos propostos para a realização da tradução podem ser estabelecidos pelo professor, pelo cliente ou pela agência contratante.

Quadro 1 - Conceitos de Competência

Autor	Conceito	Definição
Chomsky (1965)	Competência Linguística	Distingue entre a competência e o desempenho linguístico, sendo a primeira considerada como conhecimento intuitivo e inconsciente, e o segundo se caracterizando pelo uso real da língua.
Hymes (1966)	Competência comunicativa	Desenvolve o conceito de Chomsky, argumentando que os falantes não adquirem apenas regras formais, ao aprenderem uma língua, mas acima de tudo regras sociolinguísticas que também podem ser analisadas e descritas
Canale (1983)	Competência comunicativa	Entende como um sistema de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação, composta de subcompetências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica).
Bachman (1990)	habilidade linguística comunicativa	É composta por: conhecimento de língua ou competência linguística; competência estratégica; e mecanismos psicofisiológicos, que são definidos como os processos mentais utilizados para a realização da linguagem

Fonte: baseado em Hurtado Albir, 2011, p. 376-377.

A partir do exposto no quadro acima, e segundo as definições de Canale e Bachman, pode-se concluir a existência de um consenso quanto à natureza componencial da competência, formada por conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação e se realiza por meio de condições psíquicas e contextuais determinadas. Além disso, a competência se constitui de subcompetências que permitem o uso, ou seja, não há divisão entre competência e desempenho, mas sim uma integração entre esses fatores. Uma vez que se define a competência como componencial, percebe-se que há uma inter-relação entre seus componentes e o componente estratégico tem um papel relevante no uso comunicativo da língua, pois permite avaliar, planejar e executar a linguagem, compensando possíveis falhas de comunicação (HURTADO ALBIR, 2011, p.379)

Considerando o que foi dito sobre competência linguística, é possível melhor compreender o papel da competência tradutória na formação do tradutor, uma vez que essa também pode ser entendida como componencial e está relacionada com aspectos cognitivos da tradução. O conhecimento específico proveniente da competência tradutória diferencia o tradutor de indivíduos não tradutores, como por exemplo, os falantes bilíngues. Isso por si só já justifica a importância da metalinguagem da área de tradução, uma vez que distingue os tradutores de não tradutores, esses últimos não têm o conhecimento metalinguístico que os primeiros deveriam ter. O que contribuiria para dar à tradução, e conseqüentemente aos profissionais da área, um status mais elevado/respeitado.

Muito embora inúmeros teóricos tenham tratado da competência tradutória, não há um consenso entre autores. É preciso dizer que, devido ao excesso de definições do termo, existe

uma variação terminológica, uma vez que cada teórico procura apresentar a sua definição, partindo de modelos próprios, para a utilização daquilo que entendem por competência tradutória.

O termo começa a ser utilizado a partir dos anos oitenta, segundo Hurtado Albir (2011, p. 382). Abaixo apresento um quadro desenvolvido a partir da obra de Hurtado Albir (2011) que demonstra a variação conceitual e terminológica que cerca o termo Competência Tradutória.

Quadro 2 - Alguns componentes da CT

Autores	Definição
Nord (1988/1992)	Composta por sete subcomponentes (linguístico, cultural, de transferência, de valorização da tradução, de documentação e de recepção e produção textual).
Bell (1991)	CT é constituída da competência linguística do tradutor em suas línguas de trabalho e da competência comunicativa para que consiga pôr em contato as duas culturas.
Hewson y Martin (1991)	Dividem a CT em três componentes: competência interlinguística, ou seja, competência linguística nas duas línguas; competência de derivação, ou seja, aptidão para gerar e estabelecer relações similares e para definir e criar normas socioculturais; e competência de transferência, isto é, não apenas a tradução, mas conhecimentos acumulados a partir de dicionários, bancos de dados, memórias de tradução, etc.
Kiraly (1995)	é integrada por três tipos de conhecimentos e habilidades: conhecimentos relacionados a fatores situacionais; conhecimentos para traduzir; e habilidade tradutória para desenvolver uma tradução adequada
Hurtado Albir (1996)	cinco subcompetências: competência linguística nas duas línguas; competência extralinguística; competência de transferência; competência profissional; competência estratégica.
Hansen (1997)	diferencia três subcompetências: a competência de transferência; a competência social, cultural e intercultural; e a competência comunicativa
Risku (1998)	uma concepção de CT que integra quatro subcomponentes: constituição da macroestratégia; integração da informação; planejamento e decisão; auto-organização.
Neubert (2000)	constrói sua CT a partir de sete traços gerais, são eles: complexidade; heterogeneidade; aproximação; aprendizagem contínua; criatividade; situacionalidade; capacidade de adaptação. O autor apresenta cinco componentes específicos da CT: competência linguística; competência textual; competência temática; competência cultural e competência de transferência.
Lowe (1987)	propõe oito conhecimentos e destrezas ao traçar o perfil do tradutor: compreensão de leitura na língua de partida; capacidade de redação na língua de chegada; compreensão de estilo da língua de chegada; domínio do estilo na língua de chegada; compreensão de aspectos socioculturais e linguísticos da língua de partida; domínio de aspectos socioculturais e linguísticos da língua de chegada; velocidade; qualidade.
Pym (1992)	duas destrezas tradutórias, a saber: habilidade de gerar diferentes opções para o texto original e habilidade de selecionar apenas uma, que esteja relacionada com o fim específico e o destinatário.
Hatim e Mason (1997)	dividem em destrezas de processamento do texto de partida (reconhecer a intertextualidade, localizar a situacionalidade, inferir a intencionalidade, entre outras); destrezas de transferência (renegociação estratégica; eficácia, eficiência, pertinência, seguir o encargo, cumprir o propósito retórico); e destrezas de processamento do texto de chegada (estabelecer a intertextualidade; estabelecer a situacionalidade, criar a intencionalidade, entre outras).
Neunzig e Presas (1994)	Fundamentam o conceito de CT nas distâncias existentes entre a situação comunicativa do texto original e a da tradução.
Presas (1996)	A competência tradutória seria composta por dois conhecimentos: conhecimentos epistêmicos e conhecimentos operativos.
Beeby (1996)	Divide a CT em quatro subcompetências: competência gramatical; competência sociolinguística; competência discursiva; e competência de transferência.
Campbell (1998)	Apresenta três elementos relativamente independentes entre si: competência na língua de chegada; disposição; e, controle.

Fonte: baseado em Hurtado Albir (2011)

Além dos autores citados por Hurtado Albir (2011), Radegundis Stolze apresenta sua própria definição de competência tradutória, na qual diz ser a competência

uma capacidade de manipulação consciente de textos. Ela apoia-se sobre uma base indispensável de conhecimentos, um saber declarativo e procedimental em relação a conhecimentos linguísticos, culturais e técnicos na memória do tradutor, e sobre um saber metacognitivo de consciência linguística e experiências em relação a abordagens e estratégias para a solução de problemas²¹. (STOLZE, 1992, p.387).

Essa definição, além de componencial, prevê uma integração entre o conhecimento declarativo (teórico) e conhecimento procedimental (prático), argumentando ainda que há um papel importante da metacognição no que diz respeito ao conhecimento linguístico e conhecimentos sobre tradução e estratégias para solucionar problemas

A pesquisadora Maria González Davies, em sua obra *Multiple Voices in the translation classroom* (2004), define tradução juntamente com algumas concepções relativas à CT:

[...] um processo dinâmico de comunicação que ocorre em um contexto profissional com rapidez e eficiência, habilidades de análise textual, paráfrase, resumo, adaptação do texto de partida de acordo com a encomenda do cliente ou com expectativas em potencial de leitores e ouvintes, mobilização de recursos e utilização de software adequadamente, ou superação de barreiras são básicas e demandam um atitude aberta, flexível e questionadora, uma atitude que pode ser fomentada e encorajada na fase de aprendizagem²². (DAVIES, 2004, p. 4)

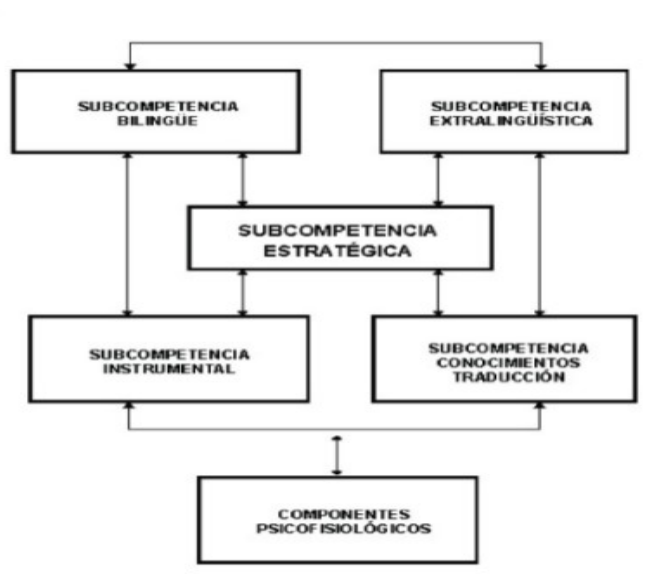
Davies argumenta em favor de certas habilidades necessárias ao tradutor a fim de realizar sua tarefa, ou seja, também apresenta um conceito de tradução como constituído por uma série de habilidades necessárias ao tradutor a fim de realizar sua tarefa.

²¹ Übersetzungskompetenz ist eine Fähigkeit des bewussten Umgangs mit Texten. Sie gründet auf einer unverzichtbaren Wissensbasis, einem deklarativen und Prozeduralen Faktenwissen in Bezug auf Sprach-, Kultur- und Fachkenntnisse im Gedächtnis des Übersetzers, und auf einem metakognitiven Wissen als Sprachbewusstsein (Stolze 1992:29ff) und Erfahrungen über methodische Ansatzpunkte und Lösungsstrategien (Winter 1992:88ff).

²² [...] dynamic process of communication” (Hatim & Mason 1990: 52) to be carried out in a professional context with speed and efficiency, skills such as text analysis, paraphrasing, summarising, adapting the source text to the client’s commission or to the reader’s or listener’s potential expectations, resourcing and using software adequately, or overcoming constraints are basic and require an open, flexible and questioning attitude, an attitude that can be fostered and encouraged at the learning stage.

O grupo espanhol PACTE, coordenado pela pesquisadora Amparo Hurtado Albir, procurou, em suas pesquisas empíricas, desenvolver um modelo de CT. O grupo de pesquisa concluiu que a CT difere da competência bilíngue, sendo esta uma das subcompetências que formam a competência tradutória. Nesse sentido, a competência tradutória na perspectiva do grupo PACTE trata-se de um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir. As subcompetências do modelo são: bilíngue; extralinguística; de conhecimentos sobre tradução; instrumental; estratégica; e, por fim, componentes psicofisiológicos.

Figura 2 - Modelo de CT do grupo PACTE



Fonte: HURTADO ALBIR (2005, p. 28).

A seguir apresento as subcompetências formadoras da competência tradutória, conforme estabelecidas pelo grupo PACTE:

- Subcompetência bilíngue: conhecimento em nível pragmático, que dá ao tradutor a habilidade de utilizar a língua no contexto apropriado, de compreender funções linguísticas e atos de fala, recriando-os conforme a necessidade da cultura de chegada;
- Subcompetência extralinguística: uma das subcompetências relacionadas ao conhecimento declarativo. Está ligada a questões culturais, enciclopédicas e temáticas necessárias ao tradutor para realizar o ato tradutório;
- Subcompetência de conhecimentos sobre tradução: princípios de tradução tais como métodos, procedimentos, tipos de problemas, erros de tradução, além de aspectos profissionais e de

mercado de trabalho. Acredito que esta subcompetência possa estar relacionada com o desenvolvimento do espírito crítico que se pretende desenvolver no aprendiz;

- Subcompetência instrumental: capacidade de documentação, utilização de ferramentas de tradução e tecnologias necessárias ao tradutor para traduzir;
- Subcompetência estratégica: de acordo com as pesquisas do grupo PACTE, esta subcompetência encontra-se em uma hierarquia superior em relação às outras, pois é ela que garantirá a “eficácia do processo tradutório” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 396), uma vez que ela possibilita que o tradutor ative as outras subcompetências da melhor maneira, tornando o processo tradutório mais eficiente. É a partir dessa subcompetência que o tradutor planeja sua tradução, escolhe o método mais eficiente para trabalhar com o texto e gerencia seus conhecimentos sobre as outras subcompetências a fim de superar possíveis faltas ou problemas;
- Componentes psicofisiológicos: constituem as atitudes, estão ligados às atitudes e comportamentos necessários ao tradutor para realizar sua tarefa, assim como a componentes cognitivos. (HURTADO ALBIR, 2011, p. 395-396).

Conforme o modelo apresentado na Figura 2, há uma inter-relação entre as subcompetências; entretanto, as pesquisas apontam para uma hierarquia existente entre elas, na qual se destaca, como dito acima, a subcompetência estratégica, pois possui um papel regulador e compensador das outras subcompetências. Também ocorrem variações entre as subcompetências em relação ao tipo de tradução (direta ou inversa), combinação linguística, especialidade, experiência, contexto de tradução, etc.

A seguir apresento o conceito de Gonçalves em relação à Competência:

a interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as **interações**, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as **capacidades**, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes. (GONÇALVES, 2015, p.118, grifos do autor).

Por fim, trago os componentes da CT estabelecidos por Gonçalves (2015), baseados em “habilidades, conhecimentos, metacconhecimentos [...] e levando em conta um modelo cognitivo plausível para a definição e desenvolvimento dessa competência” (2015, p. 118). O autor apresenta dez subcompetências que defino abaixo:

- *Capacidade pragmática/estratégica*: capacidade de acessar conhecimentos prévios, levando à capacidade estratégica, ou seja, capacidade de identificar e resolver problemas, tomar decisões, raciocinar e chegar a conclusões. É a interface entre conhecimento declarativo e procedimental, podendo alcançar o nível metacognitivo.
- *Capacidade linguística/metalinguística na língua de trabalho*: envolve mecanismos automatizados em nível lexical, morfossintático e semântico nas línguas de trabalho, possibilitando também uma comparação consciente das relações existentes entre essas línguas. Está ligada tanto ao uso (conhecimento implícito) quanto ao conhecimento declarativo e metacognitivo (conhecimento explícito) das duas línguas;
- *Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho*: habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados aos gêneros, tipos e estilos, marcas textuais, além de aspectos contrastivos explícitos das duas línguas;
- *Capacidade nas culturas das línguas de trabalho*: habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados a questões socioculturais das culturas envolvidas nas línguas da tradução, além de percepções explícitas de características contrastivas – o autor faz uma subdivisão nessa subcompetência em *Capacidade em cultura geral*, que trata de habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados a questões socioculturais diversas, além das envolvidas na tradução, abrangendo percepções explícitas de características contrastivas;
- *Capacidade temática*: habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relacionados a áreas de conhecimento especializado. Pode referir-se a um conhecimento procedimental, ao se tratar de uma arte ou ofício, ou metacognitivo, quando lidar com uma ciência. Essa subcompetência subdivide-se em *Conhecimento terminológico*, que está ligado aos conhecimentos e metaconhecimentos relativos à utilização de vocabulário próprio da área de trabalho, tanto no contexto de partida quanto de chegada;
- *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução*: conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus desdobramentos. Possui uma natureza aberta, uma vez que existe um grande número de teorias, escolas e métodos tradutórios que possuem suas próprias definições de tradução, além de interfaces com outras áreas do conhecimento. Essa subcompetência dá suporte à necessidade de ensino de metalinguagem ao aprendiz de tradução com o intuito de familiarizá-lo com o discurso teórico sobre tradução;
- *Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução*: habilidade de utilizar diversas ferramentas que auxiliem na tradução (editores de texto, memórias de tradução, tradutores eletrônicos, glossários e dicionários). Essa subcompetência desdobra-se em *Habilidade em pesquisa*, a habilidade de aplicar ferramentas à pesquisa terminológica, temática, mercadológica, etc.;
- *Habilidade sócio-interativa/ profissional*: capacidade de lidar com aspectos externos ao processo tradutório, principalmente aspectos sociais e profissionais, criar redes de contatos com colegas e especialistas, estabelecer preços e cumprir prazos;
- *Fatores psicofisiológicos*: processos psicomotores e ligados à percepção, relacionados à automatização de comportamentos, tais como digitação e manuseio de ferramentas. Essa subcompetência abrange também *fatores emocionais/subjetivos*, tais como intuição, bom senso, sensibilidade, autocontrole, empatia, etc.
- *Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados*: componentes curriculares não relacionados diretamente à competência tradutória, encontrados em cursos cuja formação principal é licenciatura em línguas estrangeiras. (GONÇALVES, 2015, p. 119-121).

Em relação aos objetivos estabelecidos para este trabalho, acredito que o modelo de CT mais apropriado é o proposto pelo grupo PACTE, uma vez que a CT pode ser definida como “um conjunto de sistemas subjacentes de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir²³” (HURTADO ALBIR, 2011, p. 634) e passíveis de serem adquiridos. Trata-se, assim, de um conhecimento especializado²⁴, que, conforme argumentado acima, se compõe de subcompetências, as quais, por sua vez, atuariam tanto conhecimentos operativos ou procedimentais quanto conhecimentos declarativos que podem ser ensinados.

Entretanto, não é possível deixar de lado a relevância do modelo proposto por Gonçalves (2015), principalmente em relação à subcompetência de conhecimentos teóricos e meta-teóricos sobre tradução, pois parece haver aí uma possível relação com a metalinguagem. Sendo fundamental destacar que o conhecimento da metalinguagem por parte do aprendiz pode auxiliá-lo a melhor se relacionar metacognitivamente com as teorias de tradução, uma vez que permite um conhecimento sobre marcas discursivas dos textos, ou seja, uma aproximação dos modos de dizer característicos dos textos teóricos, que permite a familiarização do leitor com esse gênero textual.

Pretendo, então, trabalhar com um modelo composto, que irá integrar a subcompetência apresentada por Gonçalves (conhecimento teórico e meta-teórico) com aquela definida pelo grupo PACTE (conhecimento sobre tradução), compreendendo assim que a metalinguagem apresenta-se como parte da conformação do espírito crítico, pois permite que o estudante de tradução realize tarefas como traduções comentadas, justificativas de tomadas de decisão, entre outras possíveis atividades requeridas ao longo da carreira universitária (e profissional), de modo mais consciente e autorregulado.

Por fim, é possível considerar a metalinguagem como um desdobramento do conhecimento declarativo, uma vez que permite ao aluno reconhecer, em sua própria prática, os procedimentos que aprendeu, de forma a verbalizá-los. Segundo Vigotski, em *A construção do pensamento e da linguagem*, “o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal” (2018, p. 170); nesse sentido, a metalinguagem seria bastante relevante no processo de reflexão dos alunos sobre sua produção

²³ Sistemas subyacentes de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para traducir.

²⁴ Utilizo como definição de conhecimento experto aquela apresentada por Hurtado Albir (2011): “El conocimiento experto se define por ser categórico o abstracto, tener una base amplia de conocimientos, ser consciente y explicitable, estar organizado en estructuras complejas y ser aplicable a la resolución de problemas” (p. 379).

tradutória, permitindo, em certa medida, o desenvolvimento da autorregulação: o aprendiz consegue se colocar de maneira autônoma frente ao seu processo de aprendizagem, tomando as decisões necessárias para aprender melhor, tornando-se um tradutor competente.

2.1.1.3 Aquisição da competência tradutória (ACT)

Para concluir o quadro teórico em que a presente pesquisa se apoia, trato da aquisição da competência tradutória (ACT), ou seja, do processo necessário para que o aprendiz se torne um tradutor competente. É preciso levar em conta que a competência tradutória, conforme explicitado anteriormente, é um conhecimento especializado e difere da competência bilíngue; sendo assim, procuro apresentar um breve panorama de alguns estudos feitos sobre a ACT, assim como a conceituação do modelo de aquisição de CT que será utilizado neste trabalho.

Tendo em mente que a CT tem sido pouco pesquisada ao longo dos anos, os processos que levam à sua aquisição foram mais raramente relatados na literatura especializada. Abaixo apresento o Quadro 3, baseada na obra de Hurtado Albir (2011), que traz alguns dos modelos propostos para a ACT:

Quadro 3 - Modelos de ACT

Autores	Modelos
Harris (1977); Harris e Sherwood (1978)	Tradução natural
Toury (1995)	Socialização da tradução
Shreve (1997)	Tradução natural
Chesterman (1997)	Estágios de competência
PACTE	Modelo dinâmico

Fonte: Baseado em Hurtado Albir, 2011.

Harris (1977) traz como modelo a ideia de tradução natural, ou seja, aquela realizada por falantes bilíngues em situações cotidianas normais e sem qualquer formação especial para tanto. Muito embora o ato comunicativo consiga se efetuar, a tradução natural não carrega subsídios para formar a competência tradutória, seja por desenvolver-se muito cedo, ainda na fase de aquisição de linguagem, seja por estar ligada apenas a competência bilíngue, sendo necessário o desenvolvimento de outras subcompetências.

Ao refletir sobre a ACT, Toury (1995) introduz a noção de socialização da tradução. Para o autor, o processo de passar de uma competência bilíngue para uma competência tradutória está ligado ao *feedback* recebido em seu entorno social, principalmente em forma de sanção ou recompensa, fazendo com que o aprendiz de tradução mude seu processo tradutório. O *feedback* inicialmente ocorre apenas externamente, pois o tradutor não possui ferramentas

necessárias para se automonitorar, contudo, com o avanço de seu processo de aprendizagem desenvolve mecanismos para controlar seu processo tradutório²⁵.

Shreve (1997) argumenta que a CT ocorre em um *continuum* entre a tradução natural e a tradução profissional. O desenvolvimento da CT ocorre ou por estilo cognitivo individual ou pelo modo de aquisição, dentro do sistema de ensino, ou fora. Da tradução natural à profissional ocorre uma mudança no processo tradutório, desde o início do processo de aquisição até seu desenvolvimento final, uma vez que o tradutor iniciante não percebe, ou percebe superficialmente, o contexto, o estilo, não considera elementos de coesão ou coerência, o que passa a ser percebido posteriormente.

Chesterman (1997) estabelece uma gradação para a aquisição da competência tradutória, seguindo o modelo de Dreyfus e Dreyfus (1980) da aquisição de habilidades, partindo do nível iniciante, seguindo para intermediário, depois avançado, perito e, finalmente, experiente. A aquisição da CT seria um processo gradual, onde a reflexão crítica das próprias intuições do tradutor se aprofundaria a cada momento.

Embora, em sua obra, Hurtado Albir (2011) não apresente a proposta de ACT de Kiraly (2013), por ser uma publicação posterior à da pesquisadora espanhola, convém abordá-la nesta seção uma vez que é um dos poucos estudos sobre a aquisição da competência tradutória. O autor propõe um modelo de ACT que trata da emergência da CT, mais do que sua aquisição. O autor apresenta um modelo de quatro dimensões, onde as “ligações entre as subcompetências seriam relativamente poucas e tênues”²⁶ (KIRALY, 2013, p.08) ao início do processo de ensino/aprendizagem e, com o avançar do processo, as ligações tenderiam a se aprofundar drasticamente, de forma a “fundir-se em uma super-competência altamente integrada e amplamente intuitiva”²⁷ por meio da experiência tradutória (reflexão e *feedback*), intuições e memórias, além de regras aprendidas e estratégias que o tradutor poderá utilizar de forma consciente ou subconsciente.

Após esse apanhado da literatura sobre a aquisição da CT, apresento o modelo que utilizo para a realização deste trabalho, a saber aquele desenvolvido a partir das pesquisas do grupo PACTE. Tal modelo constrói-se de modo dinâmico e cíclico, por meio de um processo

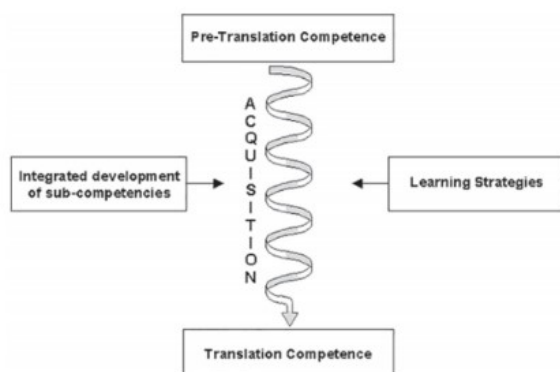
²⁵ Nos termos de Wertsch (1979; 1985) isso pode ser considerado heterorregulação, conforme será visto na subseção 2.1.2.1.

²⁶links between the sub-competences would be relatively few and tenuous.

²⁷merged into a highly integrated and largely intuitive super-competence.

de reestruturação, aprofundamento e repetição dos métodos de aprendizagem, de forma a desenvolver, de maneira integrada, os conhecimentos declarativo e procedimental. A gradação estabelecida parte de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) para um conhecimento especializado (competência tradutória) (DREYFUS E DREYFUS, 1980).

Figura 3 - Modelo de aquisição da Competência tradutória



Fonte: PACTE, 2000

O movimento cíclico apresentado na Figura 3 propõe que as subcompetências atuem de maneira inter-relacionada, de forma a serem retomadas a cada movimento do processo de aquisição da CT. Hurtado Albir (2011), afirma que “a aquisição da competência tradutória é um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória [...] e dos componentes psicofisiológicos” (p.407).

O material didático desenhado nesta tese tem como foco o desenvolvimento das subcompetências de conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica, justamente por se tratarem de subcompetências específicas da CT e não aquelas ligadas à competência comunicativa, tais como a subcompetência bilíngue e a subcompetência extratextual. Conforme dito anteriormente, há uma hierarquia para o processamento da aquisição da CT. Apesar de as cinco subcompetências e os componentes psicofisiológicos constituírem a competência tradutória, no processo de aquisição elas não possuem um desenvolvimento paralelo, e a subcompetência estratégica tem preponderância em relação às outras, justamente devido à capacidade de organizar e ativar as outras subcompetências. Em relação à ACT, também devem ser levados em conta: o contexto de aquisição (se se trata de formação universitária, ou autodidata, por exemplo); o tipo de ensino (se se trata de um curso técnico, acadêmico, curso curto ou longo, generalista ou especializado); e a metodologia (caso se trate de um curso com foco no material teórico, ou na prática, se o foco é no aprendiz ou no professor, no processo ou

no produto) utilizados, uma vez que a formação do tradutor dependerá em grande medida do contexto em que se encontra, tanto no que diz respeito às necessidades mercadológicas, quanto às realidades educativas de cada lugar, que podem variar enormemente.

Nesse sentido, o contexto de aquisição é a formação universitária; o tipo de ensino, o acadêmico; e a metodologia, as Tarefas de Tradução que compõem as UD's, isto é, o material didático produzido para atingir os objetivos específicos propostos.

Vale lembrar ainda que a produção desse material didático se deu a partir de uma base construtivista-cognitivista, uma vez que parte de conhecimentos prévios dos alunos e envolve processos de autorregulação, promovendo uma construção consciente do conhecimento.

A seguir, apresento as bases pedagógicas que informam esta pesquisa (as teorias de ensino e de aprendizagem), além de conceituar a noção de objetivos de ensino trazida por Delisle (1993) e desenvolvida por Hurtado Albir (1999).

2.1.2 Bases pedagógicas

As bases pedagógicas estão ligadas às teorias de aprendizagem e ensino. Partindo das ideias de Schunk em sua obra, traduzida para o espanhol com o título *Teorias del Aprendizaje* (2012), trago uma breve tentativa de definir o que é aprender. Para o autor, “aprender implica construir e modificar nosso conhecimento, assim como nossas habilidades, estratégias, crenças, atitudes e condutas” (2012, p. 2). Justamente esse é o foco de sua obra, ou seja, a aprendizagem humana e métodos e processos de aprendizagem. Schunk afilia-se à escola cognitiva de aprendizagem, com observações das alterações que se dão na cognição dos aprendizes, principalmente voltadas aos seus pensamentos, crenças, habilidades, entre outros, durante a aprendizagem.

O conceito de aprendizagem, apresentado por Schunk (2012, p. 3), parte de uma perspectiva cognitiva, trazendo critérios gerais sobre o que se entende por aprendizagem. Segundo o autor, “a aprendizagem é uma alteração durável na conduta, ou na capacidade de comportar-se de certa maneira, a qual é resultado da prática ou de outra forma de experiência²⁸” (SCHUNK, 2012, p. 3). É possível verificar que esse conceito de aprendizagem possui um

²⁸ 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.

caráter procedimental. Se tal conceito for tomado em suas partes, é possível observar três critérios distintos: aprender é uma alteração (a aprendizagem se dá quando se adquire a capacidade de fazer algo de maneira diferente); é algo durável (é armazenado na memória de longo prazo e permanece por muito tempo); e depende da experiência (o desenvolvimento de condutas específicas depende do contexto, ou seja, a relação com o outro exerce influência sobre o modo como se aprende e o que é aprendido).

Schunk apresenta alguns paradigmas que são seguidos para pesquisar os processos de aprendizagem, dividindo-os em cinco tipos de investigação, conforme abaixo:

- Correlacional: serve para explorar a relação entre variáveis. O investigador propõe que haja alguma relação entre duas variáveis possíveis, sugerindo futuras investigações, no entanto, limita-se a identificar a relação, mas não consegue estabelecer a causa e a consequência.
- Experimental: o investigador manipula uma das variáveis. Pode ajudar a reconhecer causa e efeito. Sua limitação está no alcance, uma vez que o pesquisador restringe o número de variáveis, tornando a pesquisa limitada à observação de algumas variáveis, podendo o pesquisador minimizar o efeito de outras.
- Qualitativo: quando o pesquisador está interessado na estrutura do acontecimento, e não tanto em sua distribuição geral. Limita-se pelo número reduzido de participantes.
- Laboratorial: ocorre em ambientes em que as variáveis podem ser controladas, os pesquisadores são virtualmente isentos, ou seja, conseguem se colocar de fora da investigação.
- De campo²⁹: ocorrem em ambientes reais. As variáveis não são controladas e os pesquisadores estão mais integrados ao local, por exemplo, dentro da sala de aula. Uma vantagem é que os resultados podem ser generalizados.

Schunk também ressalta a relevância da integração entre teoria e prática. A teoria sem qualquer suporte empírico poderia desconsiderar algum fator situacional de importância para a aprendizagem, ao passo que uma prática sem qualquer suporte teórico poderia gerar situações *ad hoc*, onde a hipótese serviria para aquele caso isolado, sem qualquer generalização. Então, é preciso dizer, as pesquisas teóricas deveriam buscar sua aplicação prática, e a prática seria mais

²⁹ A pesquisa aqui apresentada tem um caráter de campo, uma vez que o material foi sendo desenvolvido concomitantemente com o andamento da disciplina de Estudos da Tradução I, ofertada no semestre 2017/01, e aplicado em sala de aula. Algumas UD's foram desenvolvidas a partir da observação em sala de aula, considerando os conhecimentos que os alunos já tinham e as dificuldades que se manifestaram ao longo do processo.

frutífera se fosse apoiada em bases teóricas sólidas. Segundo o autor, “os profissionais de educação devem lutar por integrar a teoria, a investigação e a prática” (SCHUNK, 2012, p. 21)

Por fim, o autor estabelece diferenças entre as teorias comportamentais e cognitivistas de aprendizagem. As teorias comportamentais implicam que os professores devem organizar o ambiente de modo que os estudantes possam responder de maneira apropriada aos estímulos. As teorias cognitivistas concentram-se em alcançar uma aprendizagem significativa e levam em conta as percepções que os alunos têm de si mesmos e de seu entorno de aprendizagem. (SCHUNK, 2012, p. 22).

Nesta tese, a fundamentação pedagógica se apoia, por um lado, nas concepções propostas por Vigotski (2018) com relação aos processos cognitivos de aprendizagem, principalmente na relação entre conceito espontâneo e científico, os quais, por sua vez, dão suporte ao ensino da metalinguagem; e nos conceitos de heterorregulação e autorregulação propostos por Wertsch (1979; 1985). E por outro, na formação por objetivos de aprendizagem apresentada por Delisle (1980); e na formação por competências (FPC).

2.1.2.1 Heterorregulação e Autorregulação

O processo de aprendizagem de que trato nesta seção é conhecido como autorregulação ou comportamento autorregulatório. De acordo com Wertsch (1979, p. 3), a transição do funcionamento interpessoal (heterorregulação) para o funcionamento intrapessoal (autorregulação) pode levar à capacidade de resolução de problemas de forma independente, sendo fundamental para o desenvolvimento do pensamento verbal. Sobre pensamento verbal, Vigotski (2018, p. 481) diz:

[...] o pensamento verbal se nos apresentou como um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavra se revelou como um movimento que passa por uma série de planos internos, como uma transição de um plano a outro.

Ainda para Vigotski, a constituição do pensamento verbal é um processo que parte da intersubjetividade, para a intrasubjetividade, voltando novamente para a intersubjetividade. Nesse sentido, o *outro* é fundamental para a constituição do sujeito, pois antes mesmo de se comunicar o sujeito se constitui, e se constitui através do outro (e por meio da linguagem). O mesmo ocorre

em relação à linguagem, o que a criança sabe da língua passa necessariamente pelo outro, pelas relações intersubjetivas, ou seja, vai “das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais” (VIGOTSKI, 2018, p. 429). Para o autor, essa é uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

[...] que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psíquicas de atividade [...]. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 429).

Isso quer dizer que o sujeito, para Vigotski, não age diretamente sobre o objeto (nesse caso a língua); para ele o sujeito recebe do outro, que é parte do mundo, a linguagem, e é nessa relação com o outro que os processos cognitivos vão se desenvolver.

Vigotski (2018) também vê a fala como organizadora das ações e expressão do pensamento. Para ele, linguagem e pensamento têm raízes distintas, mas num dado momento elas se encontram, neste caso com a linguagem organizando o pensamento. A linguagem vem, então, do *intersubjetivo* para o *intrasubjetivo*. Em um primeiro momento a fala é socializada, é tida como um meio de comunicação, mas ainda não se presta à organização do pensamento. Depois a criança desenvolve a fala egocêntrica, que embora já tenha saído do campo do *intersubjetivo* ainda não chega ao campo do *intrasubjetivo*. Nesse período a criança começa a falar em voz alta, sem se dirigir a um interlocutor específico, dialoga consigo mesma. Depois a criança abandonaria essa fala egocêntrica, a qual cede lugar a uma espécie de discurso interior, no qual a fala (agora sem vocalização) é anterior à ação, planeja esta, estando já no campo do *intrasubjetivo*, organizando o pensamento.

Wertsch (1979; 1985), partindo das ideias de Vigotski, a partir de um experimento de observação da interação entre crianças e adultos, identifica quatro níveis de transição da heterorregulação para a autorregulação:

- 1) A definição da situação da criança é tão diferente da do adulto que a comunicação é muito difícil;
- 2) A interação entre o adulto e a criança não é tão restringida pela situação limitada da criança. A criança começa a entender a situação, mas talvez não entenda a heterorregulação do adulto;

- 3) A criança consegue responder à heterorregulação do adulto e realizar a atividade, fazendo as inferências necessárias para tal e aproximando-se da definição de situação do adulto;
- 4) Transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico. A criança assume completa responsabilidade pela realização da tarefa, ela adquiriu a definição da situação. (WERTSCH, 1985, p. 162-164).

Wertsch (1979, p. 6) salienta que sua análise tem por objetivo a observação do desenvolvimento da habilidade de resolver problemas, tendo como preocupação central as habilidades metacognitivas e estratégicas. Nesse sentido, embora as reflexões de Vigotski sobre a linguagem e o pensamento e as de Wertsch sobre autorregulação tratem de crianças, acredito ser possível extrapolar a questão etária para pensar o desenvolvimento de processos cognitivos também em adultos, no sentido de que esses processos se dão de fora para dentro.

Seguindo as ideias de Vigotski e Wertsch, acredito que no processo de ensino e aprendizagem para ser capaz de autorregular-se é necessário que o aluno seja capaz de abstrair sobre o objeto do conhecimento ao qual foi exposto, e é aí que a metacognição ganha destaque. A ação (ou prática) justifica a metacognição e não o contrário, o que ocorre é um movimento iterativo entre ação e metacognição, havendo uma sinergia entre eles.

De acordo com Vigotski, “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (2018, p. 275). A partir disso, é possível inferir que para tomar consciência de sua prática de tradução (ação), o aluno precisa ser instigado a isso por meio de uma linguagem que o auxilie a compreender o processo tradutório, nesse caso, a metalinguagem da tradução, como ferramenta para pensar sobre sua ação. Esse pensar sobre a ação é abstrair (partir da ação para pensar sobre ela a partir de um ponto de vista conceitual); abstrair é também trazer para a consciência.

Seguindo Vigotski (2018), acredito que um elemento que pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente é partir da experiência, ou seja, se o conhecimento proposto não toca na experiência do aprendiz, não reverbera em seu conhecimento prévio, não irá significar para esse aluno. De acordo com Vigotski, isso ocorre porque os conceitos superiores, nesse caso, os conceitos científicos, irão se desenvolver a partir de “generalizações

elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança” (2018, p. 262).

Nesse sentido, é preciso levar em conta o conhecimento prévio do aluno, além de suas experiências pessoais, de forma que o processo de ensino/aprendizagem não fique restrito à transmissão de conhecimento, mas que se relacione com as habilidades e capacidades que o aluno já possui. Assim faz-se também necessário pensar na questão social da aprendizagem, o contexto de ensino e aprendizagem no qual se insere o aprendiz, seus contatos socioculturais são relevantes para um aprendizado cooperativo e autorregulado. As metas estabelecidas pelos aprendizes são mais facilmente atingidas se corroboradas por *feedbacks* do professor, que os oriente a desenvolver suas capacidades de autorregulação.

Isso pode ser associado à ideia de que o comportamento autorregulatório, apesar de desenvolver-se individualmente, não deve ser tratado como solitário, ou seja, o indivíduo que procura desenvolver seu comportamento autorregulatório precisará estabelecer inter-relações com seus colegas, professores, especialistas. Melhor dizendo, é a partir da interação interpsicológica (heterorregulação) que se promovem redefinições da situação, até que se chegue a uma definição da situação madura, e culturalmente apropriada, que promova as bases para a autorregulação.

Por fim, a visão cognitivista de Wertsch sobre a autorregulação se baseia principalmente na noção de que alterações no plano interpsicológico resultarão em alterações no plano intrapsicológico. E o autor argumenta que, para que tais alterações ocorram, o principal é “encorajar o aumento da participação ou independência no desempenho de tarefas por crianças, como um aspecto inerente de socialização³⁰” (WERTSCH, 1985, p. 167).

Para tanto, os interlocutores devem compartilhar uma perspectiva referencial, ou seja, o ponto de vista utilizado pelo falante para identificar o referente. A perspectiva referencial pode ser: simples, como o uso de dêiticos; comum, com poucas informações sobre o referente, principalmente ao identificar objetos do cotidiano; e contextual, que categoriza um referente de forma mais detalhada e pode ser exclusivo de um contexto específico. Segundo Wertsch (1985, p. 171), “em geral, altos níveis de intersubjetividade são associados com [...] expressões referenciais mais informativas³¹”, ou seja, quanto mais contextualizada é a perspectiva referencial, mais a heterorregulação está atuando. Em uma situação de ensino e aprendizagem,

³⁰ encourage increasing participation or independence in task performance by children as an inherent aspect of socialization.

³¹ In general, higher levels of intersubjectivity are associated with [...] more informative referring expressions.

a perspectiva referencial deveria ser o mais contextualizada possível, carregando informações que contextualizem o referente de um modo específico. Assim, ao se falar de tradução, por exemplo, a perspectiva referencial do professor deve trazer informações específicas, definindo o conceito de tradução e apresentando o arcabouço teórico de onde tal conceito parte.

Nesse sentido, acredito que, para que o aluno alcance o espírito crítico proposto por Hurtado Albir (1999), é preciso que desenvolva a capacidade de reflexão autônoma e autorregulada³², de forma a levar à consciência as práticas concernentes ao processo tradutório, o que tornaria o aluno capaz de refletir metacognitivamente sobre sua prática tradutória. Para que o aluno seja mais autônomo e adquira as subcompetências propostas (principalmente a subcompetência de conhecimentos sobre tradução), é importante que tanto as tarefas quanto as atividades e o próprio material didático desenvolvam e estimulem processos de autorregulação. No caso desta pesquisa, procuro estabelecer o diálogo com os alunos (sobretudo via o oferecimento de *feedback* contínuo) com o intuito de promover sua autorregulação, a fim de que sejam capazes de realizar o processo de aprendizagem de maneira consciente e aprender a aprender.

2.1.2.2 Objetivos de aprendizagem

A didática de tradução tradicional colocava o aluno em contato com textos escolhidos, principalmente retirados da literatura, por suas dificuldades unicamente linguísticas e com uma metodologia ligada ao “leia e traduza” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 16), segundo a qual os alunos traduziam do modo que conseguiam e posteriormente cotejavam seus resultados (na maior parte das vezes insatisfatórios) com as respostas corretas do professor. Essa didática esteve presente por muito tempo no ensino de tradução na academia (talvez ainda esteja). Havia, nesse modelo, pouca ou nenhuma reflexão pedagógica e os objetivos de aprendizagem propostos eram reduzidos a ‘aprender a traduzir’ – objetivo esse muito vago e generalista para ter alguma utilidade didática. Vigotski (2018, p. 160) argumenta que “sem objetivo não é possível, evidentemente, nenhuma ação voltada para um fim [...]”. A existência de um fim é um

³² Cumpre destacar aqui o trabalho de Pagano, Magalhães e Alves (2000), *Traduzir com autonomia*, o qual enfatiza a autonomia e autorregulação em situações de tomadas de decisão e solução de problemas, recorrentes no trabalho do tradutor.

momento necessário mas não suficiente para o surgimento de uma atividade voltada para um fim”. Delisle (1980), por sua vez, em sua proposta metodológica estabelece objetivos claros de aprendizagem, o que constitui um dos grandes méritos da obra do teórico: segundo Hurtado Albir (2011), “o ponto de partida de qualquer didática é o desenho de objetivos, já que constituem o esqueleto em torno do qual se constitui o ensino” (p.166).

Em sua obra, *L'analyse du discours comme Méthode de traduction*, Jean Delisle traz para a pedagogia da tradução a noção de objetivos de aprendizagem. Delisle argumenta que até aquele momento as “teorias atuais [de então] de tradução revelaram, para todos os efeitos, sua inaplicabilidade ao ensino prático³³” (DELISLE, 1980, p. 129). Delisle apresenta como exceção a estilística comparada, que não se enquadrava nem em teoria, nem método de tradução, aparecendo apenas como comparação entre duas línguas. O autor defende ainda que, para ensinar, o professor deve ser capaz de adaptar sua prática às necessidades reais do aprendiz e flexibilizar sua metodologia de forma a levar em conta o público a que se destina. Para tanto, uma reflexão metodológica deve responder a dois questionamentos: “Quais são os objetivos de aprendizagem?” e “Por meio de quais técnicas irá alcançá-los?” (DELISLE, 1980, p. 129).

Por esses questionamentos, vejo como necessária uma reflexão sobre o papel dos objetivos de aprendizagem ao se desenvolver uma pesquisa de cunho didático; portanto, apresento, dentro desse quadro pedagógico, a noção de desenho de objetivos de aprendizagem.

O método de Delisle (1980) se divide em dois momentos. Inicialmente há uma preocupação com aspectos teóricos relacionados tanto à tradução, onde apresenta teorias e conceitos de tradução além de métodos tradutórios, quanto a questões de linguagem, bilinguismo e textualização. Esses aspectos procuram sustentar a visão pedagógica do educador, pois, mesmo que o tradutor possa realizar sua prática sem conhecimento teórico, o empirismo não é suficiente, não basta estabelecer como objetivo de aprendizagem *traduzir*, se faz necessária uma reflexão mais organizada sobre o ensino, buscando uma maior eficácia pedagógica (DELISLE, 1980, p.47).

Em um segundo momento, Delisle apresenta os aspectos práticos de seu método. Tais aspectos estão em consonância com a perspectiva da análise do discurso, observando principalmente o sentido textual. Nesse ponto é que o autor propõe os objetivos para o ensino de tradução. Apresenta 23 (vinte e três) objetivos, mas argumenta que não são os únicos possíveis e estão “ordenados segundo uma progressão própria com o intuito de descobrir as

³³ Théories actuelles de la traduction a révélé leur inapplicabilité, à toutes fins utiles, à l'enseignement pratique.

principais facetas da manipulação da linguagem, de acordo com uma ótica textual e não estritamente linguística”³⁴ (DELISLE, 1980, p. 130). Assim, não há uma tentativa de normatização ou prescrição de atividades, mas sim um favorecimento da reflexão sobre regras básicas de tradução. Pelo contexto anglo-francês, os objetivos e técnicas apresentados estão ligados à tradução desses idiomas.

Em sua obra posterior, *La traduction raisonnée*, de 1993, Delisle trata mais especificamente da construção de objetivos de aprendizagem, apresentando o conceito que utilizo neste trabalho. O autor define objetivos de aprendizagem como “descrição da intenção visada por uma atividade pedagógica e determina as mudanças duradouras de comportamento que ocorrerá ao estudante”³⁵ (1993, p.38), ou seja, objetivo de aprendizagem é aquilo que o educador pretende que o aluno saiba, ou os conhecimentos e habilidades que deseja que o aluno possua ao final do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dos objetivos de aprendizagem, Delisle faz uma divisão entre objetivos gerais e específicos. Em seu glossário de termos e conceitos de tradução, apresentado antes do primeiro capítulo da obra, o autor propõe a seguinte definição para objetivo geral:

[...] breve enunciado da intenção, formulado em termos mais ou menos precisos, que indicam o resultado para o qual o processo de aprendizagem conduz dentro de um programa de estudos ou de um curso. [...] O objetivo geral é formulado do ponto de vista do professor³⁶ (DELISLE, 1993, p. 38).

E os objetivos específicos são definidos conforme segue:

[...] Enunciados, formulados em termos de comportamentos observáveis que descrevem o mais precisamente possível os resultados a que se conduzirá uma ou mais atividade pedagógica dentro de um programa de estudo ou de um curso. [...] O objetivo específico é redigido do ponto de vista do aluno e descreve aquilo que este será capaz de fazer ao fim da aprendizagem³⁷. (DELISLE, 1993, p. 38)

³⁴ Ordonnés selon une progression propre à faire découvrir les principales facetes du maniement du langage dans une optique textologique et non strictement linguistique.

³⁵ Description de l'intention visée par une activité pédagogique et précisant les changements durables de comportement devant s'opérer chez l'étudiant.

³⁶ [...] bref énoncé d'intention, formulé en termes plus ou moins précis, qui indique les résultats auxquels doit conduire un processus d'apprentissage à l'intérieur d'un programme d'études ou d'un cours [...] L'objectif général est formulé du point de vue du professeur.

³⁷ [...] Énoncé, formulé en termes de comportements observables, qui décrit le plus précisément possible les résultats auxquels doivent conduire une ou plusieurs activités pédagogiques à l'intérieur d'un programme d'études

Como estruturação de seu método, Delisle apresenta 8 (oito) objetivos gerais conforme abaixo:

- Metalinguagem de iniciação à tradução;
- Documentação de base do tradutor;
- Método de trabalho;
- Processos cognitivos da tradução;
- Convenções de escrita;
- Dificuldades de ordem lexical;
- Dificuldades de ordem sintática;
- Dificuldades de ordem redacional.

Cada um desses objetivos se desdobra em objetivos específicos para a sua conclusão, somando, ao final, 56 (cinquenta e seis) objetivos específicos de trabalho. O Objetivo para o qual chamo a atenção é o primeiro, *Metalinguagem de iniciação à tradução*, cujo objetivo específico é: *assimilar as noções do glossário*. Muito embora o autor apresente atividades para auxiliar a assimilação das noções apresentadas em seu glossário, é possível compreender que esse primeiro objetivo somente será realizado completamente ao final do curso, uma vez que a maioria dos termos será utilizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com exemplos concretos e ilustrações para melhor compreensão. Levando em conta esse objetivo de Delisle, acredito que colocar o aluno em contato com as noções essenciais de tradução, principalmente no início de sua formação, é importante para a aquisição da competência tradutória.

Nesse sentido é que compreendo o papel do ensino da metalinguagem na formação do tradutor: não como uma unidade estanque, onde o conhecimento seja apresentado de maneira dedutiva, mas como um *continuum* na formação do aprendiz, colocando-o em contato com termos, noções e conceitos de maneira prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A fundamentação pedagógica de um processo didático, partindo do desenho de objetivos de aprendizagem, permite: elaborar um currículo aberto; ampliar a comunicação entre o professor e aluno; e dar ao aprendiz um papel central em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-o autônomo na aquisição do conhecimento, horizontalizando o processo. O desenho de objetivos de aprendizagem promove uma abrangência maior na escolha

ou d'un cours.[...] L'objectif spécifique est rédigé du point de vue de l'étudiant et décrit ce que celui-ci devra être capable de faire au terme d'un apprentissage.

de métodos pedagógicos e diversifica a elaboração e uso do material didático, criando uma base para a avaliação da aprendizagem, uma vez que os objetivos específicos podem ser revisitados e alterados ao longo do processo (HURTADO ALBIR, 1999, p. 45).

Levando em consideração o ponto de vista do aprendiz, este consegue ver onde irá chegar ao final de seu processo, permitindo assim, uma reflexão sobre o que aprendeu, promovendo, o comportamento autorregulatório. Desse modo, quando o aluno sabe para onde está indo, consegue desenvolver e utilizar estratégias que o levem até lá, seja por meio de exercícios de memorização, autocorreções, correções de seus pares, *feedback* do professor e dos próprios colegas.

Por fim, é preciso dizer que as propostas de Unidades Didáticas (UDs) desenvolvidas para a disciplina de Estudos da Tradução I da UFSC apresentam de forma clara os objetivos, tanto geral quanto específicos, que procuro, junto com os alunos, alcançar. Isso permite que o aluno não só compreenda melhor o resultado a que irá chegar ao final da disciplina, mas também como esses resultados afetarão seus objetivos em relação à disciplina. Ademais, apontar claramente os objetivos de cada UD desde o princípio contribui para contextualizar a perspectiva referencial (WERTSCH, 1985) que se estabelece entre o aprendiz e o professor (mediador).

A partir da formação por objetivos de aprendizagem, a formação por competências (FPC) parece ser o próximo passo. A seguir, trato do papel da FPC na elaboração do material didático proposto neste trabalho.

2.1.2.3 A formação por competências (FPC)

Os princípios humanistas de ensino veem os estudantes como sujeitos autônomos capazes de contribuir ativamente para sua formação, não apenas como receptáculos para o conhecimento advindo do professor, ou seja, não os veem como tabulas rasas, mas sim como elementos transformadores do processo de ensino/aprendizagem. Dentro desses princípios, o socioconstrutivismo entende a aprendizagem como um ato social que propicia a construção do conhecimento a partir de experiências e saberes prévios do aluno.

A formação por competências seria, segundo Hurtado Albir (2007), um desdobramento natural da formação por objetivos de aprendizagem: são as competências

necessárias ao profissional que se tornariam os objetivos, tanto geral quanto específicos, de um curso ou disciplina. A FPC utiliza uma metodologia que integra ensino, aprendizagem e avaliação, e está baseada nas abordagens cognitivo-constructivista e socioconstructivista. Muito embora o ensino por competência esteja em vigor no ensino de língua estrangeira há mais de 20 anos, uma definição do conceito ainda está sendo desenvolvida.

A FPC, no contexto de formação de tradutores, deve considerar a ACT como um processo de evolução e integração de subcompetências, a partir da incorporação de uma metodologia que seja centrada no aprendiz. O papel do professor também se altera:

A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, frequentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente. Aí está o maior investimento: vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

A visão cognitivo-constructivista de aprendizagem propõe que o processo de ensino e aprendizagem se dá tanto a partir de fatores externos, o conhecimento que o aprendiz traz consigo para a sala de aula, quanto de fatores internos, baseados em processamentos cognitivos e metacognitivos de aquisição do conhecimento, principalmente no que tange à noção de autorregulação. Nesse sentido, a FPC prevê a mobilização de conhecimentos do aprendiz de maneira que possam ser aplicados na prática cotidiana. Assim, o estabelecimento de objetivos que se desdobram em competências não deve visar apenas à aquisição de conhecimento. Segundo Perrenoud,

[...] a assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos. (1999, p. 19-20)

Portanto, a competência não deve limitar-se a um conhecimento ou habilidade, mas vai além, sendo aplicável no mundo, ou seja, o aprendiz é capaz de utilizar a competência adquirida para realizar alterações no mundo. De outro modo, o aprendiz é capaz de mobilizar recursos para resolver um problema ou realizar uma tarefa (SCALLON, 2015, p. 150). Essa mobilização, de acordo com Perrenoud (2000, p. 46),

não é somente “utilizar” ou “aplicar”, mas também adaptar, diferenciar, integrar, generalizar ou especificar, combinar, orquestrar, coordenar, realizar rapidamente um conjunto de operações mentais complexas que, conectadas às situações, transformam o conhecimento, ao invés de deslocá-lo³⁸.

A relação que pode se estabelecer entre objetivos e competências está também ligada à expectativa que se cria a respeito de conhecimentos necessários ao profissional de tradução no contexto de sua formação. Uma vez que o âmbito profissional da tradução se especializa cada vez mais, um conhecimento tradutório específico também deveria fazer parte da formação do tradutor. Acredito que ao se elaborar um curso de tradução é preciso também levar em conta a metalinguagem específica da tradução, já que tal conhecimento pode contribuir para o status social e político da profissão.

Também é importante ressaltar a diferença entre a competência específica e geral: enquanto a primeira está relacionada com a disciplina que se está ensinando e carrega características próprias desta disciplina, a competência geral, por outro lado, pode ser aplicada a todas as disciplinas, ou seja, são conhecimentos e habilidades necessários para qualquer profissional que queira atingir o status de competência em sua área (HURTADO ALBIR, 2007, p. 167).

O fio condutor na elaboração do desenho curricular deve ser a competência que se busca desenvolver no aprendiz. Os objetivos de aprendizagem são definidos em termos de competências e é a partir dessas que se planejam os conteúdos, sequenciamento de Unidades Didáticas (UDs), elaboração de tarefas de aprendizagem e a avaliação. Partindo desses princípios, Hurtado Albir aponta quatro categorias para objetivos de aprendizagem, a saber: objetivos metodológicos; contrastivos; profissionais; e textuais. A partir de tais objetivos de aprendizagem, a autora propõe as competências específicas para a formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2007, p. 177-178):

- Competência estratégica e metodológica: aplicação de princípios metodológicos e estratégicos necessários para realizar o processo tradutório apropriadamente.
- Competência contrastiva: diferenciação entre as duas línguas, monitoramento de interferências ao resolver problemas tradutórios.

³⁸ Mobiliser, ce n'est pas seulement « utiliser » ou « appliquer », c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.

- Competência extralinguística: mobilização de conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos na resolução de problemas.
- Competência ocupacional: conhecer o mercado de trabalho.
- Competência instrumental: saber documentar-se e utilizar ferramentas para a solução de problemas.
- Competência textual: solucionar problemas dos diferentes gêneros textuais utilizando a estratégia apropriada.

Junto a essas competências, considero relevante pensar na aquisição da metalinguagem da tradução como um dos componentes da competência tradutória (subseção 2.1.2.2), e também como forma de promover o espírito crítico, uma vez que permite ao tradutor “produzir uma tradução justificada: traduzir um texto, identificar problemas e **justificar soluções propostas**” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 176. Grifo meu). Embora entenda que o espírito crítico bem desenvolvido, quando o aprendiz será capaz de bem justificar suas soluções tradutórias, possa ser evidente apenas no estágio final da formação, acredito que essa capacidade precisa começar a ser desenvolvida desde o início do curso, eis a importância, a meu ver, de trabalhar a metalinguagem desde o princípio da formação. Vale ressaltar, mais uma vez, que não trata aqui de trabalhar a metalinguagem isolada, mas associada a atividades de prática tradutória, incentivando o desenvolvimento do espírito crítico desde o início.

Portanto, creio que a aquisição da subcompetência de conhecimentos teóricos e meta-teóricos sobre tradução, sugerida por Gonçalves (2015, p.120), possa se dar na disciplina de Estudos da Tradução I, que tem por objetivo geral integrar conhecimentos teóricos e práticos sobre a tradução, pois o material didático desenhado procura integrar a prática tradutória com a reflexão sobre o processo auxiliada pela metalinguagem.

É a partir desta perspectiva, que penso ser possível associar o desenvolvimento do espírito crítico – como a capacidade de refletir criticamente e justificar as escolhas tradutórias – com o uso da metalinguagem e com a autorregulação. Uma vez que, seguindo Vigotski (2018), saber operar com os conceitos científicos significa mudar os esquemas de pensamento (para uma função psíquica superior). Ou seja, quando a hipótese funciona para resolver um problema de tradução específico (*ad hoc*), o aprendiz de tradução (ou tradutor) ainda se encontra muito próximo do conceito espontâneo (por tentativa e erro, pela experiência, ainda relacionado ao objeto); entretanto, quando consegue refletir criticamente sobre suas escolhas, mobilizando conhecimentos teóricos e meta-teóricos, ele está operando metacognitivamente para resolver os problemas de tradução encontrados.

A seguir trato das bases metodológicas que informam esta pesquisa, definindo os conceitos de unidade didática e tarefa de tradução.

2.1.3 Bases metodológicas que fundamentam a pesquisa

Nesta seção, trato das bases metodológicas que fundamentam este trabalho, a saber a abordagem por Tarefas de Tradução e o desenho curricular baseado em Unidades Didáticas (UDs), que constituirão o material da proposta de ensino para a disciplina de Estudos da Tradução I.

Antes de apresentar o conceito de Tarefas de Tradução, procuro definir o que se entende por Abordagem por Tarefas, conceito utilizado na Linguística Aplicada para o ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, trago o conceito de UD com o qual trabalho.

2.1.3.1 Tarefas no ensino de LE

As tarefas são utilizadas no ensino de língua estrangeira a partir de uma perspectiva comunicativa e, conforme o próprio nome indica, está pautado em tarefas. O conceito de tarefas, entretanto, é bastante amplo e variado. Para uma delimitação de tarefa, utilizo o conceito de Nunan (1989), para quem tarefa é

[...] um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está voltada, principalmente, para o significado em vez da forma. (p.10)³⁹.

Ou seja, a aprendizagem ocorrerá quando houver a compreensão do insumo proposto pelo professor, promovendo os ajustes linguísticos necessários e criando interação na fase de produção dos aprendizes, uma vez que estes têm a oportunidade, através das tarefas, de utilizarem seus próprios recursos linguísticos para se expressarem em LE.

Algumas características se destacam no ensino baseado em tarefas, tais como: (i) o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, o meio pelo qual a LE será aprendida; (ii) a

³⁹ [...] classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

compreensão e expressão de significados, um dos objetivos principais da tarefa; (iii) o conteúdo proposto dentro das tarefas, que vai progredindo de acordo com o avanço dos alunos.

A organização das tarefas se dá de diversas maneiras. Elas podem ser propostas a partir de (i) um tema específico; (ii) de sequências de pré-tarefas e tarefas, que conduzem a uma tarefa final; (iii) de situações comunicativas específicas, sendo apresentadas em uma sequência lógica apropriada ao nível do aprendiz, partindo de seu conhecimento linguístico, comunicativo e cognitivo.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, diferentes tipos de tarefas podem ser propostos com o objetivo de engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gil, Silva e D'Ely, os objetivos das tarefas podem ser:

[...] pedir/dar e seguir instruções; obter e trocar informações; resolver problemas; fazer pequenas apresentações em sala de aula; participar de peças teatrais e/ou atividades; assistir a um filme e ser capaz de se posicionar em relação ao assunto do filme; escrever uma carta solicitando informações; deixar um recado em uma secretária eletrônica; localizar um ponto específico em um mapa ao ouvir uma instrução; executar um comando, entre outros. (2013, p. 85-86)

Isso mostra a grande gama de possibilidades que a utilização da abordagem por tarefas prevê, o que permite ao professor modificar sua metodologia de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, a abordagem por tarefas, em sua origem, já se apresenta como múltipla e aberta, permitindo um desenho curricular amplo e variado.

2.1.3.2 Tarefas de Tradução

Partindo do conceito de tarefa discutido anteriormente, onde tarefa aparece como uma prática em sala de aula, o desdobramento do conceito de tarefas em tarefas de tradução foi proposto por Hurtado Albir (1999), nesse caso sendo entendidas como “unidades de trabalho em sala de aula, representativas da prática tradutória, que se dirige intencionalmente para a aprendizagem de tradução com objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho” (HURTADO ALBIR, 2005, p.43-4). Tal abordagem permite uma metodologia ativa, que coloca o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem e altera o papel do professor em sala de aula, fazendo com que este se coloque como um condutor, um guia, na construção do conhecimento daquele.

As tarefas são desenhadas visando o alcance de objetivos específicos que se quer alcançar ao fim do processo educativo. Tais objetivos são estabelecidos partindo das competências que o professor deseja que os aprendizes desenvolvam ao concluírem as tarefas. A estrutura geral da tarefa é, então, estabelecida a partir desse objetivo, incluindo também: (i) os materiais que serão utilizados (leituras e atividades para compreensão do tema trabalhado); (ii) o modo como a tarefa será executada pelos alunos, ou seja, seu desenvolvimento; a avaliação (que pode constar em cada tarefa, ou referir-se a um bloco específico ou à tarefa final); e (iii) os comentários para a realização da tarefa.

Os aspectos mais relevantes para a utilização de tarefas como metodologia de ensino de tradução são, segundo Hurtado Albir (1999, p. 56): a promoção de uma metodologia ativa, que permite a aproximação entre objetivos de aprendizagem, método que será utilizado para alcançá-los e resultados estabelecidos para a conclusão do processo; a instrumentalização do estudante com o intuito de reconhecer e compreender seu próprio processo tradutório, a partir de tarefas que o ajudem a resolver uma tarefa final, o que estimula a aprendizagem prática e a aquisição de estratégias de resolução de problemas; a construção de uma pedagogia centrada no aprendiz, tornando-o corresponsável pelo seu processo de aprendizagem; ademais, permite a incorporação de tarefas avaliativas constantes que sejam voltadas tanto para o aluno (autoavaliação), quanto para o professor (avaliação do ensino), de forma que o processo de ensino e aprendizagem possa ser alterado sempre que houver a necessidade.

Maria González Davies argumenta, em sua obra de 2004, que a tarefa se constitui como uma cadeia de atividades que possui o mesmo objetivo geral e tem como resultado o mesmo produto final, ou seja, a tarefa promove a participação ativa de cada um dos estudantes individualmente, pois procura respeitar as diferenças nos processos de aprendizagem de cada um,

[...] em cada uma delas, as atividades conduzem os alunos pelo mesmo caminho em direção ao mesmo fim. Nesse sentido, tanto conhecimento procedimental (saber como) quanto declarativo (saber o que) são praticados e explorados⁴⁰. (GONZÁLEZ DAVIES, 2004, p. 23)

⁴⁰ [...] in each of these, the activities lead along the same path towards the same end. On the way, both procedural (know how) and declarative (know what) knowledge are practised and explored.

Com isso, podemos concluir que as tarefas não se limitam a procedimentos práticos de tradução sem levar em conta os conhecimentos declarativos, mas antes promovem a integração entre os dois, com o intuito de formar um profissional de tradução competente e que seja capaz de produzir uma tradução de forma eficiente, refletindo sobre seu próprio processo tradutório, compreendendo que a tradução é um processo complexo de tomadas de decisão, e sendo capaz de justificar suas escolhas tradutórias de modo satisfatório para outros profissionais de tradução, assim como para seus clientes.

O método comunicativo prevê outra metodologia que pode ser bastante eficaz também no ensino de tradução, é o ensino por projetos de tradução, uma vez que os projetos permitem atribuições multicompetentes, ou seja, possibilitam aos alunos um engajamento em atividades e tarefas pedagógicas e profissionais simultaneamente, assim como um trabalho conjunto que objetiva um produto final.

Teóricos discutem a possível incompatibilidade entre as abordagens por tarefas e por projetos, uma vez que a primeira, a abordagem por tarefas, está relacionada a atividades em sala de aula que são representativas da prática, não havendo necessidade de autenticidade, enquanto a abordagem por projetos está relacionada à prática real de tradução, e as competências podem se sobrepor umas às outras durante o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, autores como Kelly e Marco vão na direção oposta.

Josep Marco, em seu texto *¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?* (2004), refletindo sobre essas duas abordagens de se ensinar a tradução, conclui que aquilo que realmente as diferencia não são os métodos utilizados, mas sim a concepção teórica de base, pois é esta que dará suporte ao desenho curricular e ao próprio método. Um conceito que poderia contribuir para tornar compatíveis o enfoque por tarefas e o enfoque por projetos é o de *scaffolding*, utilizado por Kiraly e defendido por González Davies, do seguinte modo: embora o tipo de atividade que melhor fomenta a aprendizagem significativa e, em último termo, a integração do aprendiz com a comunidade de tradutores profissionais seja o projeto de tradução (real ou maximamente realista), pode ser bem justificado, por razões pedagógicas, realizar tarefas prévias que, embora não estejam ligadas a nenhum projeto, proporcionam ao estudante as destrezas sociais, cognitivas e textuais que terá de movimentar em determinado projeto (MARCO, 2004, p. 86). Ou seja, haveria um andamento gradual da tarefa para o projeto. Segundo Kelly (2005, p. 116),

a diferença entre eles é simplesmente uma questão de nível/estágio de formação, ou seja, de sequenciamento. Nesse sentido, mais do que dois

paradigmas opostos, eles talvez sejam mais bem entendidos como dois extremos de um contínuo relacionado com a autonomia do estudante.

Isto é, quanto mais no início do processo de ensino e aprendizagem, mais dependente o aprendiz estará da realização de tarefas para a aquisição da competência tradutória, e quanto mais avance no processo, mais conseguirá agrupar diferentes competências de uma vez, podendo trabalhar em projetos de tradução de forma mais independente.

Assim, o conceito de tarefa de tradução como suporte para a observação e descrição da atividade tradutória de um ponto de vista didático, como apresentado por Hurtado Albir, se enquadra perfeitamente na proposta aqui sugerida, uma vez que o contexto de ensino é o de uma disciplina introdutória de tradução geral, que tem lugar no terceiro semestre do curso de LLE, ou seja, os alunos já possuem algum conhecimento sobre a prática e a teoria de tradução.

Dentro de sua perspectiva, Kuznik (2007) apresenta três tipos de tarefas: tarefas integradas ao processo de formação, ou do tipo formativo; tarefas investigativas, que buscam observar fenômenos relacionados com a tradução ou a interpretação em relação a algum experimento, ou do tipo experimentais; e, tarefas no âmbito de trabalho, ou tarefas profissionais. (p. 50). O que cabe destacar como fundamental nessa abordagem é que a tarefa aparece como núcleo organizador do ensino, de acordo com Kuznik, é a “unidade estrutural e funcional da organização da atividade humana: dirigida ao ensino no âmbito pedagógico e dirigida à realização do encargo de tradução no âmbito profissional”⁴¹. (KUZNIK, 2007, p. 51-52).

Ou seja, é a partir da tarefa de tradução que toda metodologia de ensino será estruturada, é por meio dela que as competências serão adquiridas e o progresso da aprendizagem se dará.

Nesse sentido, UDs elaboradas no contexto da presente pesquisa são construídas por meio de tarefas possibilitadoras (aquelas que preparam o aluno para a execução da tarefa final) e a tarefa final que levam à realização do objetivo de aprendizagem (objetivo específico) daquela Unidade Didática. A seguir, apresento o conceito de UDs e o modo como elas são estruturadas.

⁴¹unidad estructural y funcional de la organización de la actividad humana hacia la enseñanza en el ámbito pedagógico y dirigida a la realización de encargos de traducción profesional en el ámbito laboral

2.1.3.3 Unidades Didáticas

O conceito de UD para a tradução foi utilizado por Hurtado Albir (1999) como ponto de organização do ensino. As UDs são compostas por diversas tarefas possibilitadoras que conduzem a um objetivo (ou vários) de aprendizagem, o qual é estabelecido a partir de uma competência que se deseja promover no aprendiz. As tarefas das UDs conduzem a uma tarefa final que procura, por meio da atividade proposta, levar o aluno a demonstrar que adquiriu a competência proposta para o nível de progressão do ensino em que se encontra.

O desenho curricular baseado em Tarefas de Tradução prevê uma metodologia ativa que promove uma convergência entre os objetivos de aprendizagem e os meios para levar a essa aprendizagem. A partir da tarefa, o desenho curricular apresenta-se como globalizante e integrador, e estabelece uma progressão apropriada ao nível do aprendiz, em um processo cíclico, partindo do modelo de aquisição da CT proposto pelo grupo PACTE. É preciso compreender que essa proposta de abordagem tem um caráter flexível, permitindo alterações no desenho curricular a qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem. Se forem observadas discrepâncias entre os objetivos específicos da UD e as necessidades e características próprias dos alunos, por exemplo, o professor tem toda a liberdade de alterar seu objetivo, ou desenvolver outra UD que possa sanar as dúvidas dos alunos.

Nesse contexto, as UDs constituem a progressão do curso, onde cada uma estabelece a aquisição de uma ou várias subcompetências específicas da competência tradutória. As UDs também podem apresentar tarefas de revisão, retomando pontos necessários de UDs anteriores, de forma que o aprendizado se dê de maneira completa, com retomadas de conteúdos necessários aos alunos. Sendo assim, essa proposta se enquadra naquilo que defende a abordagem proposta por Vigotski, ou seja, o conhecimento só significará para o aprendiz se tocar em sua experiência, por isso é importante retomar o conhecido para acrescentar mais um degrau no processo de aprendizagem.

O modelo de Unidade Didática proposto por Hurtado Albir (1999, p. 56) será utilizado na elaboração desta proposta didática e segue a estrutura representada abaixo:

Quadro 4 - Estrutura da Unidade Didática

UNIDADE DIDÁTICA: OBJETIVO(S): ESTRUTURA DA UNIDADE TAREFA 1: TAREFA 2: TAREFA 3:
--

TAREFA n: TAREFA FINAL

Fonte: Adaptado de Hurtado Albir (1999)

Cada UD possui um título representativo do objetivo que se pretende alcançar ao seu final. Além disso, são apresentados ao aluno, logo no princípio, os objetivos específicos que serão desenvolvidos naquela UD, ou seja, o que o aprendiz será capaz de fazer ao final da UD, como resposta à tarefa final. Em seguida, é descrita a estrutura da UD, indicando as tarefas a se realizar, que podem ser de número variado, uma vez que precisam preparar o aluno para que este realize a tarefa final do melhor modo possível. Cada uma das tarefas é dividida em Fichas, que são, na prática, as atividades que os alunos realizarão ao longo da UD. Como material de apoio, podem ser sugeridas as leituras de textos específicos que facilitem a compreensão de uma tarefa ou de uma ficha especificamente.

Na próxima seção, apresento o objetivo específico do qual parto para a elaboração desta proposta de trabalho, ou seja, a problemática presente no ensino da metalinguagem da tradução para aprendizes, e o modo como o conhecimento da metalinguagem pode contribuir para a formação de tradutores e para o comportamento autorregulatório de aprendizes de tradução.

Também comento sobre a avaliação em um curso de tradução, o último ponto em um desenho curricular, propondo a utilização de três aspectos avaliativos: formativo, que permite a observação da progressão do aluno e também monitora o processo de aprendizado; somativo, serve para dar nota ao aluno; e diagnóstico, para produzir um perfil do aluno. Sendo o primeiro aspecto da avaliação o mais significativo na perspectiva da abordagem por Tarefas de Tradução.

2.2 METALINGUAGEM

Para entender a metalinguagem parto do conceito de que a palavra se faz necessária para entender o conceito, conforme proposto por Vigotski (2018). O teórico russo argumenta que são as palavras que dão sentido ao pensamento e o pensamento verbal só se manifesta por meio da palavra, assim,

em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o

emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2018, p. 170)

Assim, é no campo dos conceitos científicos, aqueles possibilitados dentro do sistema educacional, e aos quais a metalinguagem, a reflexão metacognitiva sobre a ação, é associada, que “ocorrem os níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2018, p. 243).

Também é preciso deixar claro que os significados das palavras mudam, evoluem. Essa evolução se dá a partir da exposição do aprendiz a novos significados, novos elementos que constituem o conceito. Assim,

quando uma palavra nova é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2018, p. 246)

Isso sugere que o processo de aquisição da metalinguagem e o seu uso se aprofundará ao longo da carreira acadêmica dos alunos na medida em que são expostos a novos conceitos, desenvolvendo também outras funções, como a “atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VIGOTSKI, 2018, p. 246).

A seguir aponto a definição de metalinguagem e sua relação com o ensino de tradução.

2.2.1 Definição de metalinguagem

É possível dizer que há necessidade de se refletir sobre a metalinguagem em todas as áreas do saber, ainda mais se levarmos em conta questões como clareza, interpretação daquilo que é dito e compartilhamento de informação. Com o intuito de que a comunicação se torne mais clara e precisa entre os membros de uma determinada classe científica, é preciso que haja uma metalinguagem⁴² consistente amparando o discurso científico, de forma que os conhecedores daquela linguagem consigam se comunicar sem equívocos ou mal-entendidos.

⁴² Entendo metalinguagem aqui como a linguagem própria de uma área que visa facilitar a comunicação, ou seja, sua terminologia. Ao contrário do jargão, cuja definição do dicionário Houaiss é: código linguístico próprio de um grupo sociocultural ou profissional com vocabulário especial, difícil de compreender ou incompreensível para os não iniciados.

Considerando aquilo que Vigotski (2018) aponta sobre a influência do conceito espontâneo sobre o conceito científico, e levando em conta o que Castellví (2003) salienta em relação à crítica feita pela ciência cognitiva em relação à terminologia tradicional, a qual [...] apontou a dificuldade de estabelecer uma divisão clara entre conhecimento geral e especializado e mostrou como o conhecimento geral contribui para a aquisição do conhecimento especializado⁴³ CASTELLVÍ (2003, p. 171), entendo que a metalinguagem deve ser estabelecida a partir do contexto de enunciação, ou seja, é a partir do lugar de fala que se determinará se aquilo que está sendo dito trata-se, de fato e, deve ser tratado como, metalinguagem.

Acredito que a metalinguagem permita o compartilhamento de conhecimento de forma mais autônoma entre aprendizes, uma vez que ao aprender os termos, noções e conceitos, o usuário conseguiria entender melhor o tema estudado, o que facilitaria também o processo de ensino e aprendizagem, pois o aprendiz se tornaria mais independente ao aprofundar suas leituras sobre os temas de seu interesse. A metalinguagem dos Estudos da Tradução possui uma característica peculiar a um campo interdisciplinar. Dentro desse contexto, a metalinguagem dos Estudos da Tradução provém de diferentes campos de saber, havendo inclusive termos concorrentes para a mesma definição ou definições diferentes para o mesmo termo, ou seja, é bastante comum que cada teórico crie seu próprio arcabouço de termos. Ressalto a relevância de haver uma delimitação do espaço teórico do qual o professor parte para apresentar a metalinguagem ao aprendiz, ou seja, o espaço teórico proporcionará os termos, noções e conceitos que constituirão o discurso do professor. Nesse sentido, delimito meu espaço de fala como a Didática da Tradução de base cognitivo-construtivista.

Pensando, também, na necessidade de que o aprendiz faça uso da metalinguagem de modo menos caótico, parece ser relevante que este tenha um conhecimento que não se restrinja ao caráter epistêmico da metalinguagem de tradução, mas que também seja capaz de utilizá-la de forma apropriada, evitando inadequações no uso de termos e conceitos, além de confusões terminológicas. Evidentemente a intenção aqui não é unificar ou padronizar a metalinguagem da tradução de maneira prescritivista, mas sim que o seu ensino seja consciente, de forma que o aprendiz consiga autorregular-se ao refletir sobre o seu processo tradutório e sobre suas

⁴³ [...] have stressed the difficulty of drawing a clear separation between general and specialised knowledge and have shown how general knowledge contributes to the acquisition of specialised knowledge.

decisões e escolhas, compreendendo também, de maneira mais clara, seu posicionamento enquanto tradutor.

2.2.2 Metalinguagem de tradução

O início de uma discussão sistematizada sobre metalinguagem em tradução ocorre já nos primórdios da disciplina Estudos da Tradução com Holmes em seu artigo fundacional, *The name and nature of Translation Studies* (1972/1988), onde se estabelece uma metalinguagem inicial sobre tradução e Estudos da Tradução. Josep Marco (2009) afirma que a metalinguagem bem estruturada e corretamente utilizada se faz necessária para que o tradutor profissional, e para que a própria área dos Estudos da Tradução, alcance seu reconhecimento diante de outros profissionais, tanto de áreas afins quanto frente a clientes. Delisle (1993) reconhece que toda área de conhecimento possui uma terminologia própria, os Estudos da Tradução não é exceção. De fato, a falta de metalinguagem específica não parece ser o problema, uma vez que já em 1993 Delisle apresenta um glossário com mais de duzentos termos próprios da área.

Levando em conta que a metalinguagem está associada à representação e ao compartilhamento de um conhecimento especializado por meio de unidades terminológicas⁴⁴ (CASTELLVÍ, 2003), que articulam o discurso entre aqueles que pertencem a uma comunidade de fala especializada. Snell-Hornby (2009) aponta que a metalinguagem dos Estudos da Tradução tem na “língua tanto o objeto de discussão e o meio de comunicação” (p. 124). Por conta da natureza das unidades terminológicas, há, nos Estudos da Tradução, grande variação da metalinguagem, pois seus termos são: retirados da língua comum; culturalmente carregados (limitados a uma escola ou teoria); ou ainda, falsos cognatos entre as línguas; entretanto, se delimitarmos o espaço teórico em que a unidade terminológica está sendo utilizada, esta multiplicidade de termos não causaria dificuldades, uma vez que “[...] o conteúdo é associado com a forma, e assim, a unidade não apenas designa, mas também significa, com todas as consequências cognitivas que isto representa⁴⁵” (CASTELLVÍ, 2003, p. 186), ou seja, dentro de um determinado contexto, a unidade terminológica atua de uma forma específica.

Não devemos pensar que a uniformização metalinguística é uma necessidade, ou mesmo uma possibilidade, uma vez que tratamos de uma ciência humana com diversas linhas

⁴⁴ Segundo Castellví (2003) as unidades terminológicas referem-se ao mesmo tempo, a unidades de conhecimento, linguísticas, e comunicativas que se realizam em uma situação comunicativa específica.

⁴⁵ the content is associated to the form and therefore the units not only designate but they also mean with all the cognitive consequences of their meaning

teóricas e escolas. As sinonímias e a polissemia proveniente da metalinguagem podem ser bem-vistas, desde que os conceitos e termos estejam definidos de forma clara aos aprendizes. É preciso esclarecer para estes como o termo é compreendido em uma determinada escola e para um autor específico, a fim de que o discurso, sempre pensado para um público específico, seja entendido de forma inequívoca.

Acredito que essa multiplicidade metalinguística deve ser um fator a ser considerado ao tratarmos do ensino da tradução, de modo a permitir um maior compartilhamento de conhecimento aos futuros profissionais e pesquisadores da tradução. Justamente por sua natureza, uma unificação metalinguística não seria possível; entretanto, seria importante para a consolidação da área de conhecimento uma reflexão mais aprofundada sobre o uso da metalinguagem, de forma que a disciplina possa ser vista indubitavelmente como independente e que demonstre claramente sua contribuição real a outros profissionais, assumindo seu caráter interdisciplinar.

2.2.3 A metalinguagem no ensino de tradução

Ao pensar o ensino da metalinguagem da tradução não estou propondo apenas um enfoque na teorização da tradução, mas sim, que o aprendiz seja capaz de refletir sobre o processo de trabalho em que está envolvido, entender e conseguir justificar suas escolhas. Em outras palavras, é preciso que o aprendiz desenvolva um espírito crítico, como um processo de autorregulação, sendo capaz de refletir sobre os conceitos e sobre o próprio processo tradutório e que consiga reconhecer seu papel social enquanto tradutor.

Pensando no aprendiz de tradução em um contexto específico, a saber os cursos de LLE da UFSC, penso que o papel do educador é não apenas ensinar ao aprendiz competências necessárias para se tornar um tradutor, mas também fazer com que este seja capaz de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino sistematizado da metalinguagem específica da tradução permitiria ao aluno uma melhor compreensão de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, levando-o a uma reflexão que o permita compreender melhor sua experiência tradutória. Esse caminho promoverá no aluno uma capacidade de compreender seu processo tradutório, entender suas escolhas, sendo capaz de defendê-las e justificá-las, ou seja, aquilo que Hurtado Albir chama de *espírito crítico*, um dos

desdobramentos resultantes da aquisição da competência tradutória. Cumpre destacar que é possível aproximar o conceito de espírito crítico daquele de autorregulação, uma vez que ambos os processos dependem da capacidade de o aprendiz abstrair sobre o objeto do conhecimento ao qual foi exposto, ou seja, a tradução.

Delisle (1993) aponta a metalinguagem como ponto de entrada no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o primeiro passo para a formação do tradutor é ser capaz de reconhecer e utilizar a metalinguagem apropriada sobre tradução⁴⁶. Por conta desse fator, uma proposta didática que procure ensinar a metalinguagem deveria ser pensada justamente nesse contexto, isto é, nos primeiros contatos do aprendiz com o universo da tradução e com os Estudos da Tradução. Os cursos de graduação em LLE da UFSC permitem que o contexto de ensino da metalinguagem ocorra, muito embora não se trate de um curso de formação de tradutores propriamente, pois o atual projeto pedagógico do curso prevê a familiarização do aluno com processos tradutórios de textos, além de uma reflexão crítica sobre a tradução e o tradutor como objetivo geral das disciplinas de tradução da grade. Devido a da natureza acadêmica dos referidos cursos, há uma demanda por conhecimento declarativo, já que se procura uma integração entre teoria e prática de tradução. De acordo com o que se define no PPC do curso de espanhol⁴⁷ do LLE, as disciplinas Introdução aos Estudos da Tradução (LLE7030); Tradução I (LLE7031); e, Tradução II (LLE7032)

são disciplinas dinâmicas e diversificadas na sua forma de funcionamento, abrangendo aspectos teóricos e práticos na sua composição. Visam despertar no aluno o interesse pela tradução como uma profissão (DLLE, 2013, p. 23).

Para elaborar a proposta didática de ensino de metalinguagem específica da tradução, utilizei os preceitos definidos na subseção 1.1, de forma a promover no aluno o conhecimento declarativo necessário para que ele seja capaz de refletir sobre a prática tradutória, ampliando também sua capacidade de aprendizagem, uma vez que entendo haver uma proximidade entre a metalinguagem e a autorregulação da aprendizagem por parte do aprendiz, já que aquela permite uma melhor compreensão dos objetivos do aluno ao final do processo e permite que o aluno reflita sobre sua prática tradutória, sobre a ação, conforme Vigotski (2018).

⁴⁶ Aqui é possível estabelecer uma aproximação entre o conceito científico, conforme apresenta Vigotski (2018), e a posição de Delisle (1993) sobre o ensino da metalinguagem logo no início do processo de aprendizagem, dando suporte à posição defendida nesta tese da relevância de se ensinar a metalinguagem aos aprendizes de tradução.

⁴⁷ Escolhi o PPC do curso de Espanhol como referência, pois cada curso publicou o seu PPC individualmente, muito embora as informações sobre a concepção dos Estudos da Tradução dentro do currículo sejam bastante semelhantes.

Mesmo que o caráter declarativo esteja mais destacado, não é a intenção formar apenas pesquisadores em tradução, mas desenvolver a competência tradutória exigida para quem ingressa no mercado de trabalho, demandando profissionais qualificados e que saibam seu papel social como tradutores. Segundo Marco, “a projeção social do profissional de tradução frente a outros profissionais pode depender de sua habilidade de usar uma terminologia reconhecível” (2009, p. 65).

O ponto a que podemos chegar com esta proposta é procurar construir, no aprendiz de tradução, uma consciência metalinguística, ou seja, possibilitar que o futuro tradutor tenha um conhecimento concreto da metalinguagem de tradução, de conceitos e termos, estando não só consciente de seu uso na prática de tradução, mas sendo também capaz de se colocar como um profissional de uma área de conhecimento bem delimitada frente a outros profissionais e mesmo a clientes de tradução, de forma que possa esclarecer de modo inequívoco sua tarefa tradutória, defendendo e explicando suas escolhas, métodos e procedimentos tradutórios.

A aquisição, por parte do aprendiz, desse conhecimento específico dos Estudos da Tradução se enquadra naquilo que Hurtado Albir (1999) apresenta como “desenvolvimento do espírito crítico” durante o processo de ensino e aprendizagem, e parece um ponto de grande relevância ao se tratar de possibilitar o estabelecimento de um desempenho experto em um aprendiz de tradução.

2.2.4 A metalinguagem em uma disciplina introdutória de tradução geral

Justamente por se tratar de uma metodologia que deve ser pensada dentro de cada situação pedagógica específica, o ponto de partida da sugestão do material didático resultante desta pesquisa está localizado dentro do ensino acadêmico da tradução, isto é, seu desenvolvimento e aplicação foram pensados para terem lugar nos cursos de LLE da UFSC, mais especificamente na disciplina Estudos da Tradução I. O objetivo de aprendizagem prevê um aluno iniciante que tenha pouco contato com conhecimentos de tradução, estando nas fases iniciais do curso. As informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos foram verificadas por meio de um questionário inicial com a intenção de avaliar diagnosticamente o conhecimento dos aprendizes antes de iniciarem seu processo de ensino e aprendizagem, delimitando, assim,

a familiaridade dos alunos com a tradução, e permitindo que o desenho do material fosse orientado para aquele grupo de alunos.

Nesse sentido, a proposta aqui apresentada traz a metalinguagem como discussão transversal, percorrendo todas as UDs elaboradas, uma vez que entendo que a metalinguagem da tradução parece se fazer necessária na formação do tradutor, principalmente, como sugere Delisle, se formos tratar de uma “aprendizagem fundamentada e metódica da tradução geral⁴⁸” (1993, p.52). Assim, ao pensar em um curso de tradução geral com uma metodologia ativa, promovendo a reflexão aprofundada sobre os processos tradutórios, parece haver também a necessidade de um objetivo de aprendizagem ligado à metalinguagem da tradução.

Um dos movimentos necessários ao professor de tradução ao propor o ensino da metalinguagem como um dos objetivos de aprendizagem é que torna-se premente especificar de onde as unidades terminológicas foram retiradas, ou seja, de qual arcabouço teórico fazem parte, nesse sentido é que delimito que a metalinguagem proposta nesta tese faz parte da Didática de Tradução de base cognitivo-construtivista. Ademais, por tratarem-se de termos que possuem significado também fora dos Estudos da Tradução, o aluno já possui um conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2018), ligado ao objeto no mundo, sendo necessário um aprofundamento, uma acomodação, por parte do aluno, para que este possa fazer uso da metalinguagem em seu processo de reflexão sobre o seu processo tradutório, desenvolvendo níveis mais elevados de intrasubjetividade (autorregulação), ao definir com clareza o conceito utilizado para não correr o risco de criar mais confusão para o receptor.

Outrossim, a utilização da metalinguagem própria dos Estudos da Tradução de forma coerente permite um empoderamento social, tanto dos profissionais de tradução frente a outros profissionais, ao fazerem uso de uma terminologia reconhecível ao tratarem com clientes, editores, colegas, organizações governamentais, etc., quanto dos pesquisadores frente a outros pesquisadores, pois também permite um diálogo mais claro com seus pares e os de áreas afins (MARCO, 2009, p.74).

Tendo como *leitmotiv* da disciplina a competência tradutória, a metalinguagem entra como pano de fundo, uma tentativa de associar os conhecimentos procedimental e declarativo. A proposta filia-se a corrente teórica da formação por competência tradutória, portanto não se limita a explicações teóricas do que se entende por tradução, mas procura ir além e apresentar ao aprendiz reflexões sobre o processo tradutório realizado pelo tradutor, constantemente

⁴⁸ Apprentissage raisonné et méthodique de la traduction générale.

refletindo sobre o produto da tradução, o resultado desse processo. Em outras palavras, a fim de que haja aquisição da competência proposta, os alunos são levados a refletir sobre seus processos tradutórios, para que possam explicar e justificar suas escolhas tradutórias, compreendendo melhor seu processo de aprendizagem a fim de promover um comportamento autorregulado.

Tomando por base a noção de competência, proponho que a metalinguagem, ou o exercício da metalinguagem nas UD's, seja transversal, ou seja, uma atividade recorrente em todas as UD's ao longo da disciplina, sedimentando a metalinguagem e promovendo o comportamento autorregulatório por parte do aprendiz. Seguindo Gonçalves (2015), acredito que a subcompetência envolvida ao utilizar a metalinguagem é a de conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução, pois ativa conhecimentos declarativos não apenas sobre princípios que regem a tradução, mas também, em certa medida, sobre aspectos profissionais da tradução, uma vez que o conhecimento terminológico é compartilhado pela comunidade profissional de praticamente todas as áreas do conhecimento, e no campo da tradução isso não é diferente. Além disso, esse objetivo também parece ativar a subcompetência de capacidade pragmática e estratégica, pois dá ao tradutor não apenas o conhecimento teórico, de nomenclaturas, mas, por meio da metodologia empregada, o prepara para identificar e lidar com problemas de tradução e gerar “processos de alto-nível de consciência e complexidade meta-cognitiva” (GONÇALVES, 2015, p.118-119). Ademais, conhecer a metalinguagem pode dar ao aprendiz maior conhecimento sobre a área de estudo e torná-lo mais consciente dos processos realizados no ato tradutório, dotando-o de ferramentas que lhe permitem justificar suas escolhas tradutórias perante seus pares, integrando-o à comunidade da qual almeja fazer parte, ou seja, a de tradutores profissionais. Doutra parte, em uma realidade de baixo reconhecimento social da tradução, conhecer a metalinguagem própria da área também permitiria que o aprendiz não se sentisse constrangido diante de críticas ao seu trabalho, sendo capaz de defender-se de forma pertinente e fundamentada. Além disso, levando em consideração os objetivos apontados por Hurtado Albir (1999), é possível aproximar a metalinguagem com o espírito crítico, pois a primeira pode promover a capacidade do tradutor de refletir sobre o seu processo tradutório.

2.2.5 A escolha dos termos

Do ponto de vista pedagógico, um grande número de termos referentes à tradução e aos Estudos da Tradução pode gerar problemas tão complicados de serem contornados quanto a própria ausência de termos (VAERENBERGH, 2009, p. 45). Uma vez que conhecer tal quantidade de termos torna-se impraticável ao aprendiz e nenhuma proposta pedagógica conseguiria abarcar todos os termos da tradução de uma forma a tornar o aprendizado cognitivamente possível, seria interessante, ao desenhar um curso de introdução à tradução geral, tratar a escolha de termos dentro de um determinado arcabouço ou escola teórica dos Estudos da Tradução

Um dos pontos cruciais do ensino da metalinguagem está relacionado com a polissemia e com a sinonímia entre os termos. Tais fenômenos da linguagem ocorrem comumente nas ciências em geral, não sendo exclusividade dos Estudos da Tradução. Isso indica, segundo Leona van Vaerenbergh (2009), sinais de avanço acadêmico, nesse caso o importante, para os Estudos da Tradução, é que procure criar e definir de forma clara seus termos. Assim, é preciso que se defina o lugar de fala conceitual do termo, ou seja, a delimitação da definição está na própria área de conhecimento e não em outras áreas.

Vaerenbergh também fala da necessidade de dispor da metalinguagem para a formação de tradutores, e de como a diversidade pode ser uma oportunidade, pois segundo a autora,

a metalinguagem tem, por assim dizer, uma função mediadora entre teorias e a realidade tradutória e de tradução, tanto no contexto de formação quanto profissional. Polissemia e sinonímia, particularmente, colocam os tradutores em contato com diferentes métodos e abordagens teóricas e os levam a comparar métodos e a criar uma rede de termos e conceitos (2009, p. 57)⁴⁹.

Portanto, a metalinguagem auxilia na sedimentação de um *background* teórico que permite ao profissional e também ao aprendiz refletir sobre a tradução e verbalizar suas reflexões; entretanto só a teoria não é suficiente, é preciso ver o uso dos conceitos na prática.

De uma perspectiva didática, seria necessário vincular a metalinguagem a um espaço teórico circunscrito e bem delimitado, de forma a otimizar seu uso e a sistematizar a compreensão do léxico teórico utilizado nos Estudos da Tradução. A profusão de termos se tornaria mais equilibrada a longo prazo, com uma utilização mais padronizada dos termos já no início da formação do profissional de tradução.

⁴⁹ The metalanguage has, as it were, a mediator function between theories and the reality of translating and translation, both in the training and in the professional context. Polysemy and synonymy, in particular, bring translators into contact with different theoretical approaches and teach and drive them to compare approaches and to build a network of terms and concepts.

Van Doorslaer, procurando sistematizar a terminologia referente à tradução, propõe o *Translation Studies Bibliographies*⁵⁰ (TSB), publicado pela John Benjamins, em 2001, mas argumenta que há riscos em tentar um projeto histórico e bibliográfico em tradução e apresenta inúmeras bibliografias parciais que procuram tratar da metalinguagem em tradução. O autor também cita o *Tradbases*⁵¹, além do projeto *CIRIN*⁵², organizado por Daniel Gile, que procura integrar palavras-chave com um mapa conceitual.

O mapeamento realizado para propor o TSB foi desenvolvido com princípios estruturalistas, buscando uma sistematização, organização e estruturação dos termos ali contidos a partir dos princípios estabelecidos pelo mapa conceitual de Holmes. Assim, o TSB foi construído com a proposta de ser um mapa aberto que possibilite alterações, reorganizações e qualquer mudança necessária que ocorra com o avanço dos Estudos da Tradução. Desse ponto de vista, é possível considerar o TSB uma boa ferramenta didática, uma vez que se propõe a englobar a metalinguagem dos Estudos da Tradução e da tradução em geral, dando um ponto de partida para os formadores de tradutores criarem seus próprios mapas de acordo com as necessidades de seus contextos e aprendizes. Em relação ao estudo acadêmico da tradução, o mapa apresenta um panorama da área de conhecimento, sendo utilizado como modelo descritivista dos Estudos da Tradução.

Segundo Van Doorslaer (2009), há dois modos de se ver a situação terminológica dos Estudos da tradução: por um lado, a falta de uniformidade conceitual cria uma vantagem, pois permite uma criatividade terminológica mais livre, com multiplicidade conceitual e renovação da disciplina; por outro lado, a liberdade pode levar à ambiguidade, o que pode ser observado pelo grande número de termos e conceitos existentes sobre tradução, além das mais diversas palavras-chave em trabalhos da área, com sobreposições de ideias, divisões obscuras de níveis de trabalho, entre outros pontos. Essa dupla situação da proliferação terminológica cria

⁵⁰ Os mapas TSB foram criados como uma tentativa de complementar e desenvolver o mapa de Holmes. O TSB já conta com aproximadamente 28.000 relações terminológicas e palavras-chave ligadas ao universo da tradução e dos Estudos da Tradução. Mais informações podem ser acessadas por meio da página <https://benjamins.com/online/tsb/>.

⁵¹ Projeto da Universidade de Lisboa para produzir uma bibliografia sobre os Estudos da Tradução restrita a Portugal. Pode ser acessado em: <http://tradbases.comparatistas.edu.pt/>.

⁵² Rede de informações internacional sobre pesquisa em interpretação de conferências. Pode ser acessado através da página: <http://www.cirinandgile.com/>

problemas para elencar os diferentes níveis dos conceitos, as relações específicas entre termos e a inter-relação entre palavras-chave.

A construção dos mapas TSB foi baseada na ocorrência, frequência e relações que podem ser estabelecidas entre os termos. A ideia inicial era produzir um mapa sobre os Estudos da Tradução; entretanto, com o avanço da tarefa, verificou-se que grande parte dos termos se referiam a procedimentos ligados diretamente ao ato tradutório, nesse sentido, foi preciso dividir o ponto de entrada, havendo não uma relação de verticalidade entre Estudos da Tradução e a prática tradutória, mas de horizontalidade, ou seja, tanto Estudos da Tradução quanto tradução são os pontos de partida do mapa proposto no TSB.

O TSB é composto, até agora, por aproximadamente 600 (seiscentos) termos que procuram estabelecer um balanço entre a uniformidade e as idiossincrasias existentes na construção da metalinguagem específica dos Estudos da tradução e da tradução.

Conforme dito acima, o universo terminológico da tradução e dos Estudos da Tradução é bastante vasto. Delisle e Lee-Jahnke afirmam, em 1997, na obra *Enseignement de la traduction*, que uma pesquisa em 16 (dezesesseis) manuais sobre a temática da tradução apresentou 1.419 termos, embora o número de definições seja reduzido, uma vez que há repetições ou sinonímias; considerando isso chegou-se a um total de 838 (oitocentos e trinta e oito) definições sobre conceitos da área (DELISLE; LEE-JAHNKE, 1997, p. 193). O ensino desse número elevado de conceitos a alunos iniciantes causaria um problema de ordem prática, pois não haveria tempo suficiente para tal empreitada.

Nesse sentido, o conhecimento metalinguístico será restrito a esse espaço teórico-epistemológico. Serão trabalhados, principalmente, o conceito de tradução, de Competência Tradutória e sua aquisição, além de técnicas e estratégias para resolução de problemas de tradução. Estes termos e conceitos foram escolhidos com o intuito de respeitar a ementa proposta para a disciplina, a qual determina os temas que devem ser abordados na disciplina:

Mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução. Concepção integralizadora de tradução. Competência Tradutória (CT). Aquisição da subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ / ‘Conhecimento Teórico e Meta-teórico sobre Tradução’. Prática de tradução geral informada pela base conceitual adquirida (metalinguagem), para incremento dos mecanismos de autorregulação como estratégia de aprendizagem. Incentivo à pesquisa em Estudos da Tradução. (APÊNDICE A)

Ademais, a metalinguagem trabalhada deve permitir a expressão do pensamento por meio das palavras. Assim, levando em consideração as afirmações de Vigotski (2018) sobre a

relação entre pensamento e conceito científico, apresento no quadro abaixo a metalinguagem proposta ao longo da disciplina cujo objetivo seria promover a reflexão sobre a ação do aluno.

Quadro 5 - Metalinguagem escolhida

Unidade didática	Metalinguagem trabalhada
UD 1 – Mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução	1. Tradução;
UD 1-B - Prática ilustrativa de estudos descritivos orientados para o processo: estratégias	2. Estratégias 3. Estratégia de Busca 4. Estratégias de Compreensão 5. Estratégias de redução 6. Estratégia de tradução 7. Problema de tradução 8. Problema de tradução propriamente dita 9. Problemas de compreensão 10. Processo tradutório 11. Texto de Chegada (TC) 12. Texto de Partida (TP) 13. Tomada de decisão
UD 2 - Concepção integradora da tradução	14. Adaptação 15. Atividade cognitiva 16. Atividade textual 17. Ato comunicativo 18. Concepção integradora de tradução 19. Contexto 20. Decalque 21. Destinatário/receptor 22. Empréstimo 23. Equivalência 24. Modulação 25. Processo mental 26. Produto 27. Público Alvo 28. Técnicas de tradução 29. Tradução literal 30. Transposição
UD 3 - Concepção de competência tradutória (CT)	31. Competência Tradutória (CT) 32. Componentes psicofisiológicos 33. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução 34. Subcompetência bilíngue 35. Subcompetência de conhecimentos sobre tradução 36. Subcompetência estratégica 37. Subcompetência extralinguística 38. Subcompetência instrumental 39. Subcompetências
UD 4 - Aquisição da competência tradutória	40. Aquisição de CT
UD 5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias	41. Conceito dinâmico de tradução 42. Conceito estático de tradução 43. Encargo 44. Tarefa de tradução

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.3 AVALIAÇÃO

Como se dá o processo de avaliação? Como se pode verificar as competências que os alunos adquirem em cada fase da aprendizagem? Partindo da ideia de que o princípio avaliativo deve ser holístico, ou seja, compreender todo o processo de ensino e aprendizagem e levar em conta todo o potencial e motivação dos alunos, a avaliação deve valer-se de três aspectos e momentos distintos: avaliação diagnóstica; formativa; e somativa. Nesse sentido, é possível definir os três aspectos avaliativos da seguinte forma:

Quadro 6 - Avaliação em relação ao processo

Aspectos da avaliação	Definição
Avaliação diagnóstica	é realizada ao início do processo de ensino/aprendizagem, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo que será trabalhado, permitindo ao professor localizar as deficiências e possíveis dificuldades dos aprendizes.
Avaliação formativa	ocorre durante todo o processo educacional, tem por foco a observação do progresso dos estudantes, a fim de realizar os ajustes necessários para um melhor aprendizado. É processual, contínua e qualitativa.
Avaliação somativa	acontece ao longo ou ao final do processo, com vistas a graduar o aprendiz, atribuindo uma nota, conclui o processo de ensino/aprendizagem, promovendo ou retendo o aluno

Fonte: Baseado em Arrias e Ramos (2011)

A avaliação, quando embasada em um processo de reflexão crítica por parte do professor, torna-se um ponto fundamental do processo, pois, a partir dos resultados obtidos, o professor consegue rever sua prática e alterar os objetivos educativos estabelecidos a priori, principalmente através das avaliações diagnóstica e formativa, uma vez que estes aspectos avaliativos auxiliam o educador a rever sua prática, reconhecer falhas nos objetivos, metodologias e na própria interação com os alunos, a fim de reestruturar seu planejamento.

Pensar a avaliação como processo que auxilia na aprendizagem acaba com seu papel classificatório, que em nada contribui para o avanço e o crescimento do educando, e atribui um valor diagnóstico ao processo avaliativo, constituindo-se como “um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2008, p. 35)

Por parte do professor, a avaliação deveria assumir seu papel como instrumento para uma melhor compreensão do estágio em que o aprendiz se encontra, como a metodologia está atuando durante o processo e quais foram os resultados obtidos ao final. Do ponto de vista do

aluno, um conceito de avaliação que verifica o processo, e não apenas o classifica, é vantajoso na medida em que promove a sua autonomia em relação às tomadas de decisão sobre o melhor caminho a seguir a fim de atingir as metas estabelecidas, ajudando-o em seu processo de autocompreensão, entendendo mais claramente seus limites e as possibilidades de avanço. Nessa mesma linha, Luckesi afirma que

os resultados manifestos por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem (2008, p. 83)

Em outras palavras, quanto maior for a compreensão do aluno em relação ao papel da avaliação em sua formação, melhor ele se colocará como responsável pela aquisição do conhecimento e mais motivado a adquiri-lo estará, o que, em última análise, promove um comportamento autorregulado.

Com o intuito de consolidar essa forma de avaliação, uma reestruturação na avaliação acadêmica se faz necessária. O processo avaliativo visto como forma de punição, de provar o conhecimento (em um sentido inquisitorial) e classificar o aprendiz entre “capaz” e “incapaz”, apenas aprofunda o estigma da avaliação. Assim, não mais como classificação, mas como observação da experiência educativa é que a avaliação deveria ser considerada, de forma a levar tanto aprendiz quanto professor a buscarem o melhor resultado possível do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se assim como um processo de construção de conhecimento que pode ser aprimorado ao longo da aprendizagem.

Sendo a avaliação uma observação da conduta do aprendiz, Schunk (2012) propõe alguns exemplos de avaliação de aprendizagem que podem ser realizados, uma vez que a sua aquisição do conhecimento é, segundo o autor, “inferida, quer dizer, não a observamos de maneira direta, mas sim através de seus produtos e resultados” (2012, p. 14).

- Exames escritos: avalia o nível de domínio do aprendiz sobre o assunto tratado. Os exames escritos podem possuir aspectos diagnósticos e formativos, não só somativos, já que permitem ao professor observar pontualmente as dificuldades dos alunos.
- Exames orais: perguntar ao aprendiz e avaliar o seu desempenho de acordo com suas respostas. Uma conversa informal pode servir como avaliação oral, principalmente na fase diagnóstica.

- Qualificação de terceiros: observação do desempenho do aluno por outros (professor, pais, colegas, etc.)
- Autoavaliações: o próprio aprendiz produz um relatório sobre sua aprendizagem. Podem ser de diversas formas: questionários (perguntas relacionadas aos seus pensamentos e ações); entrevistas (o aprendiz responde, oralmente, a pergunta do entrevistador); recapitulação dirigida (após a realização de uma tarefa, o aprendiz relembra o que fez e pensou ao realizá-la. Deve ser feita imediatamente após a conclusão da tarefa); pensamento em voz alta (falar o que está pensando ao realizar a tarefa); diálogo (conversa entre duas ou mais pessoas enquanto realizam uma tarefa).

2.3.1 Avaliação no ensino de tradução

Em relação à avaliação no ensino de tradução, há um grande número de instrumentos avaliativos que o professor pode utilizar para coletar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. É preciso deixar claro que esses instrumentos serão construídos tendo como referencial básico os objetivos de aprendizagem propostos. Como instrumentos avaliativos, Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) sugerem, por exemplo: textos para traduzir; questionários; diários reflexivos; relatórios; gravações do processo tradutório; portfólio de aprendizagem.

Os textos para traduzir permitem verificar o domínio da língua alvo, a compreensão da língua estrangeira, a capacidade de pesquisa e a habilidade para resolver problemas; os questionários servem tanto como avaliação diagnóstica, como para realizarem uma autoavaliação do aprendiz; os diários reflexivos podem conter as reflexões e explicações dos alunos sobre problemas específicos ou modo como buscaram as soluções tradutórias, ou ainda relatar dificuldades em relação aos objetivos propostos; os relatórios são documentos que descrevem o processo de tradução, nos moldes de uma tradução comentada, onde o aprendiz é solicitado a explicar o processo que seguiu para resolver determinado problema de tradução; as gravações do processo tradutório servem como forma de observar o processo tradutório do aprendiz, sendo realizado por meio de equipamentos específicos, como o *eye-tracking*; o portfólio de aprendizagem é uma coleção de trabalhos realizados pelo aluno que seja representativa de seu processo de aprendizagem, conforme sugerido por Galán-Mañas e Hurtado Albir o professor pode estabelecer diretrizes para a estrutura do portfólio, mas o estudante deve ter liberdade para escolher os trabalhos que representem seu progresso (2015, p. 10).

Cumpramos ressaltar o papel central do portfólio de aprendizagem como instrumento avaliativo, já que não possui apenas uma finalidade somativa, mas principalmente formativa, uma vez que podem ser avaliados conceitos e procedimentos; além disso, as atividades

permitem “mobilizar as distintas competências específicas do curso, assim como mobilizar estratégias e saberes de tipos distintos e níveis diferentes⁵³” (GALÁN-MAÑAS, 2015, p. 399). Blackburn e Hakel (2006, p. 86) sugerem também que portfólios “[...] podem ser ferramentas efetivas de aprendizagem, pois dão aos estudantes a oportunidade de reunir seu trabalho e refletir sobre o próprio progresso⁵⁴”.

Algumas atividades são sugeridas por Galán-Mañas (2015) para compor o portfólio de aprendizagem, conforme abaixo:

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

O portfólio de aprendizagem pode ser aplicado em diferentes situações pedagógicas; por sua natureza formativa, permite a mobilização de diferentes competências; além de promover a autorregulação do aprendiz, uma vez que faz parte da construção do portfólio, o *feedback* do professor (heterorregulação).

As tarefas que configuram o processo de ensino e aprendizagem são o “[...] referencial funcional para avaliar e acompanhar o avanço” (ZABALA, 1998, p. 202) dos aprendizes e confirmar a aquisição das competências estabelecidas para aquela fase do processo. Ou seja, as tarefas estão associadas à avaliação de competências específicas ou tarefas integradoras, que verificam mais de uma competência ao mesmo tempo, por exemplo, ao ser solicitado a realizar uma tradução com justificativa, é possível verificar não só a qualidade da tradução, mas também a capacidade de reflexão do aprendiz em relação ao seu processo tradutório.

Dorothy Kelly, em sua obra *A handbook for Translator Trainers* (2005), trata também da avaliação em um curso de tradução. A autora inicia o Capítulo 8 de seu livro falando de duas características da avaliação tradicional de tradução: (i) avaliação centrada na questão do erro

⁵³ [...] movilizar las distintas competencias específicas del curso, así como movilizar estrategias y saberes de distintos tipos y a diferentes niveles

⁵⁴ [...] can be an effective learning tool because they provide students with the opportunity to collect their work and reflect on their learning progress

de tradução; (ii) avaliação centrada na falta de consenso do que constitui uma tradução aceitável. Os métodos tradicionais de avaliação de tradução têm como objetivo o produto da atividade tradutória. Isso pode ser observado tanto no que concerne à formação de tradutores, quanto à contratação de profissionais em companhias e empresas.

Esse tipo de avaliação, segundo Kelly, não é realista, pois não observa o processo, tentando avaliar todas as habilidades de uma só vez, além disso não apresenta critérios na seleção de textos, concentrando a atenção muitas vezes em textos literários ou com dificuldades estilísticas dificilmente percebidas por um aprendiz. Pelo grau de dificuldade variado, não permite que o aprendiz apresente todo o conhecimento que adquiriu. Em muitos casos os critérios para aprovação não são claros, ou conhecidos pelos alunos, de forma que este não sabe como está sendo avaliado, não apresentando um encargo de tradução no qual o aluno possa se apoiar para justificar suas escolhas tradutórias.

Assim, Kelly argumenta que a avaliação deveria estar em sintonia com os objetivos de aprendizagem propostos aos alunos, ou mesmo com os resultados pretendidos. A fim de tornar os exames de tradução mais realistas, Kelly sugere algumas ideias: não há necessidade de o exame consistir apenas de uma tradução, mas também pode ser uma tarefa pré-tradutória ou mesmo um comentário de tradução; devem, em certa medida, refletir a prática tradutória e não limitar-se ao uso do dicionário; podem eliminar o elemento surpresa, ou seja, o aluno pode pesquisar e documentar-se antes de realizar o teste, ou mesmo realizar a tradução em um prazo de dois dias, por exemplo; o texto deve corresponder ao tempo dado para sua tradução; o aluno deveria receber um encargo de tradução claro, com as diretrizes que deve seguir em seu texto; e os alunos devem saber quais os critérios e escala de valores da avaliação.

Sobre o modo de avaliação, Kelly distingue entre avaliação normativa, que estabelece uma distribuição estática de notas, normalmente ligada ao erro de tradução, e a avaliação criteriada, feita com base em critérios bem definidos, que se pretende transparente e deveria ser discutida com os alunos.

No ponto em que trata sobre quem deve avaliar, a autora sugere que a avaliação seja, ao contrário da avaliação tradicional, onde o professor é o único responsável pela avaliação: realizada por colegas (o que permite que o aprendiz receba *feedback* de um colega de aula); pelo próprio aprendiz (desenvolvendo assim o comportamento autorregulatório, o que pode ser entendido como uma competência do tradutor: ser capaz de compreender e redefinir seu processo de aprendizagem); por um experto; ou ainda por aquele que irá utilizar a tradução.

Kelly também sugere tipos de avaliação no que diz respeito ao trabalho em grupo e individual, uma vez que cada indivíduo pode realizar uma tarefa de tradução de modo diferente, por exemplo. Nesse caso, a autora sugere que um indivíduo do grupo elabore um diário de trabalho, relatando as atividades realizadas e por quem foram realizadas. Também sugere um relatório coletivo, que indique as funções de cada membro, a execução das atividades, a divisão de trabalho, os problemas encontrados, etc. Ainda pode ser realizada uma distribuição de notas pelos membros do grupo aos seus companheiros, e o professor pode utilizar estas notas como um outro parâmetro na avaliação final, por exemplo.

Por fim, Kelly também trata da necessidade de avaliação da disciplina em si. Esse tipo de avaliação permite ao professor observar o processo de ensino e aprendizagem como um todo e receber *feedback*, com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica e a metodologia, por exemplo. Uma das maneiras de realizar essa avaliação é através de questionários dados aos alunos para saber suas opiniões, dificuldades e sugestões. A autora sugere ainda, que esse tipo de questionário seja realizado após a entrega das notas finais, para que o aluno não se sinta pressionado a agradar o professor, mas também pode ser feito de maneira anônima. Por outro lado, também sugere que o professor se autoavalie, refletindo sobre a eficiência do processo de ensino e seja avaliado por um colega professor, por exemplo.

A partir da leitura de Kelly, conclui-se que a necessidade de a avaliação estar ligada aos objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente às competências tradutórias, é imperativa. Além disso, as sugestões dadas pela autora são fundamentais para a reflexão acerca das avaliações que constituirão esta proposta didática, principalmente as de caráter diagnóstica e formativa.

Melis e Hurtado Albir (2001) também tratam da questão da avaliação nos Estudos da Tradução. Seu primeiro ponto é estabelecer a diferenciação entre os diversos tipos de avaliação que podemos encontrar ao tratarmos do ensino de tradução. Antes de mais nada, é preciso construir os critérios que serão utilizados na realização das avaliações dentro da disciplina. Historicamente, a avaliação tem um caráter bastante ensaístico e subjetivo, ou seja, os critérios de avaliação muitas vezes não são claros e estão associados a julgamento de valor. Somente no final dos anos 50 é que se procurou refletir melhor sobre critérios de avaliação de tradução e se procurou desenvolver um sistema mais objetivo de avaliação (MELIS; HURTADO ALBIR, p. 273).

As autoras argumentam que a avaliação deveria se tornar, no ensino, parte da prática pedagógica e não ter como foco apenas dar uma nota ao aprendiz, mas sim, também servir como uma ferramenta no processo de formação do aluno e um modo de observar se o processo de ensino está ocorrendo da maneira eficiente. Segundo as autoras, “[...] são os sujeitos (tanto professores quanto aprendizes), mais do que os objetos de conhecimentos (objetivos e conteúdos do programa de aprendizagem), os reais protagonistas da avaliação”⁵⁵ (MELIS; HURTADO, 2001, p.275)

Na avaliação do ensino de tradução, o que se verifica é a competência adquirida, seja por uma observação do processo tradutório ou do produto final e os três aspectos da avaliação são utilizados, isto é, avaliação diagnóstica, somativa e formativa.

No que se refere àquilo que é avaliado na formação de tradutores, Melis e Hurtado Albir tratam da competência tradutória definida anteriormente na seção 2.1.1.2. Assim, o foco da avaliação de tradução deve ser a aquisição das competências propostas para a fase do processo de ensino e aprendizagem em que o aprendiz se encontra.

Ao definir critérios de avaliação na tradução, as autoras utilizam-se das noções de problemas de tradução e de erros de tradução. Nesse sentido, definem problema de tradução seguindo Nord (1991), sendo um problema de tradução um problema objetivo que todo tradutor precisa solucionar em uma dada tradução.

Em relação aos erros, as autoras citam Amparo Hurtado Albir (1993 e 1995) para uma proposta referente ao uso dos erros de tradução nos processos de avaliação em um curso de tradução. Para a pesquisadora espanhola, cinco pontos devem ser observados para que a utilização dos erros de tradução seja um instrumento de avaliação:

- 1.Diagnóstico das causas, a fim de estabelecer medidas de correção cabíveis; Tratamento e diagnóstico individuais e encorajamento da autoavaliação.
- 2.Tratamento individual e diagnóstico (uma vez que nem todos os estudantes cometem os mesmos erros) e encorajamento à autoavaliação.
- 3.Aprendizagem a partir do erro, encorajando auto avaliação, de forma que o aprendiz se torne consciente do tipo de erro que comete, suas causas e como evitá-los.
- 4.Reconhecimento do fato de que cada tipo de erro deve ser tratado diferentemente em relação às medidas para saná-lo e avaliá-lo.

⁵⁵ [...] it is the subjects (both the trainer and the trainee), rather than the objects of knowledge (the objectives and contents of the teaching program) that are the real protagonists of evaluation.

5. Estabelecimento de uma aplicação progressiva de critérios de correção de acordo com o nível de aprendizagem⁵⁶. (MELIS; HURTADO ALBIR, 2001, p. 282)

A avaliação de tradução deve ir além da simples observação de uma tradução pronta, mas avaliar também o processo que levou a ela e as competências que o tradutor precisou utilizar para chegar ao resultado obtido. Assim, as autoras determinam quatro critérios de avaliação: (i) o avaliador deveria apresentar critérios objetivos e o aluno precisa conhecê-los; (ii) os critérios vão depender do contexto de avaliação e da função; (iii) o objeto de avaliação deve estar bem definido; (iv) o avaliador deveria considerar os indicadores de competências tradutórias e avaliar o aprendiz de acordo com estes. Assim, Melis e Hurtado Albir indicam que a avaliação de tradução deveria:

[...] usar critérios objetivos que definam tipos de erros; estabelecer a seriedade do erro com base em critérios funcionalistas, sem atribuir coeficientes fixos para os erros; levar em consideração as boas soluções tradutórias; adotar uma visão flexível de avaliação, permitindo avaliações parciais quando necessárias⁵⁷. (2001, p. 384)

Levando em consideração os aspectos da avaliação, a saber, diagnóstica, formativa e somativa, a proposta desta pesquisa apresenta instrumentos e tarefas avaliativos que sirvam como parâmetro não apenas para classificar o aprendiz de tradução, mas para compreender o seu processo de aquisição de conhecimento e o modo como a realização das tarefas está atuando em seu progresso acadêmico, de forma que metodologias possam ser alteradas, caso necessário, a fim de melhor contribuir para o cumprimento das metas estabelecidas pelos alunos.

Após apresentar e discutir o quadro teórico que informa a pesquisa, cumpre, a seguir, apresentar o Método adotado para o desenvolvimento das várias etapas do estudo.

⁵⁶1) Diagnosis of the causes in order to establish the appropriate remedial measures. 2) Individual treatment and diagnosis (since not all students commit the same errors) and encouragement of self-assessment. 3) Learning from the error, encouraging self-assessment so that the student is aware of the kinds of errors he/she makes, their causes and how to avoid them. 4) Recognition of the fact each type of error must be treated differently, as regards the remedial measures and grading. 5) Establishment of a progressive application of the correcting criteria, according to the level of learning.

⁵⁷ [...] use objective criteria which define error types (scales); establish the seriousness of the error on the basis of functionalist criteria without ascribing fixed coefficients to the errors; also take into account the good solutions in the translation; adopt a flexible view of assessment, allowing partial assessments to be carried out as necessary.

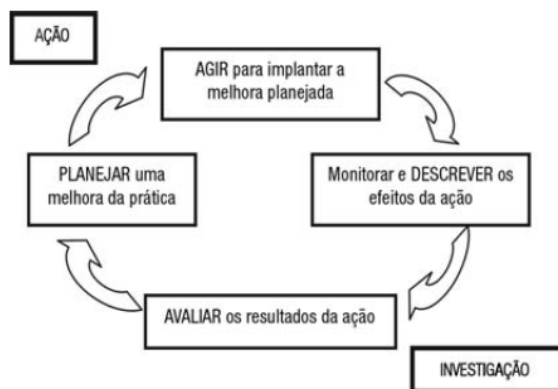
3 MÉTODO

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

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

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

Figura 4 - Fases do processo de pesquisa-ação

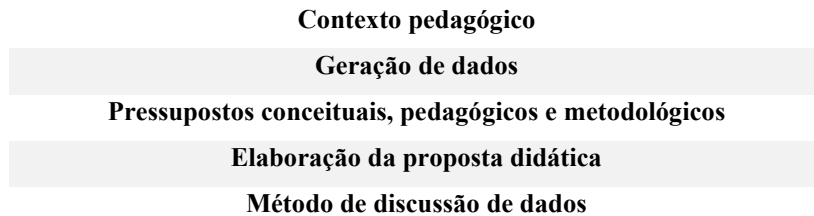


Fonte: TRIPP, 2005, p. 444

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

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

Quadro 7 – Esquema do Método da proposta



FONTE: Elaborado pelo autor.

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

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

A seguir apresento o detalhamento de cada etapa do método.

3.1 CONTEXTO DA PROPOSTA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1 A disciplina Estudos da Tradução I

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

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

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

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

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

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

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

3.2 DA GERAÇÃO DE DADOS

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

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

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

Figura 5 - Exemplo de pergunta do Questionário inicial

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

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

Fonte: APÊNDICE A

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

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

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

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

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

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

Quadro 8 - Ficha de reflexão final

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (2015b)

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

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

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

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

3.2.1 Seleção dos dados coletados para AC

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

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

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

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

3.2.2 Da descrição do professor-pesquisador

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

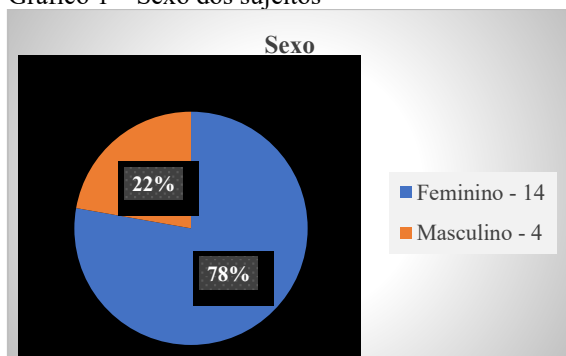
O interesse pelo desenho de material didático foi despertado com a motivação para propor novas maneiras de ensinar a tradução que possam integrar o aluno a um campo de saber e de se reconhecerem como pertencentes a um campo de saber e para que entendam que seu processo de tomada de decisão não ocorre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

3.2.3 Do perfil dos alunos sujeitos participantes de pesquisa

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

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

Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos

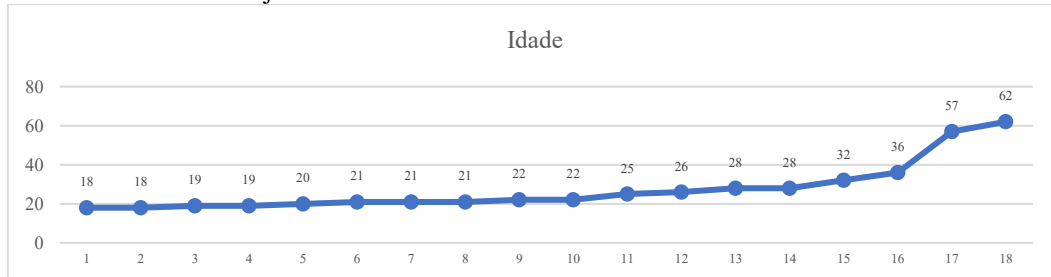


Fonte: Elaborados pelo autor⁶⁸.

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

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

Gráfico 2 - Idade dos sujeitos



Fonte: Elaborados pelo autor.

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

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

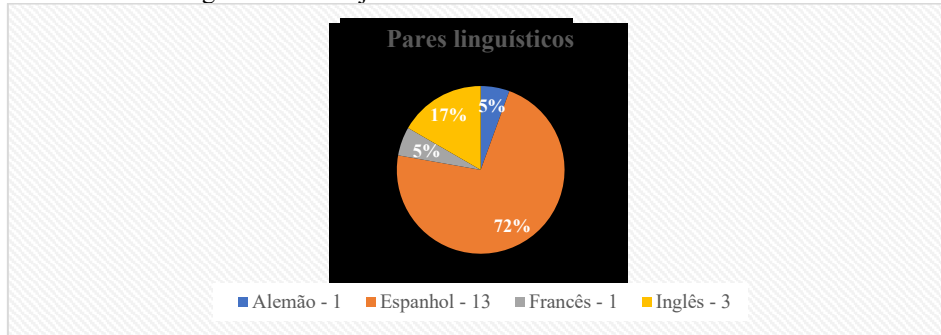
Gráfico 3 - Experiência em tradução



Fonte: Elaborados pelo autor.

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

Gráfico 4 - Par linguístico dos sujeitos



Fonte: Elaborados pelo autor.

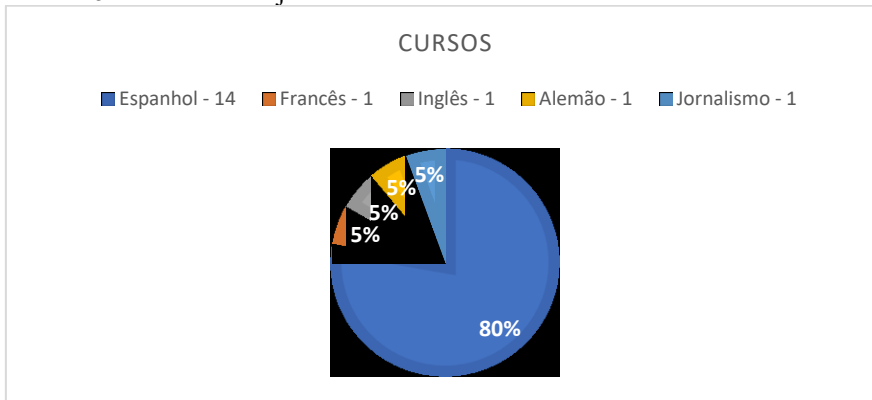
Mesmo que haja apenas uma aluna cuja formação é no curso de alemão, uma de francês e três do inglês, o material foi produzido pensando nesse público, ou seja, textos foram selecionados para desenvolver a CT também envolvendo esses pares linguísticos.

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

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

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

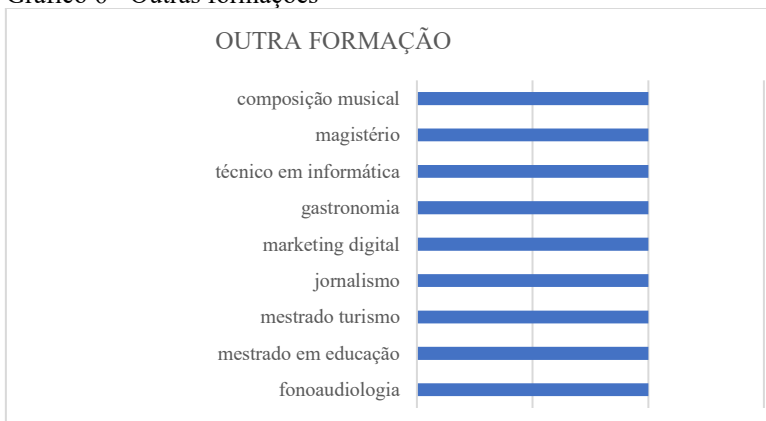
Gráfico 5 - Cursos dos sujeitos



Fonte: Elaborados pelo autor.

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

Gráfico 6 - Outras formações

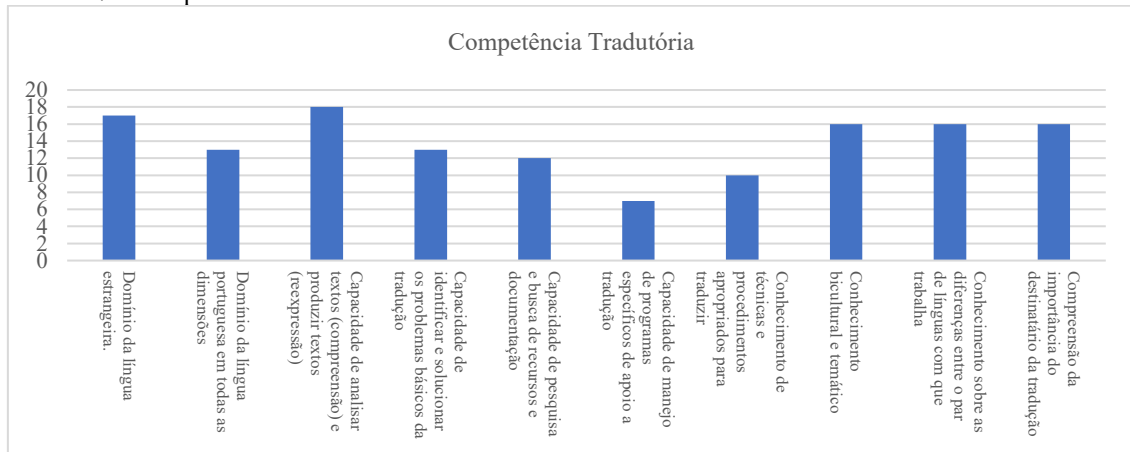


Fonte: Elaborados pelo autor.

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

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

Gráfico 7 - Competência tradutória

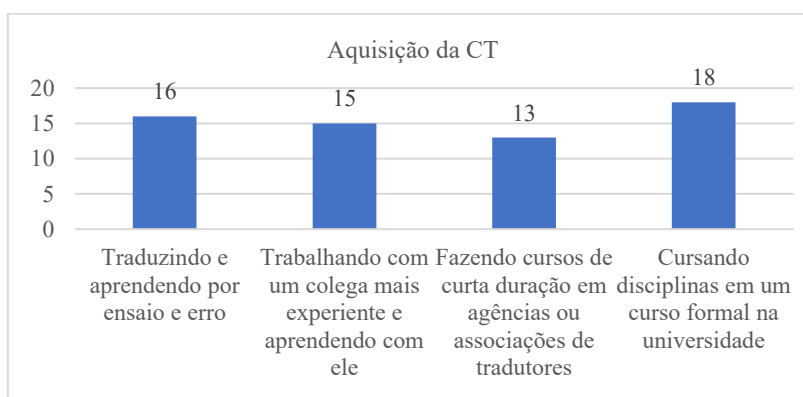


Fonte: Elaborados pelo autor.

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

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

Gráfico 8 - Aquisição da CT



Fonte: Elaborados pelo autor.

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

3.3 PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS

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

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

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

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

3.4 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

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

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

3.4.1 A elaboração do plano de ensino proposto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 9 - Alinhamento construtivo da disciplina

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

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

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

Fonte: elaborado pelo autor.

3.4.2 A elaboração das Unidades Didáticas

O formato das Unidades Didáticas foi inspirado naquele proposto por Hurtado Albir (1999), cada UD estabelece objetivos de aprendizagem ('ao final da UD o aluno será capaz de') e seu sequenciamento procura levar o aluno a alcançar tais objetivos. As Tarefas de Tradução ao longo da UD são do tipo tarefas de aprendizagem, as quais "visam o desenvolvimento de uma habilidade, capacidade ou conteúdo relacionado à disciplina⁷⁰" (HURTADO ALBIR, 2007, p. 180), enquanto as Tarefas Finais são do tipo integralizadoras, "as quais ativam uma ou mais competências relacionadas à disciplina⁷¹" (*ibid.*), ou de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Abaixo apresento uma Figura representativa das UD's propostas:

Figura 6 - Representação de proposta de UD

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

⁷¹ which activate one or more discipline-related competences



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

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

UNIDADE DIDÁTICA 3 (UD3)	Concepção de Competência Tradutória (CT)
Objetivos de aprendizagem:	<p>Compreender a noção de Competência em um contexto geral como um conjunto integrado de <i>Conhecimentos</i> (saber), <i>Habilidades</i> (saber como) e <i>Atitudes</i> (saber ser) necessário <i>para saber como agir</i> com eficiência em situações da vida real;</p> <p>Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (modelo de PACTE);</p> <p>Identificar as subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/ melhorar para traduzir melhor.</p>

Estrutura da Unidade

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

Tarefa 2. A noção de Competência Tradutória

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

TAREFA 1: A noção de Competência em contextos gerais

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

Ficha 1. Pensando sobre a competência.		
<p>Vamos testar a definição acima. Pense em uma pessoa competente. Anote o nome dessa pessoa, pergunte-se em que tipo de situação você a considera competente. Agora descreva, em itens, o conjunto de conhecimentos, habilidades para saber agir e atitudes que essa pessoa demonstra ter e que levou você a avaliá-la como competente.</p>		
Nome da pessoa competente:		
Situação na qual ela é competente:		
Conhecimentos que ela tem	Habilidades para agir	Atitudes como pessoa
<p>Escreva um pequeno parágrafo explicando porque você acha que tal pessoa é competente, considerando os quesitos acima.</p>		

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

FICHA 1:
Pense no que aprendeu nessa UD e em como pode se organizar para continuar aprendendo a traduzir
Para traduzir bem preciso levar em conta:
Para traduzir bem preciso melhorar:
Para melhorar esses aspectos precisaria:

Fonte: APÊNDICE D

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

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

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

3.4.2.1 Unidade didática 1 – Mapeamento do campo disciplinar

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

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

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

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

Figura 7 - Estrutura da UD 1

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

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

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

Quadro 10 - Atividade sobre mapeamento

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

Fonte: APÊNDICE C

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷² <http://ppget.posgrad.ufsc.br/>

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

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

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

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

Figura 8 - Estrutura da UD 1-B

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 9 - Ficha 1 da Tarefa 1

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

Problema	Estratégia utilizada

Fonte: APÊNDICE D

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

Figura 10 - Ficha 2 da Tarefa 1

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

Problema	Estratégia utilizada

Fonte: APÊNDICE D

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

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

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

Quadro 11 - Ficha de Reflexão sobre UD 1-B

Ficha 2. Reflexão sobre a tarefa
<p>Nesta Ficha, você vai refletir sobre o processo de TAP, nos seus dois papéis:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Participante-tradutor (ii) Participante-observador <p>O que você aprendeu enquanto Participante-tradutor? O que você aprendeu enquanto Participante-observador? O que você aprendeu sobre “Estudos Descritivos Orientados ao Processo” O que não ficou claro para você?</p> <p>Comentários extras:</p>

Fonte: APÊNDICE D

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

3.4.2.3 Unidade Didática 2 – Concepção integradora de tradução

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

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

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

Figura 11 - Estrutura da UD 2

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

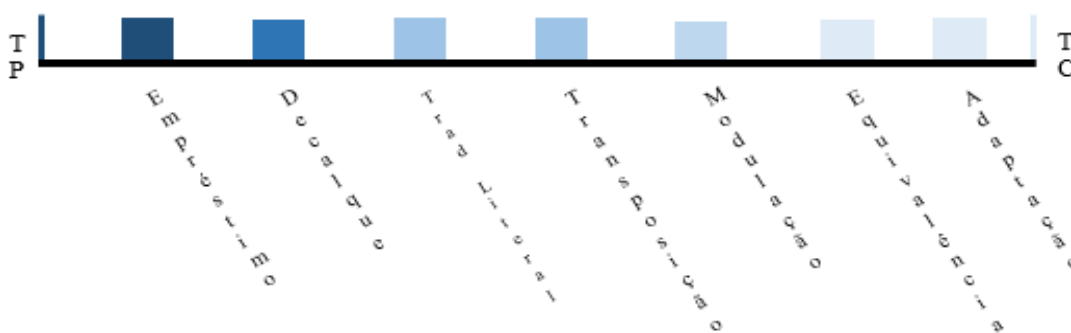
Na Tarefa 1, em função de seu caráter de consolidação, apresentamos apenas um Material de apoio que retoma o processo cognitivo do tradutor, o qual havia sido discutido e ilustrado na UD 1-B; foi solicitado apenas a leitura do material pelo aluno. Em uma futura configuração das UDs 1-B e 2, talvez seja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

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

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

Figura 12 - Técnicas de tradução

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



Fonte: APÊNDICE E

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 13 - Estrutura da UD 3

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 12 - Tarefa Final da UD 3

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

FONTE: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

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

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

Figura 14 - Estrutura da UD 4

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A UD 5 tem três objetivos de aprendizagem:

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

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

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

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

Figura 15 - Estrutura da UD 5

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

Fonte: Inspirado em Hurtado Albir (1999)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.2.7 Unidade Didática 6: Autoavaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.3 Instrumentos e tarefas avaliativas

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

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

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

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

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

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

Quadro 13 - Avaliação videográfica da disciplina LLE 7031

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

FONTE: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 MÉTODO DE DISCUSSÃO DE DADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.1 Análise de conteúdo

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

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

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

Quadro 14 - Delineamento da pesquisa

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

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

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

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

3.5.2 A pré-análise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 15 - Objetivos para a discussão dos dados

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

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

3.5.3 A definição das Unidades de análise

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 16 - Objetivos e temas

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

Quadro 17 - Objetivos e Unidades de Análise

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

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

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

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

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

3.5.4 A categorização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 18 – Quadros de discussão

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

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

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

3.5.5 As inferências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 19 - Transição da heterorregulação para a autorregulação

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

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

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

Quadro 20 - Utilização e reconhecimento da metalinguagem

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Quadro 21 - Relação Autorregulação X Metalinguagem

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, discuto os dados obtidos a partir do processo de cada um dos alunos, comparando suas respostas às categorias estabelecidas na subseção 3.4.7. Cada um dos sujeitos é apresentado em uma subseção individual, com discussões específicas para cada um, uma vez que minha intenção é observar o processo de aquisição da metalinguagem e sua relação com a autorregulação de cada um dos sujeitos da pesquisa.

Após apresentar a discussão de cada um dos sujeitos individualmente, também apresento uma discussão geral do processo da turma e um quadro buscando relacionar a transição da heterorregulação para a autorregulação com o uso da metalinguagem, na realização das tarefas.

Acredito que seja possível observar a transição do conceito espontâneo para o científico a partir da fala dos sujeitos em relação às suas crenças sobre o que é “tradução”. A fim de observar essa transição, analiso as questões do questionário inicial referentes a um conceito estático ou dinâmico de tradução (PACTE, 2014).

Dez asserções sobre tradução foram feitas na Parte B do questionário inicial (Avaliação Diagnóstica), o qual foi respondido por todos os participantes da pesquisa no primeiro encontro. Essas asserções procuravam determinar se o aluno possuía um conceito estático ou dinâmico de tradução, conforme definição do grupo PACTE (2014).

Nesse sentido, se o aluno respondesse “Concordo plenamente” ou “Concordo parcialmente” para as seguintes afirmativas retidas do questionário inicial, poderia haver uma indicação de um forte componente estático em seu conceito de tradução:

1. Sempre se perde alguma coisa na tradução, já que, na língua-fonte, as palavras normalmente não significam exatamente o mesmo que na língua-alvo.
 3. A maioria dos problemas de tradução pode ser solucionada com um bom dicionário.
 4. Para compreender o texto-fonte, a coisa mais importante a fazer é solucionar problemas de vocabulário.
 5. O objetivo de toda tradução é produzir um texto, em sua forma, tão próximo ao original quanto possível.
 10. Ao traduzir um texto, não se deve ser influenciado pelo leitor-alvo.
- (APÊNDICE A)

Se o aluno respondesse positivamente às afirmações abaixo, poderia haver um componente dinâmico em seu conceito de tradução:

2. O cliente decide como o tradutor traduz o texto.
6. Um texto pode ser traduzido de diferentes maneiras, dependendo de quem for o leitor-alvo.
7. Um dos maiores problemas ao se traduzir romances são as referências culturais (p.ex. instituições, pratos típicos, etc.).
8. Ao traduzir, é preciso levar em consideração as convenções textuais da língua-alvo.
9. Para traduzir bem não é suficiente saber bem duas línguas. (APÊNDICE A)

A análise das respostas dadas pelos alunos ao começo e ao final da disciplina evidenciou alterações entre o que o aluno entendia por tradução ao início e o que passou a entender ao final da disciplina, ou seja, houve uma reconstrução do conceito espontâneo (baseado em crenças) a partir do domínio do conceito científico. Esse procedimento buscou dialogar com Vigotski (2018, p. 343)., se o aluno “aprendeu alguma estrutura superior, correspondente à tomada de consciência e ao domínio no campo de uns conceitos, ele não deve tornar a fazer o mesmo trabalho em relação a cada conceito espontâneo anteriormente constituído.”

A resposta à pergunta da UD de autoavaliação sobre a definição de tradução do aluno possibilitou observar se ele era capaz de mobilizar o conceito científico de tradução. Tal observação leva à questão da autorregulação que, no meu entendimento, e seguindo Wertsch (1979, p. 6) é desenvolvida, no aprendiz, por meio da heterorregulação: a mediação proporcionada pelo professor, seu constante *feedback*, pelo material de apoio e pelas instruções em cada Ficha, em situações comunicativas⁸³ favorece a transição de uma função interpsicológica para uma intrapsicológica.

Cumprir observar que a mediação oferecida pelo material de apoio e as instruções, apesar de necessária, é insuficiente para observar o nível em que o aluno se encontra na transição da heterorregulação para a autorregulação: o aspecto mais importante é a mediação proporcionada pelo *feedback* do professor ao aluno, com relação à realização das tarefas.

Considerarei dois tipos de *feedback*: i) reiterativo, ou seja, aquele que confirma a resposta do aluno, quando o aluno foi capaz de compreender a tarefa e realizá-la de forma

⁸³ Cumprir esclarecer que, para fins desta discussão, as situações comunicativas podem ser tanto o material de apoio apresentado aos alunos, quanto as instruções específicas de cada tarefa observada, assim como, e principalmente, o teor dos *feedbacks* apresentados aos alunos após a correção das UD's, da AVA I e do portfólio de aprendizagem.

satisfatória, seguindo as orientações dadas no material de apoio e nas instruções; o segundo, retificativo, ou seja, aquele que retifica a resposta do aluno, quando esta não está em concordância com o solicitado, ou quando o aluno não compreendeu as instruções da tarefa, incluindo também novas discussões sobre conceitos ou possibilidades de realizar a tarefa. Os *feedbacks* de caráter retificativo são relevantes para essa parte da discussão justamente por representarem o componente de heterorregulação, uma vez que é a voz do professor indicando aquilo que ainda não foi feito adequadamente.

A autorregulação, segundo Wertsch, se dá quando o aprendiz assume completa responsabilidade sobre o processo de resolução de problemas (WERTSCH, 1979, p.17). Há uma forte relação entre o discurso próprio do aprendiz (que é capaz de autorregular-se) e aquele proveniente da heterorregulação (proveniente do professor). Por isso, a observação da capacidade do aluno de refletir metacognitivamente sobre os conceitos trabalhados (não apenas aplicando-os a sua prática tradutória, mas aplicando-os ao seu discurso sobre o fazer tradutório) permite investigar, por meio do processo de resolução de problemas de um tradutor, o desenvolvimento do espírito crítico em relação à tarefa tradutória (HURTADO ALBIR, 1999).

A reflexão metacognitiva do aluno, sobretudo no que se refere às justificativas de suas soluções tradutórias, com o uso apropriado da metalinguagem da tradução aprendida ao longo da disciplina, foi central para meu entendimento do seu processo de transição, uma vez que me apoio no entendimento de que o pensamento se realiza nas palavras, nos conceitos (VIGOTSKI, 2018).

A observação do uso apropriado da metalinguagem pelo aluno permitiu ao pesquisador professor tanto responder às perguntas de pesquisa, quanto verificar a validade do material proposto nesta tese, uma vez que o aluno, ao mobilizar seu conhecimento da metalinguagem, oferece evidências do processo de transição entre a heterorregulação e a autorregulação.

Antes de iniciar a discussão dos dados gerados pelos sujeitos é importante resgatar as principais categorias que vão informar a análise (cf. Quadro 18), apresentadas de forma resumida no Quadro 22 abaixo:

Quadro 22 - Categorias para análise do material

Categorias
Transição do conceito de tradução espontâneo para o científico
Transição da heterorregulação para a autorregulação
Reconhecimento e uso da metalinguagem

A análise e discussão dos dados gerados por todos os sujeitos será pautada por essas categorias.

4.1 DISCUSSÃO DOS SUJEITOS

Abaixo apresento a discussão dos dados gerados a partir das respostas de cada um dos alunos, com vistas a responder aos objetivos elaborados nesta tese, a partir dos conceitos da análise de conteúdo. O anonimato dos sujeitos da pesquisa, conforme estipula a resolução 466/12 do Ministério da Saúde, foi garantido pela omissão dos nomes dos alunos, sendo então criada uma sigla de três letras em caixa alta como forma de identificar cada um deles⁸⁴.

Cumpré ressaltar que a análise e discussão das respostas dos sujeitos está necessariamente permeada por minha visão teórica, e minha leitura dos fatos, e tem por objetivo verificar até que ponto houve um desenvolvimento dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, conforme (VIGOTSKI, 2018).

Entendo que, muito embora haja um grande volume de informações provenientes das respostas dos sujeitos, essas informações não dão (e nem pretendem dar) conta da complexidade da constituição desses sujeitos, suas histórias, as particularidades de seus processos cognitivos, nem mesmo o todo do seu processo de aprendizagem dentro da disciplina, tendo em vista que, ao longo de um semestre, houve outras interações em sala de aula, com os professores e entre os alunos que não fazem parte do escopo desta pesquisa.

Considerando toda essa complexidade subjacente ao processo de ensino e aprendizagem, o objetivo aqui é observar a relação entre a metalinguagem (como subproduto do processo de ensino e aprendizagem) e o desenvolvimento dos processos metacognitivos, mais especificamente, a capacidade de autorregulação do aprendiz de tradução, apontando possibilidades de interpretar esse processo que possam levar a novos direcionamentos pedagógicos.

4.1.1 ACR

⁸⁴ No decorrer das análises farei referências às atividades realizadas pelos alunos ao longo da disciplina. Por questões práticas, entretanto, não coloquei nos apêndices o material produzido por eles (mais de mil e oitocentas páginas de material analisado).

No que se refere ao processo de transição do conhecimento espontâneo para o científico, as manifestações da ACR oferecem evidências de que ela modificou suas crenças iniciais em relação à tradução e acrescentou novos sentidos ao conceito de tradução.

ACR apresenta, em seu Questionário Inicial (avaliação diagnóstica) duas respostas que podem indicar o conceito estático de tradução que ela ainda tem, o que aparentemente relacionado a suas crenças: as asserções 1 e 5 foram respondidas afirmativamente e a asserção 4 não foi respondida, o que evidencia essa visão de tradução. Ao final da disciplina, no momento de autoavaliação, ao responder o questionário novamente, (“convalidación de conocimientos previos” GALAN-MAÑAS, 2015) ACR altera as respostas dadas às asserções 1 e 5, discordando delas, o que pode indicar a aquisição de conceitos relacionados à natureza da tradução, numa demonstração da experiência que adquiriu durante o desenvolvimento de seus estudos no semestre. Isso pode sugerir uma maior capacidade de abstração da aluna em relação ao conceito científico de tradução (VIGOTSKI, 2018).

No que concerne à transição da heterorregulação para a autorregulação, ACR ainda se encontra em um nível intermediário (Quadro 19), uma vez que os *feedbacks* oferecidos a ela são reiterativos, em sua maioria, embora houvesse, em alguns casos, a necessidade de retificar o entendimento da Tarefa ou da própria resposta da aluna.

Os *feedbacks* reiterativos tratam principalmente da necessidade de a aluna justificar mais claramente suas escolhas tradutórias, uma vez que, apesar de utilizar as técnicas aprendidas ao longo da disciplina, não as nomeia ao se referir a sua tradução⁸⁵:

Comentado [FN19]: Você fez boas escolhas tradutórias, mas ainda falta ousar mais nas suas justificativas, não comentou ter usado nenhuma técnica de tradução, como empréstimo ou explicação de nenhum termo. Apesar de ter usado quando traduziu o nome da primeira ministra.

Os *feedbacks* retificativos tratam também do uso inadequado da metalinguagem, por exemplo, na UD 4 a aluna não percebe a diferença entre tradução literal e empréstimo:

Comentado [FN13]: Na verdade, a tradutora traduz literalmente o nome da rua, o problema

⁸⁵ As citações do material analisado, tanto da voz do aluno quanto dos *feedbacks*, foram destacadas do texto e com recuo para melhor visualização. Além disso, todas as citações das(os) alunas(os) foram transcritas exatamente como estavam no material enviado por elas(es), não houve correções ortográficas ou sintáticas.

é que essa tradução causou estranhamento no público-alvo, uma vez que alfeneiro é uma planta bastante desconhecida no Brasil, mas trata-se da mesma coisa: privet; alfeneiro; Liguster. O que vemos aqui é um estranhamento que não existia no texto de partida.

Cumprir lembrar que tanto no discurso em sala, quanto no discurso presente no material didático (material de apoio e as instruções) foi enfatizada a necessidade de se refletir metacognitivamente sobre as escolhas, reflexão essa que é construída também com a utilização da metalinguagem, seja para entender o processo de forma mais clara, seja para explicar ao leitor-professor as escolhas, partilhando um discurso em comum.

Nesse sentido, é possível perceber que a aluna deu apenas os primeiros passos na transição da heterorregulação para a autorregulação, uma vez que, apesar de utilizar a metalinguagem em algumas de suas respostas, continua empregando termos do senso comum para explicar suas escolhas tradutórias, tornando suas justificativas vagas, informais e generalistas:

one of this country's most committed Europeans – não soube traduzir esta parte, **me pareceu estranho** dizer “um dos europeus mais comprometidos do país”. Pesquisei se “europeans” se referia a algum partido, pesquisei sobre o **cara** mas não ficou claro. “It is impossible to exaggerate” – primeiramente traduzi como “é impossível exagerar” que é a tradução literal mas percebi que é uma **estrutura que fica estranho** em português e optei por deixar “não há exagero”

Os segmentos salientados em negrito acima sugerem a transição parcial entre a heterorregulação e a autorregulação (WERTSCH, 1979), pois embora a aluna utilize técnicas tradutórias, ainda não opera metacognitivamente com essas ferramentas, o que pode indicar a necessidade de uma reflexão mediada (cf. 3.5.5).

No tocante ao reconhecimento e uso da metalinguagem observa-se que ACR, mesmo não utilizando a metalinguagem específica da tradução para justificar suas escolhas tradutórias, reflete sobre sua prática e sobre as mudanças que ocorreram ao longo do seu processo de aprendizagem, percebendo que o modo como traduz ao final da disciplina mudou, conforme mostram os segmentos salientados em negrito abaixo:

No começo **eu traduzia de forma que não fugisse muito do que a língua original apresentava**. Ao longo das aulas, **comecei a pensar** no público que vai ler a tradução e como estruturas de uma língua não fazem sentido traduzidas em outra língua

Quando ACR afirma que ‘traduzia de forma de não fugisse muito do que a língua original apresentava’, oferece indícios de ainda não demonstrar segurança no uso da

metalinguagem, utilizando-a de maneira inadequada em alguns casos, mas reconhece sua importância, o que também pode ser percebido no segmento abaixo:

como disse acima, antes eu traduzia só literalmente e pra mim fazia sentido porque eu entendia o que queria dizer, **mas para traduzir para outra pessoa eu tenho que levar em consideração** o contexto dela.

ACR argumenta que conhecer os termos e conceitos a auxiliaram a compreender melhor o que fez na tradução; entretanto, aponta apenas as possibilidades que esse tipo de conhecimento dá ao tradutor, não nomeando com clareza as técnicas utilizadas em seu próprio processo de tomada de decisão:

Conhecer e entender algumas técnicas de tradução ajudou a perceber algumas coisas que tinham se perdido na primeira tradução. Como a expressão “cool and fresh” que no inglês se relacionava com a noite quente, na primeira tradução essa relação se perdia e na nova tradução achei melhor colocar como “calma e fresca” para relação continuar. Na primeira tradução, tinha optado por traduzir “chimney swifts” apenas como “andorinhas” mas tinha ficado na dúvida se isso seria correto, já que, em português existe uma tradução para isso, que seria “Andorinhão-migrante” mas ficaria estranho. **Se eu soubesse antes das técnicas** e possibilidades de adaptar, emprestar, modular, etc. o processo teria sido um pouco mais fácil.

Isso pode demonstrar que ACR percebeu a importância de conhecer a metalinguagem, mas ainda não se apropriou dela o suficiente, não mobilizando a metalinguagem para justificar suas traduções. Além disso, quando faz uso da metalinguagem apresenta inadequações em relação aos conceitos, como no exemplo abaixo:

Já a lei áurea, traduzi **literalmente** e **expliquei resumidamente** do que se **trata** depois – **Áurea law**.

Ao justificar sua resposta a uma questão da AVA, ACR afirma traduzir literalmente o referente “lei áurea” para “Áurea law”; entretanto, dentro do arcabouço teórico utilizado, não se trata de uma tradução literal, mas sim de um empréstimo (HURTADO ALBIR, 2015).

Na voz da aluna também é possível perceber a relação entre a aquisição metalinguagem e a capacidade de autorregular-se sentido de desenvolver o conceito espontâneo de tradução, ligado às crenças, em um científico:

Com a disciplina Estudos da Tradução I, foi possível desconstruir o pensamento de tradução mais correta ou jeito mais certo de se traduzir.

Outras evidências disso são encontradas na UD de Autoavaliação: o discurso da aluna apresenta termos e conceitos adquiridos ao longo da disciplina, tais como, “texto de partida”, “adaptações” e “empréstimos”, o que pode indicar alteração do conceito espontâneo em científico, reacomodando um conhecimento prévio e reorganizando-o a partir de novas generalizações. Esta constatação está em consonância com o pensamento de Vigotski (2018), segundo o qual as generalizações são uma realização metacognitiva a partir de abstrações. Esta generalização a partir de abstração é evidenciada na fala da aluna transcrita abaixo:

A tradução é o **processo** entre o texto de partida e o texto de chegada. Esse processo requer muito **conhecimento** e pode ser mais próximo do TC, com adaptação de expressões para que façam sentido na outra língua de acordo com sua cultura, ou mais próximo do TP, onde **as expressões podem ser “emprestadas”** e mantidas em sua forma original e ainda assim fazer sentido na outra cultura. Entre um texto e outro, o tradutor **toma várias decisões**, como exemplo se traduz literalmente, usa equivalências, modula, etc., sempre levando em conta tudo o que já falamos: quem é o cliente, o público alvo, etc.

Os segmentos salientados em negrito acima sugerem as generalizações em relação ao conceito de tradução após o processo de aprendizagem.

O Quadro 23 abaixo estabelece uma relação entre o processo de autorregulação de ACR e seu uso da metalinguagem, com vistas a verificar em que medida a metalinguagem de tradução pode contribuir para a capacidade de autorregulação do aprendiz de tradução:

Quadro 23 - Relação Autorregulação X Metalinguagem - ACR

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao final do processo de aprendizagem pelo qual passou a aluna, alguns indícios podem ser observados, conforme indicados no quadro 23: ACR ainda parece se encontrar em um estágio de reflexão mediada, ou seja, mesmo que seja possível verificar que a aluna é capaz de operar com os conceitos científicos (VIGOTSKI, 2018), ainda necessita de heterorregulação e reflexão mediada sobre questões específicas, principalmente no que diz respeito às justificativas

tradutórias, já que é por meio da explicitação da resolução dos problemas nas justificativas que é possível verificar o processo de aquisição do conhecimento.

ACR também se encontra no nível 2 em relação ao uso e reconhecimento da relevância da metalinguagem, ou seja, apesar de fazer uso, em alguns momentos específicos do processo, a aluna não deu mostras, no material analisado, de mobilizar metacognitivamente o conhecimento adquirido sobre a metalinguagem.

É interessante observar na voz da aluna ao longo da disciplina um posicionamento sobre o papel da disciplina, que pode também ser indicativo do conceito espontâneo de tradução:

O papel da disciplina é trazer a tradução de forma mais clara, desconstruindo alguns pré-conceitos (ex: quem acha que a **tradução literal é a mais correta**) e apresentando ferramentas a quais o tradutor pode recorrer, além de mostrar teorias.

Os preconceitos a que a aluna se refere estão principalmente ligados ao entendimento de que uma tradução literal seria a mais correta, o que está nitidamente associado a um conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2018) de tradução. ACR mostrou que mudou essa percepção: “passei a não fazer uma tradução tão literal e com estruturas que não tinham muito a ver com o português”.

A seguir, análises semelhantes serão feitas em relação aos dados obtidos a AMS.

4.1.2 AMS

A partir do exposto sobre conceito espontâneo e científico (VIGOTSKI, 2018), acredito ser possível afirmar que a aluna parte de um conceito de tradução estático e carregado de crenças e, ao final da disciplina, reconstrói esse conceito e revê seu posicionamento em relação à tradução.

Nesse sentido, AMS parece demonstrar um conceito espontâneo de tradução ao início do curso com influência das crenças de tradução, principalmente a partir de suas respostas às afirmações do questionário inicial. Suas respostas positivas em relação às sentenças 4 e 5 podem sugerir que suas crenças estão ligadas à estrutura da língua de partida, principalmente no que concerne a uma suposta ‘equivalência’ entre o texto de partida e a tradução.

Entretanto, ao longo da disciplina, principalmente conforme evidenciado nas questões finais da UD 5, AMS parece ter adquirido um novo posicionamento sobre a tradução, pautado pelas discussões propostas nas UD's. Quando indagada se acredita ser o cliente quem condicionaria seu modo de traduzir, a aluna responde (utilizando inclusive o termo encargo, que faz parte da metalinguagem trabalhada na disciplina):

Sim, **depende do encargo que o cliente pede**, pois a tradução pode tomar diversos rumos como produto final.

Além disso, a crença na busca por equivalentes únicos ou a crença de que o dicionário poderia resolver todos os problemas de tradução não estão mais no discurso de AMS, pois ao responder se seria capaz de solucionar todos os problemas de tradução com um dicionário (UD 5), a aluna afirma:

Não, algumas vezes pesquisa em **sites de tradução**.

Essa mudança de perspectiva em relação ao conceito de tradução do início e do final da disciplina pode ser indicativo de uma transição de um conhecimento espontâneo para um conhecimento científico (VIGOTSKI, 2018) de tradução.

No que diz respeito à transição da heterorregulação para a autorregulação, ao final da disciplina, acredito que a aluna ainda se encontre em um nível intermediário, pois é capaz de responder à heterorregulação para realizar a atividade, fazendo as inferências necessárias para isso (WERTSCH, 1979), apesar de não necessitar de *feedbacks* para realizar a tarefa.

Quanto à heterorregulação, os *feedbacks* enviados à AMS têm um caráter retificativo em sua maioria, principalmente para apontar inadequações na realização de alguma tarefa. Abaixo trago um dos *feedbacks* enviados à aluna a fim de proporcionar maiores esclarecimentos sobre as técnicas de tradução apresentadas na UD 2 (onde a aluna troca equivalência por modulação):

Comentado [FN9]: aqui se trata de equivalência, pois a situação existe nas duas culturas. A modulação se refere a uma mudança de ponto de vista e está ligada a características estilísticas do sistema literário.

Outro comentário retificativo pode ser associado à crença de que basta conhecer uma língua estrangeira para traduzir. Na UD 4, ao ser questionada se a aquisição da subcompetência

bílingue seria necessária e suficiente para a aquisição da CT, AMS responde afirmativamente, nesse sentido, é enviado o comentário abaixo:

Comentado [FN30]: Sim, o conhecimento linguístico é fundamental na hora de traduzir, mas não podemos dizer que a competência tradutória se resume a isso. Mesmo os autodidatas recorrem a outras subcompetências, mesmo que não as reconheçam por esse nome. Por exemplo, a subcompetência extralinguística, e mesmo a estratégica, para reconhecer seus erros e procurar novas soluções. Então, a subcompetência bilíngue é sim necessária, mas não é suficiente para se traduzir.

Os *feedbacks* também procuram fazer com que a aluna retome seu trabalho, observando os pontos em que teve dificuldades e mantendo um canal de comunicação entre professor e aluna.

Comentado [FN31]: Algumas de suas respostas na TAREFA 2 precisam ser revistas, **você confundiu um pouco a definição de CT e seu modo de aquisição**. Mas você está no caminho certo, foi capaz de argumentar com clareza e defender suas opiniões, isso é muito importante. Veja os *feedbacks* e qualquer dúvida entre em contato.

O processo de transição da heterorregulação para a autorregulação no caso de AMS está apenas começando, mas ao final da disciplina, na justificativa de sua tradução da UD 5, parece haver no discurso da aluna um movimento de afastamento das crenças ligadas a conceitos espontâneos e uma apropriação de conceitos científicos, inclusive utilizando adequadamente alguns dos termos trabalhados na disciplina, como “encargo” e “empréstimo”. No exemplo abaixo, AMS constrói um discurso que traz as marcas dos discursos tanto provenientes das UD's quanto dos *feedbacks* para justificar suas escolhas tradutórias, o que pode indicar, além de uma relação com um conceito científico de tradução, um passo a mais na direção da autorregulação (WERTSCH, 1979), pois é capaz de operar sozinha e conscientemente com técnicas trabalhadas ao longo da disciplina:

Minhas escolhas para tradução foram de acordo com o encargo que foi passado pelo cliente. Foi utilizado o **empréstimo explicativo na tradução**, mantendo **traços da cultura de origem** e ao mesmo tempo explicando para o leitor de chegada, aqueles referentes da cultura francesa, sobretudo o nome geográfico próprio de região (topônimo). Decidi manter o nome do evento VÉLOTOUR ao invés de traduzir por biketour, por exemplo, que poderia ser familiar ao leitor brasileiro, mas que também seria um outro empréstimo do inglês- no decorrer do texto, o nome do evento é explicado. **Fiz transposição porque a gramática do francês, embora seja bem próxima do português, tem particularidades que não**

existem no português, exemplo, “pas” (quite à laisser entrer des bicyclettes dans des endroits **pas** du tout prévus pour l'accueillir). Quando houve empréstimo do inglês (parking), optei por traduzir para o português.

Acredito que, ao final da disciplina, AMS é capaz de utilizar a metalinguagem de maneira adequada, entendendo também a importância desta para auxiliar em seu processo de tomada de decisão e para justificar suas escolhas tradutórias:

Agora consigo **justificar** minhas escolhas, dando mais segurança e aperfeiçoamento no resultado do produto final.

Em relação ao uso da metalinguagem, os *feedbacks* parecem demonstrar que AMS, apesar de utilizar a metalinguagem, o fazia de modo inadequado, principalmente do começo da disciplina. O comentário abaixo foi retirado da UD 2 e indica que a aluna utiliza as técnicas de modo apropriado, mas não as nomeia corretamente:

Comentado [FN15]: Você só precisa **dar uma revisada nas técnicas, na metalinguagem**, pois as utiliza corretamente, só confundiu um pouco os nomes. Essa parte é difícil mesmo, pois é muita informação nova, certo? Continue o bom trabalho.

Já o comentário abaixo, retirado da justificativa de tradução da UD 5, aponta que AMS seria capaz não só de mobilizar as técnicas e conceitos, mas também de nomeá-los ao justificar suas escolhas tradutórias. Isso sugeriria não apenas um uso mecânico de técnicas, mas uma reflexão própria da aluna:

Comentado [FN35]: muito bem! Sua resposta mostra que você se apropriou tanto dos conceitos quanto de seus usos propriamente, não é um discurso vazio, entende. **Você realmente faz uso da metalinguagem para explicar seu processo tradutório** e o que você entende por tradução. Muito bem!

Além disso, ao ser questionada se a aquisição da metalinguagem ao longo do curso auxiliaria na capacidade de se autorregular ao traduzir, a aluna responde:

Sim, a metalinguagem ajuda **na comunicação** e com os conceitos que são utilizados por tradutores, e esses conceitos ajudam a se **autorregular** na hora de traduzir, fazendo com que o tradutor obedeça-os e também aos encargos.

Além disso, ao final do processo de aprendizagem a aluna aponta ainda a relevância da disciplina em sua formação e as mudanças substanciais em seu modo de traduzir, ou seja,

parece conseguir refletir metacognitivamente sobre seu próprio processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 2018), e percebe que houve, em alguma medida, alteração no que sabia antes e no que sabe ao final do processo de ensino e aprendizagem (“convalidación de conocimientos previos”, GALAN-MAÑAS, 2015).

A maneira que eu traduzo hoje é com **mais segurança e sabendo como começar e por onde começar**, ter **estratégia** para trabalhar, também aceitar que vão aparecer dúvidas e que isso é normal. Consigo **resolver problemas** de forma mais prática e com base teórica.

A partir da observação do material produzido por AMS, estabeleci o Quadro 24:

Quadro 24 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – AMS

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 24 sugere que a aluna alcançou o nível três no uso e no reconhecimento da relevância da metalinguagem em seu processo de aprendizagem, ou seja, ao final do processo de ensino e aprendizagem a aluna deu mostras de ser capaz de mobilizar (SCALLON, 2015) o conhecimento sobre metalinguagem em suas justificativas tradutórias e reconhecer a importância desse conhecimento em sua formação (cf. 3.5.5).

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, conforme o Quadro 22, AMS ainda se encontra em um nível de reflexão mediada, uma vez que, apesar de conseguir operar com os conceitos propostos (VIGOTSKI, 2018), ainda necessita de heterorregulação em alguns momentos (principalmente no que concerne à retificação de algumas confusões quanto ao uso de conceitos apresentados na disciplina).

4.1.3 BGE

BGE é uma aluna que já está cursando a sétima fase do curso. Seu conceito de tradução no início do curso, segundo o Questionário Inicial (Avaliação diagnóstica), já possui um caráter

dinâmico (PACTE, 2014), não demonstrando estar ela presa às crenças que comumente poderiam ser vistas em quem está iniciando o curso de Letras e sua relação com a tradução.

Nesse sentido, BGE já parte de um conceito de tradução dinâmico, o que parece ter facilitado seu processo de transição do conceito espontâneo de tradução para o científico, aquele que resulta de um processo de aprendizagem, uma vez que esse tipo de conceito é saturado de abstração. BGE acrescenta as estratégias, técnicas e conceitos apresentados ao longo da disciplina ao seu discurso, o que está em consonância com o sugerido por Vigotski (2018, p. 261): "o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos".

Ao responder o Questionário inicial, a aluna concordou apenas com a asserção de que o objetivo da tradução é produzir um texto próximo ao original em sua forma. Isso pode ser visto em suas próprias escolhas tradutórias. Em alguns momentos, sua tradução se mantém bastante próxima estruturalmente ao texto de partida, conforme destacado no trecho abaixo, muito embora seja possível ver que consegue utilizar as estratégias e técnicas de tradução apropriadamente:

und es dann in den Biergärten zugeht wie in einem **Bienenschwarm**. E se aproxima dos *Biergärten*, cervejarias ao ar livre (literalmente *jardins de cerveja*), como em um **enxame de abelhas**.

Além disso, ao responder o questionário de autoavaliação da UD 2, a aluna já faz uso do conceito científico apresentado no curso, conforme destacado abaixo:

compreender que a tradução é **mais do que TP e TC**, pois envolve também o **público alvo**, tendo o **objetivo de comunicar**.

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, BGE parece demonstrar, através de seu discurso, que compreende a necessidade de entender conceitos e estratégias para realizar sua prática tradutória, como mostra o segmento abaixo:

Aprendi que muito comumente encontra-se problemas de tradução propriamente dita ou de compreensão, que podem ser resolvidos seguindo diferentes estratégias. Estratégias são necessárias também para planejar o processo tradutório e, caso o procedimento ainda não esteja claro, é possível realizar o TAP e melhor compreendê-lo.

Desde o início da disciplina os comentários de BGE sobre a sua prática tradutória apresentavam uma autonomia em relação à necessidade de heterorregulação. Mesmo quando não entendia um conceito, como o conceito de problemas de tradução, apresentado na UD 1-B, após a atividade prática de TAP, a aluna pareceu ser capaz de se autorregular e utilizar a ferramenta, apropriadamente, sem necessidade de intervenção externa pontual. Seria possível dizer que a questão da autorregulação está também relacionada com a maturação do aprendiz em relação aos aspectos acadêmicos.

Uma das formas de orientar ao processo é utilizar a ferramenta/estudo TAP, pensar em voz alta durante o processo tradutório. Com o TAP **é possível identificar e analisar os problemas de compreensão e de tradução propriamente dita (dois conceitos que, inicialmente confundiam-se, mas após a prática do TAP, ficaram claras).**

Já na Tarefa Final da UD 1-B, argumenta que o exercício de TAP realizado em aula a ajudou a perceber o próprio raciocínio e, conseqüentemente, seu processo de tomada de decisão, o que indicaria que a aluna é capaz de se autorregular, tomando consciência de seu processo metacognitivo (VIGOTSKI, 2018):

Como fui, em primeiro momento, participante-observador, compreendi o **desenvolvimento do raciocínio** durante o contato inicial do tradutor com o texto e, assim, no segundo momento da atividade, **passei a perceber meu próprio raciocínio.**

BGE já parece demonstrar pouca necessidade de heterorregulação, tendo recebido apenas um *feedback* retificativo, que trata mais sobre o modo como a aluna realizou a atividade do que propriamente sobre a mobilização dos conceitos.

Comentado [FN29]: Você poderia ter desenvolvido mais a sua justificativa. **Sei que você compreendeu bem os conceitos e está usando a metalinguagem corretamente nos exemplos que deu**, mas gostaria de ver outros exemplos, pois sua tradução está boa e você fez ótimas escolhas, deixando alguns elementos da cultura de partida com empréstimos para o seu leitor. Bom trabalho.

O *feedback* acima foi oferecido, pois BGE responde de modo superficial a Tarefa Final da UD 5, a qual solicita que a aluna justifique suas escolhas tradutórias, mobilizando (SCALLON, 2015) a metalinguagem aprendida ao longo do curso.

A fim de fazer com que a aluna percebesse a relevância da reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, o seguinte *feedback* reiterativo foi enviado:

Comentado [FN3]: Boas reflexões. É importante perceber o próprio processo de tomada de decisão, que bom que a atividade te ajudou a fazer isso.

No que concerne à utilização e reconhecimento da metalinguagem, acredito que, ao final da disciplina, a aluna é capaz de utilizá-la de modo apropriado, reconhecendo sua importância ao justificar suas escolhas tradutórias (como exemplificado anteriormente).

A aquisição da competência tradutória está esclarecida em minha mente e hoje me influencia positivamente em processos tradutórios dos mais simples aos mais elaborados.

Além disso, a aluna parece ser capaz de refletir metacognitivamente tanto sobre seu próprio processo quanto ao analisar o processo de outro tradutor a partir de um exemplo de tradução apresentado na Ficha 2 da Tarefa 2 na UD 4, utilizando a metalinguagem apropriada. A aluna também faz uso adequado da metalinguagem ao refletir sobre o processo tradutório, como no trecho abaixo, o qual representa ainda a relevância do meio social no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que BGE cita a fala de um colega de aula para justificar sua resposta:

Para realizar o processo tradutório dos trechos acima, é minimamente necessária a **subcompetência de conhecimentos sobre tradução**, mesmo que não haja trecho explicitando. Da mesma forma é preciso ter a subcompetência bilíngue para realizar uma tradução, sendo mais evidente em trechos que não traduzem de forma correta, assim sendo essa subcompetência não eficiente (como no caso de drills, citado na questão). A extralinguística aplica-se também ao exemplo drills, traduzido apropriadamente como Bohrmaschinen. Particularmente não tenho conhecimento se, em inglês, considera-se thank you very much como expressão; entretanto em alemão ganz und gar é, sim, uma expressão bastante usada e que, comparada à tradução para o português, adequa-se ao texto. O segundo parágrafo é bastante simples e não revela surpresas, seguindo ao texto original de forma simples, assim como ao texto em português. O termo Ligusterweg era desconhecido para mim, não encontrei em dicionários, minha única referência deu-se pelo Google Images, quando pesquisei o termo em inglês Privet, cujo nome científico é Ligustrum. Apesar de eu não ter compreendido o processo aqui estabelecido, estabeleci como a subcompetência estratégica; talvez eu, como tradutora, deixaria o nome original do lugar. A subcompetência instrumental também não é facilmente identificada. Outro aspecto notado em sala por um colega, é o **uso de Mr, e Mrs. que reflete um estrangeirismo**, existindo os equivalentes Herr e Frau na língua de chegada.

BGE utiliza de modo apropriado a metalinguagem para justificar as soluções tradutórias encontradas. A justificativa abaixo (Ficha 2 da Tarefa Avaliativa 2 da AVA I),

parece indicar que a aluna compreende o discurso heterorregulatório (proveniente da instrução da atividade) e realiza o que é solicitado, mesmo quando discorda das instruções da atividade:

Adapte o ponto turístico brasileiro, pra um da Alemanha, devido à palavra *adaptando* utilizada na questão. Em outro caso, optaria por manter *Cristo Redentor.*; empréstimo que acredito não ser completamente desconhecido para o público-alvo. A expressão *Que bonitinho!* foi traduzida como *So süß!*, como exemplo de equivalência, bem como o termo *nossa* que foi traduzido pelo termo equivalente *ach*.

Quadro 25 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – BGE

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 25 sugere um processo de reflexão autônoma de BGE, uma vez que a aluna parece demonstrar completa responsabilidade pela realização da tarefa (WERTSCH, 1979); em igual medida, em suas respostas, a aluna parece ser capaz de utilizar os conceitos trabalhados para construir seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018).

Em relação à metalinguagem, as atividades sugerem que a aluna não só utilizou a metalinguagem de modo apropriado em suas respostas, mas também foi capaz de reconhecer a relevância desse conhecimento em sua formação.

4.1.4 BNM

No que concerne à transição do conceito espontâneo em conceito científico, acredito que BNM foi capaz de acrescentar ingrediências (VIGOTSKI, 2018) ao que entendia inicialmente por tradução, ao incorporar os conceitos apresentados durante a disciplina (ato comunicativo; processo cognitivo; atividade textual), mesmo que ainda com um conceito espontâneo carregado de crenças; e mostra ser capaz de dar nova significação ao seu conceito de tradução, a partir do conceito de tradução apresentado ao longo do semestre:

Minha experiencia como estudante de tradução foi de grande valor. Consegui

compreender a maioria dos conceitos apresentados, sai da teoria e coloquei em pratica o que foi aprendido.

As respostas de BNM ao questionário inicial (avaliação diagnóstica) parecem demonstrar que, ao início da disciplina, a aluna ainda possui um conceito estático de tradução, com algumas crenças referentes à perda de algo ao se traduzir; à importância de solucionar problemas de vocabulário; ao objetivo de a tradução ser produzir um texto próximo ao original em sua forma; à suficiência do conhecimento linguístico para se traduzir bem. Ao responder novamente o questionário, no final do curso, BNM evidencia uma alteração em suas respostas, principalmente no que se refere à crença sobre o conhecimento linguístico, ou seja, que basta conhecer a língua estrangeira para ser um bom tradutor. Esse tópico foi tratado ao longo do semestre, com mais ênfase na UD 3, quando foi apresentada aos alunos a noção de CT.

Pode-se dizer, então que o conceito espontâneo se reacomodou em um conceito científico (VIGOTSKI, 2018): as explicações dadas por BNM no início da disciplina (UD 2) ainda carregam traços da crença que o papel do tradutor é transmitir aquilo que o autor do original pretendeu:

Traduzindo para outra língua reforça o ato de comunicação, pois comunica o que o autor do original quis **passar transmitir**.

Ao final do semestre, na UD de Autoavaliação, o discurso de BNM ainda é construído com verbos como ‘passar o texto de chegada para outra língua’, apesar de não considerar mais isso como o ponto central da tarefa tradutória, ou seja, a aluna acrescenta ingrediências ao seu conceito espontâneo de tradução, que foram apresentadas a ela ao longo da disciplina. Ao responder sobre sua concepção de tradutor ao final da disciplina, a aluna diz:

Considero muito difícil, pois ser tradutor **não é simplesmente passar o texto de chegada para outra língua desejada**, mas considerar os **fatores culturais** do local de onde vem o texto de partida, analisar **estratégias** necessárias para cada tradução e claro, ter um alto grau de habilidade na língua do texto de chegada, mas possuir ainda mais conhecimento da língua em que o texto de saída vai estar. E por fim saber utilizar objetos de auxílio na tradução

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, BNM parece ainda precisar em grande medida de auxílio externo em relação à reflexão sobre sua própria prática, sendo caracterizada como dependente da heterorregulação.

A heterorregulação teve um papel fundamental no processo de aprendizagem da aluna, principalmente através de *feedbacks* retificativos. Por exemplo, ao realizar a Ficha 1 da Tarefa 2 na UD 2, a aluna demonstra dificuldade em identificar algumas técnicas utilizadas para traduzir pequenos excertos de texto, por essa razão, alguns *feedbacks* foram enviados, a fim de ajudá-la com suas dificuldades em relação ao material.

Comentado [FN4]: Aqui se trata de uma **equivalência**, pois as duas realidades existem nas duas culturas. Mas as palavras são diferentes.

Ou ainda na mesma Tarefa:

Comentado [FN5]: Aqui se trata de **empréstimo**, pois a palavra é levada ao espanhol exatamente igual ao texto de partida. O decalque é a tradução da expressão, mas não houve tradução, apenas empréstimo do referente.

Além disso, na própria Tarefa Final da UD 2, BNM enviou uma observação pessoal aos professores solicitando explicações adicionais sobre o conteúdo central da UD:

Se possível, desejo uma **resposta explicativa sobre o termo concepção integradora de tradução**. Estou mandando a unidade incompleta, pois quero um retorno antes da prova e para poder entender os dois pontos já citados melhor.

Conforme solicitado pela aluna, um *feedback* foi enviado antes da AVA na tentativa de sanar suas dúvidas.

Comentado [FN11]: Entendemos que o conceito de tradução integra esses três elementos que apresentamos na aula. É uma relação textual, pois coloca em contato o texto de partida e o texto de chegada, a partir do processo cognitivo realizado na mente do tradutor com o intuito de comunicar alguma coisa. Por isso falamos de uma concepção integradora de tradução. Agora entendi porque deixou a UD incompleta. Então, no final das contas, ao traduzir realizamos esses três movimentos ao mesmo tempo, colocamos textos em contato, a partir de técnicas e estratégias que ocorrem na mente do tradutor e procuram comunicar alguma coisa.

A observação da transição da heterorregulação para a autorregulação ficou dificultada em BNM, pois em muitas de suas justificativas, quando solicitada a utilizar o seu próprio discurso a fim de observarmos a aquisição do conhecimento, a aluna optou por voltar ao

material de apoio e copiar trechos do material. Foi necessário, nesse sentido, enviar um comentário alertando a aluna.

Comentado [FN18]: faltou um pouco de você no texto! **Sua voz.** É importante saber o que as perguntas estão pedindo e reconhecer nos materiais de apoio do que falamos, **mas para aprender a aprender é fundamental uma reflexão sobre o que é dito.**

BNM também deixou de realizar algumas Fichas relevantes dentro da UD 2 e 3, principalmente em relação às justificativas de tradução. Entretanto, ao final do semestre, a aluna percebeu que seu modo de traduzir se modificou e reconheceu suas próprias dificuldades ao longo do semestre:

Mudei a minha visão totalmente e o modo como eu produzo as traduções ao longo do curso. No fundo eu acho que via como um processo um tanto simples, mas não é. Exige tempo, técnicas, atenção, respeito ao texto original e disciplina. **O único problema que me ocorreu nesta disciplina foi o fato que compreendi tardiamente a [concepção]⁸⁶ integradora de tradução.** Mas foi algo que ocorreu por não estar bem de saúde na época.

No que diz respeito à metalinguagem, BNM parece compreender sua importância na formação como futura profissional da linguagem; entretanto, ainda não demonstra uma utilização adequada da metalinguagem ao justificar suas escolhas.

BNM apresenta dificuldades em utilizar de modo apropriado os conceitos ao longo do semestre. Na Ficha 1 da tarefa 2 da UD 4, a aluna argumenta que a subcompetência bilíngue não existiria sem a ‘subcompetência’ tradutória, pois as duas andam de mãos dadas. Por conta disso, um *feedback* retificativo é necessário:

Comentado [FN22]: Não falamos em **subcompetência tradutória**, mas aquelas subcompetências do PACTE formam a Competência Tradutória, lembra?! Mas como você disse, todas elas necessitam umas das outras para funcionar.

A metalinguagem parece ser relevante para a aluna em seu processo de aprendizagem, o que pode evidenciar que a aluna reconhece a importância da metalinguagem. Na Tarefa Final da UD de autoavaliação, ao se posicionar em relação ao impacto da metalinguagem sobre a habilidade de justificar suas escolhas tradutórias, BNM escreve:

⁸⁶ Quando necessário para a compreensão, acrescentei (entre colchetes) termos às citações das respostas dos participantes.

Aproveitei tanto o curso que ao traduzir que **as técnicas citadas no curso já me veem a cabeça** e isso ocorre quando leio uma tradução e vejo o texto entrada e em outras situações também.

A resposta abaixo (retirada das Considerações Finais do Portfólio de aprendizagem) também ressalta um ponto importante na relevância do ensino da metalinguagem, qual seja, a relação entre pares, ou seja, o papel da metalinguagem em compartilhar conhecimento tanto entre alunos e professores quanto entre profissionais da área e aqueles que estão adentrando no campo disciplinar dos Estudos da tradução:

Impacto que teve em mim **como profissional e aluno** foi quando fui em um colóquio de tradução e **comecei a identificar técnicas de tradução**. Isso me fez ver de fato que eu estava aprendendo, o que me deixou muito feliz

Após as considerações sobre o material produzido pela aluna, o Quadro 26 abaixo foi criado, a fim de relacionar o uso da metalinguagem com o processo de autorregulação da aluna:

Quadro 26 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – BNM

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as observações trazidas aqui, BNM ainda depende da heterorregulação para realizar as tarefas; talvez seja possível relacionar essa dependência com o fato de a aluna não ter conseguido realizar algumas tarefas de modo independente (WERTSCH, 1979).

Em relação ao uso e ao reconhecimento da relevância da metalinguagem na formação, BNM se caracteriza como nível um (cf. 3.5.5), pois, apesar de reconhecer a relevância em seu processo de aprendizagem, ainda não faz uso adequado dos termos e conceitos.

4.1.5 CBS

A aluna CBS já possui experiência com tradução, segundo sua resposta ao questionário inicial (avaliação diagnóstica) e já havia realizado algumas traduções esporádicas e recebido

por elas. Em relação à acomodação de conceitos espontâneos em científicos (VIGOTSKI, 2018), CBS parece ser capaz de utilizar o conhecimento adquirido previamente com sua experiência tradutória e reconhecer a importância das teorias de tradução, não apenas como forma de sistematizar o conhecimento, mas também para acelerar o processo de aquisição da Competência Tradutória, como na resposta abaixo (Considerações Finais do portfólio):

Para mim foi importante conhecer um pouco da **teoria por trás da tradução**, visto que já havia me dedicado a esse tipo de trabalho, porém na **tentativa e erro** e com um colega como mentor. Pude verificar que muitos dos procedimentos por mim realizados inconscientemente possuem um fundamento teórico e uma razão prática. E principalmente **ter acesso a metalinguagem da tradução, o que além de trazer um conhecimento mais especializado também proporcionou um melhor entendimento do processo tradutório**

Essa experiência parece afetar suas crenças sobre a tradução e o ponto de partida para o seu processo de aprendizagem em relação ao conceito científico de tradução. CBS já possuía um conceito dinâmico de tradução, mesmo que ainda não sistematizado, pois respondeu afirmativamente as asserções 6, 7, 8 e negativamente 1, 3, 4, 10. Não reconhecia, entretanto, ao início do curso, o papel do cliente no modo como o tradutor realiza sua tarefa, pois respondeu negativamente a asserção 2. Esse posicionamento se alterou ao final do processo de ensino e aprendizagem quando a aluna altera seu posicionamento quanto à asserção 2, ao compreender que o cliente tem um papel relevante a desempenhar ao solicitar a tradução.

Sobre a transição da heterorregulação para a autorregulação (WERTSCH, 1979), o discurso de CBS parece apontar para o fato de que a aluna é capaz de autorregular-se e refletir criticamente sobre sua prática de forma autônoma.

No que diz respeito à heterorregulação, o *feedback* reiterativo reforça a necessidade de esclarecer à aluna a importância do público-alvo, ao definir a tradução como um ato comunicativo, dentro da concepção integradora de tradução. Nesse sentido, quando a aluna aponta (Tarefa Final da UD 2) a relevância de intercambiar informações em diferentes culturas, um *feedback* apontando a relevância do público-alvo foi enviado:

Comentado [FN5]: Espero que você tenha entendido também que o público-alvo (leitor) pode exercer influência sobre as escolhas do tradutor, uma vez que a tradução pode ser direcionada a um leitor específico, certo? Então, em certa medida, o tradutor é influenciado pelo leitor da tradução, dependendo do encargo que lhe é pedido.

Algumas respostas da aluna ficaram aquém do solicitado, ou seja, não cumpriram tudo o que a atividade solicitava; por isso, alguns *feedbacks* tiveram como objetivo lembrar a aluna

de desenvolver mais as respostas a fim de apresentar uma reflexão completa sobre o tópico abordado.

Comentado [FN10]: Você poderia ter **elaborado um pouco mais** sobre o modo como o tradutor mobilizou as subcompetências para traduzir.

Em relação à heterorregulação construída a partir do discurso da UD, em alguns momentos a aluna não conseguiu realizar o que foi solicitado. Na AVA feita após a UD 2, foi pedido que a aluna traduzisse um trecho de texto adaptando um referente cultural específico da cultura brasileira para a cultura associada à língua com a qual ela trabalha. Nesse sentido, a aluna foi solicitada a utilizar como técnica de tradução, a adaptação, e, no entanto, na tradução e justificativa aponta outra solução:

Para a tradução do referente cultural, foi utilizada a técnica de **equivalência**: pois nesse caso as duas línguas e culturas conseguem compartilhar a mesma situação, mas, o universo referencial de cada língua/cultura é diferente sendo necessário a reexpressão ou reformulação de linguagem **baseada na própria realidade extralinguística**.

No que tange à reflexão crítica, o portfólio de aprendizagem, ao final do curso, mostra que CBS conseguiu refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem, pois tanto sua justificativa de tradução, quanto as Considerações Finais apontam uma reflexão autônoma por parte da aluna em relação ao processo tradutório e seu próprio processo de aquisição do conhecimento:

Comentado [FN17]: Seu portfólio nos dá mostras evidentes de seu aprendizado ao longo da disciplina. Seus comentários ao longo do portfólio foram muito apropriados e com reflexões críticas importantes.

CBS parece ser capaz de refletir sobre o próprio aprendizado e sobre o conteúdo apresentado ao longo do semestre. Abaixo um exemplo da avaliação da aprendizagem feita pela aluna ao concluir a UD 2, quando perguntada se alcançou os objetivos propostos para a UD:

Acredito que **os conhecimentos foram assimilados**, entender a tradução como uma **atividade cognitiva**, por exemplo, onde existe um processo mental onde se compreende o texto de partida e sua reexpressão no texto de chegada. Assim como entender a tradução como uma **atividade textual**, que relaciona dois textos de línguas, culturas e contextos diferentes. Para entender a tradução como uma **atividade textual** o conhecimento das

técnicas ajuda a identificar os processos que estão sendo realizados no ato tradutório. Mais além, entender a tradução como atividade comunicativa, com o objetivo de intercambiar informações em diferentes línguas e culturas. Porém, **o mais importante e perceber que todos esses elementos estão inter-relacionados**, constituindo a concepção integradora da tradução.

Em sua UD de Autoavaliação, CBS reflete sobre o impacto do ensino formal proposto pela disciplina e sobre o ensino não sistematizado (autodidatismo). CBS aponta questões relevantes que contribuíram para sua formação, auxiliando-a a aprender a aprender e reacomodar aquilo que já sabia de forma intuitiva agora de um modo sistematizado:

A aprendizagem formal sobre tradução foi muito útil e esclarecedora para mim, uma vez que já havia feito algumas traduções na tentativa e erro e com a ajuda de um colega mais qualificado. Constatar que muitos dos caminhos e meios que utilizei sem saber possuem uma lógica e um propósito. Aprender sobre o processo de aquisição do processo tradutório, sobre as competências, as técnicas e **principalmente a metalinguagem foram de grande ajuda** e um grande **aumento em meus conhecimentos**, a disciplina me possibilitou uma **visão mais crítica em relação a tradução e um conceito mais sólido**.

CBS também reconhece a importância da metalinguagem e é capaz de utilizar os conceitos de modo adequado tanto ao realizar a tradução, de modo prático, quanto ao justificar suas escolhas tradutórias.

Na Tarefa Final da UD 2, CBS parece reconhecer a importância das técnicas apresentadas na disciplina, quando se refere à tradução como atividade textual:

Para entender a tradução como uma atividade textual o **conhecimento das técnicas ajuda a identificar os processos** que estão sendo realizados no ato tradutório.

E quando questionada sobre a relação entre a metalinguagem e o processo autorregulatório (Tarefa Final da UD 5), CBS argumenta que a familiaridade com a metalinguagem auxilia em todo o processo tradutório, desde a tradução em si, até o processo de revisão.

Sim, são conhecimentos que ajudam na **elaboração, correção e auto regulação** da atividade tradutória.

A aluna não apenas reconhece a importância de termos e conceitos, mas é capaz de utilizá-los corretamente conforme solicitado por clientes hipotéticos nas atividades propostas, como no exemplo abaixo (Ficha 3 da Tarefa Avaliativa 2 da AVA I).

As escolhas estão baseadas na necessidade do cliente, que deseja um texto que traga vestígios da cultura de origem. Dessa forma, foi utilizada a técnica de tradução de **empréstimo**, mantendo o referencial do texto e da cultura de partida, com a explicação do mesmo, já que são referencial não existentes na cultura de chegada : "Fico" day (date when the Portuguese Emperor decided to stay in Brazil instead of returning to portugual) and signature Of “ Lei Aurea”(Law for the end of slavery in Brazil) E a **equivalência** foi utilizada na tradução de Paço Imperial para Palácio imperial, uma vez que o referencial e similar nas duas culturas, ou seja, são equivalentes

A partir do exposto, o Quadro 27 foi estabelecido:

Quadro 27 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CBS

AUTOR-REGULAÇÃO	METALINGUAGEM			
	Nível zero	Nível um	Nível dois	Nível três
Dependência				
Reflexão mediada				
Reflexão autônoma				

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 27 sugere que BNM já apresenta um processo de reflexão autônoma, pois a aluna parece demonstrar completa responsabilidade pela realização da tarefa (WERTSCH, 1979); de igual modo, as respostas da aluna dão evidências que os conceitos aprendidos (metalinguagem) a auxiliaram a desenvolver seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018) referente à tradução.

4.1.6 CKA

No que tange à transição do conceito de tradução espontâneo para o científico, CKA parece, ao final da disciplina, ter alcançado uma capacidade de abstração, manifestando-se na tomada de consciência (VIGOTSKI, 2018, p. 350) sobre o conceito de tradução apresentado.

CKA possui um conceito de tradução dinâmico ao início da disciplina, o que parece ter facilitado o processo de reacomodação do conceito científico de tradução. CKA respondeu afirmativamente às asserções 2, 6, 7, 8 ,9 e negativamente às 3, 4, 5, 10 (asserções ligadas ao conceito dinâmico) do questionário inicial, e, ao longo do semestre, seu conceito espontâneo de

tradução foi se acomodando em um conceito científico, conforme o relato da aluna na Tarefa Final da UD 2:

Creio que nesta UD, consegui alcançar os objetivos propostos inicialmente, de modo que **reavaliarei minhas crenças em relação ao processo tradutório** que já era empregado em meu cotidiano. Pois, após essa unidade, consegui monitorar minhas atitudes, percebendo-as como processo cognitivo e seus desdobramentos, como atividade textual e a metalinguagem e como ato comunicativo e as diferenças entre cada uma delas. Só então foi possível reconhecer o tripé da tradução, vendo essas três atividades fortemente entrelaçadas

CKA também parece perceber que o ato de traduzir não está relacionado simplesmente com a mudança de um idioma em outro, sendo necessário ao tradutor adquirir certas habilidades, conhecimentos e atitudes, conforme sua resposta à Tarefa Final da UD 2:

Relacionar o termo competência com tradução, o que seria ser competente sendo um tradutor. Isto é, não só apenas **traduzir**, mas fazer um bom trabalho traduzindo, que **implica ter conhecimento em diferentes áreas cognitivas e emocionais**.

CKA aponta também a relevância da formação sistematizada em um curso acadêmico como forma de adquirir a CT, fazendo uso apropriado da metalinguagem referente à teoria de tradução que deu suporte às discussões em sala de aula (UD 4):

A competência tradutória não é algo que só pode ser adquirida dentro do meio acadêmico, mas que pode ser atingida através de diversas formas. No entanto, **uma competência tradutória plena e completa é mais facilmente adquirida dentro da academia formal com auxílio dos Estudos da Tradução**. A aquisição das **subcompetências** se de **forma cíclica** e através de repetição, a importância da **subcompetência estratégica** pois esta compensa a deficiência em outras subcompetências, de modo que o tradutor deve **aprender a aprender novas habilidades**.

No que concerne à transição da heterorregulação para a autorregulação, CKA encontra-se em um nível avançado de autorregulação, sendo capaz de refletir sobre o próprio aprendizado, sobre a realização das tarefas tradutórias e sobre o que foi capaz de aprender, tendo um posicionamento crítico sobre o processo de aquisição do conhecimento, como apresenta na Avaliação do Curso feita para o portfólio:

Creio que após essa disciplina, aprendi muito sobre o que é uma tradução, o que ela requer e suas estratégias. Hoje, já percebo que isso depende de vários fatores, como as preferências do cliente, o meio no qual será publicado, diferenças culturais, público alvo, etc.

Em relação aos *feedbacks* enviados à aluna, vale destacar um *feedback* retificativo sobre um termo problemático dos Estudos da Tradução empregado por CKA na tentativa de explicar a relevância de conhecer as técnicas de tradução trabalhadas na UD 2, quando a aluna aponta que as técnicas ajudam o tradutor a ser mais ou menos ‘fiel’ ao texto. Com o intuito de explicar a relevância desse termo e como seu emprego pode gerar problemas ao justificar uma tradução, enviei um *feedback* explicativo sobre o assunto para a aluna:

Comentado [FN4]: Só peço que tome cuidado com o termo “fiel” nos estudos da tradução. A questão da fidelidade em tradução já foi palco de grandes debates. Pode-se dizer que o tradutor é fiel às suas escolhas, traduzindo de forma ética e justificando seu processo de tomada de decisão. Mas é muito arriscado falar em fidelidade em relação ao texto, pois o tradutor sempre deve pensar na função do texto no contexto de chegada, o que você pode dizer é que há um maior grau de proximidade ou afastamento em relação ao texto de partida.

Após receber o *feedback*, o termo não foi mais utilizado por CKA em suas justificativas de tradução, mas volta a aparecer em seu portfólio (nas suas Considerações Finais) sob um ângulo diferente, o que pode indicar que a aluna reacomodou o conceito e foi capaz de autorregular-se a partir do comentário heterorregulatório:

Aprendi que não preciso ser tão fiel ao texto de partida quanto achava, pois antes desta disciplina, acreditava que deveria ficar o mais próxima possível dele quanto possível.

Outros *feedbacks* enviados à CKA ao longo das UDs foram, em sua maioria, reiterativos, uma vez que os comentários e justificativas tradutórias estavam de acordo com o solicitado nas atividades. Desde o início do semestre a aluna parece ser capaz de compreender os conceitos trabalhados nas UDs e aplicá-los em seu discurso, como demonstra o *feedback* abaixo enviado ao final da UD 1-B:

Comentado [FN2]: Muito bem. Suas reflexões estão bastante coerentes e mostram que você se apropriou dos conhecimentos aprendidos, fazendo uso, inclusive, da metalinguagem pertinentemente. Que bom que conseguiu fazer a relação entre teoria e prática durante essa atividade. E sobre como trabalhar os problemas de compreensão e de tradução durante a tradução.

CKA também parece ser capaz de refletir sobre o que aprendeu e mobilizar esse conhecimento (SCHUNK, 2015) novo em seu discurso. Após entrar em contato, na UD 1-B,

com conceitos de problema de compreensão e problemas de tradução propriamente dita, a aluna os aplica em sua prática tradutória e em seu discurso sobre a Tarefa realizada na mesma UD:

Como participante-tradutor, pude perceber **aplicação e a eficácia das estratégias de tradução**. Creio que aprendi mais sobre a **teoria quando tive que utilizá-la em uma tradução** feita por mim, pois ao se aplicar algo teórico, acabei por **internalizar esses conhecimentos** de forma mais natural. Mais especificamente, aprendi sobre as ferramentas e formas de tornar o processo mais ágil e mais fácil. Em relação ao processo, aprendi a dividi-lo em partes, primeiramente apenas lendo o texto e não traduzindo-o instantaneamente. Então, enquanto fazia minha primeira leitura, **aprendi que devo destacar meus problemas** de compreensão, os quais seriam aqueles termos que não sei do que se trata, do qual não sei o que significa, **e meus problemas de tradução**, os termos os quais possuía entendimento, mas tinha dificuldade para trazer para a língua de chegada.

CKA também aponta em seus comentários na UD de Autoavaliação que a progressão das UDs ao longo do semestre permitiu que observasse seu próprio processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento proposto:

consigo ver meu próprio desenvolvimento e a qualidade das minhas traduções aumentando à medida que fomos avançando com as UDs.

Ainda na UD de Autoavaliação, CKA demonstra capacidade em refletir tanto sobre o que aprendeu, quanto sobre suas dificuldades ao longo da disciplina e o que considera os aspectos mais relevantes que aprendeu ao longo do semestre.

Creio que me **tornei mais consciente do meu processo mental** como tradutora, aprendi a **monitorá-lo de forma mais eficiente, aprendi a relacionar meu trabalho com a teoria** dos Estudos da Tradução. Obviamente, tive problemas inicialmente enquanto tentava traduzir sem possuir o conhecimento necessário, para isso, **aprendi estratégias que me auxiliaram** e irão me auxiliar nos quaisquer futuros problemas que eu possa ter. Creio que a maior mudança tenha sido a **qualidade das traduções**, pois a partir das teorias da tradução, soube como melhorar meu trabalho e torna-lo mais profissional.

Em relação à metalinguagem, CKA parece perceber a importância dos termos e conceitos aprendidos durante o semestre, o que permitiu que a aluna tomasse decisões em relação ao seu próprio processo tradutório de forma mais consciente. A partir de uma Tarefa de revisão de tradução (Tarefa 2 da UD 2), CKA aponta as vantagens em se conhecer as técnicas de tradução apresentadas na UD 2:

O **processo de revisão foi mais fácil com o conhecimento das técnicas**, pois foi possível perceber mais claramente o processo que ocorre durante a tradução. Percebendo como se

dá tal processo, foi mais simples **avaliar as opções de tradução**, dessa forma, me senti mais preparada para **tomar decisões**.

Entretanto, CKA, em alguns casos, deixou de nomear as técnicas ao justificar sua tradução (evidência de não apropriação da metalinguagem), muito embora tenha utilizado as técnicas de maneira apropriada em sua tradução (como, por exemplo, no caso da resposta extraída da Ficha 2 da Tarefa Final da UD 5):

A partir do encargo obtido do cliente da tradução, **guiei minhas escolhas** a fim de encontrar suas expectativas. Dessa forma, tentei manter vestígios da cultura da língua de partida, como no caso do termo “stature”, o qual optei por utilizar um sinônimo “status” que é amplamente utilizado no português, mas que não pertence à língua e se trata de um empréstimo. Fiz algumas mudanças sintáticas, modifiquei alguns verbos e preposições, quando achei necessário adequar o texto à língua de chegada, no entanto, deixei marcas da língua de partida para satisfazer o pedido do cliente. Tentei deixar as informações bem claras, mas ainda adequando certas expressões para o português, visto que certas situações existem tanto na língua de partida quando na de chegada, como “hold the cards”, o que não seria exatamente “segurar as cartas” mas sim “dar as cartas”.

Levando em conta as respostas à UD de Autoavaliação já citadas, acredito que a aluna reconheça a importância da metalinguagem e saiba utilizá-la de modo apropriado em seu discurso.

A partir do panorama apresentado, o seguinte Quadro se estabeleceu em relação à autorregulação e à metalinguagem:

Quadro 28 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CKA

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

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 28 demonstra que CKA, ao final da disciplina, utiliza a metalinguagem de modo apropriado, reconhecendo também a sua relevância, o que permite que a aluna seja capaz de tomar consciência dos conceitos (VIGOTSKI, 2018), o que parece promover a reflexão

autônoma sobre seu fazer tradutório, autorregulando seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979).

4.1.7 CSS

Em relação à transição do conceito espontâneo de tradução para o científico, acredito que CSS tenha modificado seu conceito inicial de tradução, acrescentando as generalizações (VIGOTSKI, 2018) apresentadas ao longo da disciplina, conforme aparece no discurso da aluna, em resposta à Tarefa Final da UD de autoavaliação, sobre as mudanças ocorridas após o processo de ensino e aprendizagem:

Acredito que uma das questões mais relevantes que aprendi durante o semestre foi **compreender a tradução como um processo integrado**, ou seja, não é simplesmente ler um texto e começar a traduzir. É necessário realizar um **processo**, o processo de tradução, que é composto por três pontos importantes; como **operação textual, atividade cognitiva e como ato comunicativo**. Minhas maiores dificuldades estão na hora da re-textualização (quando a língua de chegada é português), pois tenho problemas no momento da **tomada de decisões**, muitas vezes conheço os **candidatos** para determinadas palavras, mas na hora de escolher qual é o mais provável fico em dúvida.

No começo do semestre, a aluna CSS já possui um conceito mais dinâmico do que estático de tradução, pois responde afirmativamente as asserções 6, 7, 8, 9 e negativamente, 3, 4, 10. Apesar disso, algumas crenças ainda permanecem em seu discurso. Ao observar suas respostas no início do curso, é possível ver que a aluna concorda com as afirmações de que sempre se perde algo na tradução e que o texto deve ser próximo ao original em sua forma. CSS também não considera o papel do cliente como fundamental nas escolhas do tradutor.

Apesar de apresentar algumas contradições ao responder novamente o questionário inicial ao final da disciplina, CSS parece ter acomodado seu conceito espontâneo de tradução em um conceito científico (VIGOTSKI, 2018), apontando as mudanças que ocorreram em sua concepção de tradução ao justificar a seleção da amostra de trabalhos desenvolvidos no semestre para integrar o portfólio:

No começo do semestre minha concepção de tradução era muito diferente, desconhecia o termo⁸⁷ e a importância da competência tradutória. Hoje posso dizer que para ser um tradutor eficiente devemos adquirir um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimento que envolve conhecimentos bilíngues, extralinguísticos, conhecimentos sobre a tradução,

⁸⁷ CSS é uma aluna de origem hispânica, alguns resquícios de sua língua materna podem estar presentes em seu discurso.

instrumentais estratégicos e também componentes psicofisiológicos.

No que concerne à transição da heterorregulação para a autorregulação, CSS parece fazer uso do discurso proposto ao longo do semestre de forma autônoma, sem recorrer a cópias do material de apoio para dar suporte às suas respostas, ou seja, é capaz de mobilizar o conhecimento aprendido (SCALLON, 2015) para realizar as tarefas:

Depois de estudar o que realmente está envolvido no processo de tradução entendi que para ser um bom tradutor, ou seja, um **tradutor competente é necessário atingir determinadas subcompetências**. Que são uma **serie de conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem a competência tradutória**.

Em relação aos *feedbacks* retificativos, estes ocorreram principalmente nas primeiras UD's da disciplina. Após a AVA, os *feedbacks* passam a ser em grande medida reiterativos, o que pode indicar uma necessidade cada vez menor da heterorregulação ao longo da disciplina, em um processo que culmina em nível com maior autorregulação (WERTSCH, 1979).

CSS demonstra certa dificuldade em relação às técnicas de tradução apresentadas na UD 2, por isso, alguns *feedbacks* retificativos são necessários para que a aluna identifique os equívocos e compreenda melhor o conceito trabalhado, como no exemplo abaixo (sobre a resposta da Ficha 1 da Tarefa 2 na UD 2):

Comentado [FN4]: Você traduziu muito bem, não sabia que podia usar Caipiriña em espanhol. Mas essa técnica é um empréstimo, pois você trouxe a palavra estrangeira, adaptando-a à estrutura morfológica do espanhol.

Em resposta às dúvidas levantadas por CSS ao responder a Tarefa Final da UD 2, principalmente sobre a concepção integradora de tradução e sobre nomear as técnicas utilizadas em sua tradução, o seguinte *feedback* foi enviado na tentativa de explicitar de forma mais clara os conceitos trabalhados e motivar a aluna a continuar o trabalho:

Comentado [FN7]: Realmente, as técnicas são um pouco complicadas à primeira vista, mas quanto mais utilizar, mais fácil se tornará. A tradução como atividade cognitiva se refere ao que acontece na cabeça do tradutor quando realiza a tradução, todo o processo de tomada de decisão, mesmo sem conseguir nomear as técnicas de forma clara, você toma decisões e vai construindo seu texto a partir dessas escolhas, com o tempo, você compreenderá melhor as técnicas também! Continue o bom trabalho.

Na Tarefa Final da UD 3, quando solicitada a refletir sobre o que é necessário para traduzir bem, a aluna é capaz de relacionar os conceitos apresentados na UD 2 (Concepção de tradução) com aqueles trabalhados na UD 3 (CT), isso pode indicar que a aluna consegue em alguma medida autorregular seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979) e mobilizar o conhecimento adquirido (SCALLON, 2015):

Preciso levar em conta que o **ato da tradução envolve processos cognitivos e subcompetências** que são necessários para obter um bom produto. Devo saber diferenciar o tipo de texto, o público alvo e o resultado final que o cliente deseja

CSS também parece demonstrar reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem. Ainda na Tarefa Final da UD 3, a aluna discorre sobre o que entendeu do conceito de Competência Tradutória:

Gostei de estudar as competências e entender que são parte de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias não só para uma boa tradução senão também para **realizar qualquer atividade** que demande competência.

A aluna também demonstra reflexão sobre o próprio processo tradutório, quando solicitada a justificar se possui um conceito dinâmico ou estático de tradução (PACTE, 2014), defendendo seu posicionamento a partir de conceitos trabalhados ao longo do semestre:

Acredito que neste caso o conceito de tradução foi dinâmico, pois meu **procedimento de tradução teve uma abordagem textual, comunicativa e funcional**, ou seja, foi pensado como um ato comunicativo onde é mais importante certos aspectos relativos à função da tradução, ao público-alvo, ao tipo de gênero e registro.

Em relação à metalinguagem, CSS identifica a importância de conhecer a metalinguagem própria dos Estudos da Tradução e é capaz de mobilizá-la em seu discurso para justificar as escolhas tradutórias que realiza (apresentando um espírito crítico – HURTADO ALBIR, 1999); de igual forma, utiliza os conceitos, técnicas e estratégias apresentados ao longo do semestre em sua própria prática tradutória de modo apropriado.

Na Tarefa 2 da UD 2, a aluna aponta a relevância em se conhecer as técnicas de tradução para nomear o que está realizando no processo tradutório:

Conhecer as técnicas utilizadas **foi de grande ajuda** para compreender o **processo de tradução** e dessa forma **nomear cada passo** realizado. Ao fazer a revisão do texto pude entender os motivos pelos quais **tomamos determinadas decisões no processo**. Na

próxima tradução terei em contas as técnicas e irei aplicá-las

A aluna também argumenta, na tarefa Final da UD de Autoavaliação, que com o auxílio da metalinguagem não só o conceito que tinha de tradução se alterou, mas também seu processo tradutório:

O impacto é forte, pois muda todo o conceito de tradução. Com o uso da metalinguagem o processo de tradução flui de maneira mais simples.

Na mesma tarefa, CSS argumenta também que as justificativas adquirem um caráter diferenciado ao se utilizar a metalinguagem, tornando o processo de justificar suas escolhas tradutórias (espírito crítico) mais facilitado e, segundo a aluna, mais interessante:

Com o conhecimento da **metalinguagem** a justificativa das **escolhas tradutórias** ficam muito mais fácil e interessantes.

Não apenas em relação à importância de se conhecer a metalinguagem, mas sobre o seu uso na prática, CSS parece ter compreendido, ao final da disciplina, como justificar suas escolhas tradutórias a partir do uso adequado da metalinguagem aprendida. Na Tarefa Final da UD 5, ela justifica suas escolhas:

Fiz transposição quando transformei o tempo verbal “ha afirmado” em passado simples “afirmou” Fiz **empréstimos** para nomes geográficos porque o cliente quer vestígios da cultura de origem, mas acrescentei uma explicação para deixar claro a referência. Basicamente a tradução foi realizada mediante os procedimentos de **transposição e empréstimos explicativos**.

Após a observação do material produzido pela aluna, seguindo os critérios estabelecidos em 3.5.5, o Quadro 29 abaixo foi desenhado:

Quadro 29 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – CSS

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 29 mostra que CSS é capaz de utilizar a metalinguagem de modo apropriado e compreender a relevância desse conhecimento em seu processo de aprendizagem, refletindo metacognitivamente sobre seu processo de aprendizagem a partir dos conceitos (VIGOTSKI, 2018); além disso, a partir da heterorregulação, é parece ser capaz de uma reflexão autônoma sobre seu fazer tradutório, autorregulando seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979).

4.1.8 GAV

Em relação a transição do conceito espontâneo de tradução para o científico, GAV inicia o semestre partindo de um conceito estático de tradução, com crenças relacionadas às perdas na tradução (asserção 1); à importância de resolver problemas de vocabulário (asserção 3); à proximidade da forma entre tradução e texto de partida (asserção 5); à suficiência de saber duas línguas para traduzir (asserção 10). A própria aluna reconhece (na Introdução do portfólio de aprendizagem) que não possuía conhecimento algum sobre tradução no começo do período letivo:

Quando iniciei a disciplina de Estudos da Tradução I, **não possuía conhecimento algum sobre tradução**, mesmo tendo cursado a disciplina introdutória.

A partir do exposto, acredito que GAV foi capaz de acrescentar algumas generalizações (VIGOTSKI, 2018) ao seu conceito inicial de tradução, fundamentalmente em relação à ideia de que não é suficiente conhecer as duas línguas para traduzir bem. Muito embora, ao retomar seu questionário inicial na UD de Autoavaliação, após o processo de ensino e aprendizagem, ainda carregue algumas crenças em relação à tradução, principalmente no que concerne à questão das perdas, aos problemas de vocabulário e à proximidade entre o texto de partida e o de chegada.

Na transição da heterorregulação para a autorregulação, GAV necessitou da heterorregulação para realizar as Tarefas, seja por meio do material de apoio, seja através de *feedbacks* do tipo retificativo, o que sugere uma reflexão mediada (cf. Quadro 18).

No que tange à autorregulação, GAV precisou de intervenções interpessoais (VIGOTSKI, 2018) em relação à compreensão da atividade proposta na Ficha 1 da Tarefa 2 na UD 2, na qual deveria traduzir algumas sentenças e nomear a técnica utilizada de acordo com o exposto no Material de Apoio da UD 2, no entanto a aluna apenas realizou a tradução,

indicando a estratégia utilizada para isso (por exemplo: consultar o Google tradutor). Nesse sentido, um *feedback* retificativo foi encaminhado à aluna:

Comentado [FN3]: apesar de ter traduzido corretamente as microunidades, você se confundiu um pouco. As técnicas que você deveria indicar eram aquelas apontadas no material de apoio. Partindo de empréstimo até adaptação.

Ao longo do semestre, GAV precisou de outras intervenções heterorregulatórias, pois apresentou algumas dúvidas em relação aos conceitos trabalhados. Na Tarefa Final da UD 2, a aluna indagou sobre o conceito de equivalência, recebendo o seguinte *feedback* em sua UD:

Comentado [FN6]: Muito bem, a UD trata justamente disso. Sobre o conceito de equivalência. Ele é bastante amplo em Estudos da Tradução, mas nessa abordagem que escolhemos é definido como a técnica que procura elementos culturais semelhantes a fim de traduzir um segmento. Ou seja, mesmo que as palavras sejam diferentes, o trecho será equivalente se possuir o mesmo sentido. É uma técnica utilizada para traduzir ditados, expressões idiomáticas, etc. Que estão ligadas a culturas específicas.

A aluna apresentou dificuldade não só em compreender as técnicas de tradução, mas também alguns conceitos referentes à Competência Tradutória apresentados na UD 3. Na Tarefa Final da UD 3, GAV comenta que os componentes psicofisiológicos não ficaram claros para ela. Para tentar sanar sua dúvida, o seguinte *feedback* reiterativo foi encaminhado:

Comentado [FN16]: os componentes psicofisiológicos tratam-se daquelas atitudes que o tradutores devem ter para traduzirem, é o saber-ser tradutor, como lidar com o stress, a pressão do prazo, como cobrar clientes, além de coisas mais simples, quando fazer pausas (café é importante), sentar-se direito em uma cadeira confortável (muitas horas sentado) pode melhorar a eficácia do trabalho. Pense em que atitudes práticas você pode realizar para “estudar mais”, como você disse. Dedicar-se por mais horas por dia? Ler o material de apoio? Pedir ajuda aos professores? Essas atitudes não servem apenas para a tradução, mas para todas as disciplinas do curso!

A partir das respostas da aluna foi difícil observar alguns aspectos do seu processo de aprendizagem, principalmente em relação ao seu entendimento sobre os conceitos, pois GAV apresentava respostas curtas, sem construir uma reflexão própria, apenas copiando os conceitos propostos nos materiais de apoio. Nesse sentido, foi necessário enviar um *feedback* alertando a aluna para a importância de refletir sobre o solicitado nas Tarefas de modo que fosse possível avaliar a aquisição do conhecimento e sua capacidade de autorregular-se.

Comentado [FN14]: é fundamental que você reflita sobre as respostas ao responder as UD's, isso irá auxiliá-la em seu processo de aquisição do conhecimento e em alcançar os objetivos propostos para a atividade.

GAV também utiliza os conceitos apresentados de modo inadequado, mais associados a conceitos espontâneos do que científicos, por exemplo, na justificativa da tradução realizada na UD 5, a aluna usa inadequadamente o termo “*adaptação*”, uma técnica de tradução que ela não utilizou ao realizar a tradução:

Tentei realizar uma *adaptação* do texto em espanhol para o português. Não realizando a **tradução literal** de determinados termos, mas sim, os adaptando ao contexto cultural do Brasil.

Por isso, foi necessário um *feedback* retificativo que apontasse onde GAV poderia encontrar o conceito apropriado de forma a se ater ao significado apresentado na disciplina, e procurando realizar a tradução dentro daquilo que era solicitado pelo cliente hipotético da atividade:

Comentado [FN22]: Peço que você retome a UD 2 que fala sobre as técnicas de tradução, você está utilizando o termo *adaptação* fora do escopo apresentado na disciplina. Espero que você não esteja confundindo. Além disso, o encargo de tradução que foi estabelecido em aula determinava que você deveria deixar vestígios da cultura de partida no texto de chegada, pois era o desejo do cliente.

No que concerne à metalinguagem, não houve, em seu discurso, evidências de que GAV considere o conhecimento da metalinguagem relevante, muito embora também não negue ou aponte ser dispensável em sua formação. Também é possível dizer que o uso da metalinguagem em suas justificativas é raro e, em muitos casos, inadequado.

A pergunta específica da UD de Autoavaliação sobre o impacto de conhecer a metalinguagem para justificar as soluções tradutórias traz uma resposta genérica sobre a experiência da aluna com a tradução na disciplina anterior e um breve relato de como a experiência na disciplina de Estudos da Tradução I mudou seu modo de realizar a tradução, mais consciente dos problemas tradutórios e não mais presa à tradução palavra-por-palavra.

O único exemplo de justificativa de tradução com uso da metalinguagem foi retirado da AVA 1, nesse caso o uso da metalinguagem está adequado ao proposto após a conclusão da

UD 2; entretanto, como único exemplo, não é possível afirmar se a aluna conseguiu compreender o uso adequado da metalinguagem apresentado na disciplina.

Para a expressão “Nossa!”, comum no Brasil, utilizei o termo mais comum entre os hispânicos, que é o “¡Mira!”. Neste caso, utilizei a **equivalência**. -Para substituir “Cristo Redentor”, que é algo extremamente inserido na cultura brasileira, coloquei algo extremamente inserido na cultura hispânica, mais precisamente na Argentina. Nesse caso, utilizei a **adaptação**. -Em espanhol, há a palavra “bonito”, mas já que toda a frase seria adaptada para o contexto hispânico, optei por utilizar “guapo”, mais recorrente no vocabulário hispânico. Nesse caso, utilizei a **equivalência**.

O Quadro 30 abaixo estabelece uma relação entre o processo de autorregulação de GAV e seu uso da metalinguagem:

Quadro 30 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GAV

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cumprе ressaltar que o Quadro 30 caracteriza a aluna como Nível zero exclusivamente no que se refere ao uso e reconhecimento da relevância da metalinguagem, uma vez que, no material aqui analisado, não há evidências de a aluna mobilizar metacognitivamente o conhecimento adquirido sobre a metalinguagem. No que diz respeito à autorregulação, a necessidade de constantes *feedbacks* retificativos sugere que a aluna ainda não consegue operar de modo autônomo em relação as suas justificativas tradutórias.

4.1.9 GOF

Em relação à transição do conceito espontâneo para o científico de tradução, GOF é capaz de, ao final da disciplina, estabelecer novas generalizações (VIGOTSKI, 2018) ao seu conceito de tradução, o qual, no início do semestre, apresentava algumas crenças (observadas em sua resposta ao Questionário Inicial) referentes a questões linguísticas, principalmente, no

que concerne ao uso de dicionários (asserção 3), à proximidade da forma entre o texto de chegada e de partida (asserção 5) e a problemas de vocabulário (asserção 4).

Em sua resposta à Tarefa Final da UD de autoavaliação, GOF diz ter mudado de opinião, sugerindo que além de ter um conhecimento completo sobre a língua, outros fatores são necessários à prática tradutória:

Aprendi que assim como **conhecer a língua**, é ideal conhecer a sua **cultura**, o **público-alvo** do texto, as **técnicas** de tradução e a **competência tradutória** necessária.

Conforme destacado acima, esses outros elementos constituem novas abstrações (VIGOTSKI, 2018) em relação ao seu conceito espontâneo inicial de tradução.

Sobre a transição da heterorregulação para a autorregulação, GOF parece demonstrar uma reflexão autônoma não apenas em relação ao conteúdo proposto, mas também sobre o próprio processo de aprendizagem, indicando maior autorregulação, sem muita necessidade da heterorregulação.

Em relação à heterorregulação, os *feedbacks* enviados à aluna após a correção de suas UD's são, em sua maioria, reiterativos, por exemplo, o comentário abaixo é enviado como resposta à justificativa das escolhas tradutórias de GOF ao final da UD 5:

Comentado [FN17]: Você desenvolveu seu pensamento crítico e sua reflexão ao longo da disciplina e chegou na UD 5 mostrando que consegue mobilizar a metalinguagem da tradução para justificar as suas escolhas tradutórias de maneira consciente. Muito bem! Parabéns.

Ainda que, ao longo do semestre, GOF tenha compreendido as instruções das tarefas e respondido conforme solicitado, deixa de realizar o encargo proposto de maneira satisfatória na AVA, uma vez que as instruções pedem para traduzir o referente cultural 'Cristo Redentor', adaptando-o ao contexto da língua de chegada da tradução, ou seja, a aluna deveria escolher um referente da cultura para a qual estava traduzindo, substituindo o referente Cristo Redentor. Em sua resposta, GOF não escolhe um referente próprio da cultura de chegada, muito embora tenha sido capaz de apresentar seu processo de tomada de decisão de forma clara.

Ao realizar a tradução, procurei interjeições utilizadas na língua espanhola que transmitem o mesmo efeito de surpresa da interjeição "nossa" utilizada no Brasil, assim como para expressão "bonitinho", que decidi por "gracioso". Já para o referente cultural, como o Cristo Redentor é uma estátua que representa Jesus Cristo abençoando a cidade do Rio de Janeiro, pesquisei como se referem a ele em países hispânicos, resultando em "Jesús de

Nazaret”.

Em suas reflexões sobre o próprio processo tradutório, GOF parece ser capaz de refletir metacognitivamente (VIGOTSKI, 2018) tanto sobre o modo como traduz quanto sobre as mudanças substanciais que ocorreram, indicando um processo de reflexão autônomo e capacidade de autorregulação (WERTSCH, 1979), como expresso no trecho abaixo (Tarefa Final da UD de Autoavaliação):

Hoje ao realizar traduções, leio o texto com calma destacando os **problemas de tradução** ou de **compreensão** que podem surgir e também procuro saber um pouco mais sobre a cultura de origem.

GOF parece apresentar pensamento crítico em relação ao que aprendeu, apontando questões relevantes do que foi proposto na UD sem recorrer à cópia do material de apoio para justificar suas respostas (exemplo da resposta à Ficha 2 da Tarefa Final na UD 1-B).

aprendi a importância de uma **leitura prévia** em voz alta para uma **melhor compreensão**, e aprendi que devemos saber **diferenciar os problemas** que podemos ter ao traduzir um texto, pois ao descobrir o tipo de problema, saberemos qual **a melhor maneira de resolver**.

Além disso, a aluna também reconhece as dificuldades que se lhe apresentam em seu processo de aprendizagem e é capaz de propor soluções para essas dificuldades de forma prática, ou seja, apresenta medidas que podem ser tomadas para sanar suas próprias dúvidas (como na resposta à Ficha 1 da Tarefa Final, da UD 3):

Adquirindo uma rotina de estudo específico para pesquisar sobre a língua e textos de diferentes gêneros para traduzir e anotar as dificuldades obtidas no processo.

Tanto em relação ao uso quanto ao reconhecimento de sua importância, GOF parece ver a metalinguagem da tradução proposta ao longo da disciplina de modo positivo, inclusive aplicando os conceitos, técnicas e estratégias apresentadas não apenas em suas justificativas tradutórias, mas também em sua prática, tornando-se mais crítica em relação ao seu fazer tradutório.

A mesma [metalinguagem] **foi de extrema importância para minha formação**, já que

pretende seguir com a área de tradução, conhecer melhor sobre essa área, como as técnicas e sua metalinguagem, assim como o mercado de trabalho, reforçou minha vontade de trabalhar com tradução.

GOF argumenta explicitamente sobre a relevância de conhecer a metalinguagem, e aponta que conhecer as técnicas mudou seu modo de traduzir e reconheceu isso logo ao final da UD 2, quando as técnicas foram apresentadas:

Acredito que **conhecer essas regras** ajudam na hora de realizar uma tradução que possua um **público-alvo** determinado ou que tenha preferências, pois quando não pensamos nisso, acabamos traduzindo de forma literal, sem pensar em outras possibilidades. Creio que aproveitaria o novo conhecimento para mudar alguns termos adaptando o texto a um “gênero”

Além disso, a aluna escolhe em seu portfólio como UD mais relevante durante o semestre a UD 2, justificando tal escolha em razão da importância do conteúdo para a formação de quem pretende trabalhar na área:

Escolhi a UD-2 por acreditar que o seu **conteúdo é de extrema importância** para o estudante que pretende trabalhar na área de tradução, mostra a **importância do conhecimento** e da **compreensão do texto** a ser trabalho, de forma que a tradução ocorra da melhor forma, e principalmente, **ter aprendido** sobre as técnicas de tradução e como aplicá-las ao traduzir um texto.

Cumpramos ressaltar que a aluna demonstrou usar a metalinguagem de modo apropriado em suas justificativas tradutórias. O exemplo abaixo foi retirado da AVA que teve lugar logo após a UD 2:

Como há a preferência de manter a cultura de origem no contexto, escolhi manter os referentes culturais que são: Paço Imperial; Fico; Lei Áurea (apenas mantendo “Áurea”). Como usei o “**Empréstimo**”, procurei traduzir o texto de forma que o leitor compreenda que as **referências** representam o Brasil e o que cada uma representa.

GOF utilizou a metalinguagem de modo apropriado também na sua justificativa de tradução ao final da UD 5, o que pode indicar que a aluna não apenas compreendeu os conceitos declarativamente, mas também de modo operativo, sendo capaz de utilizá-los em sua prática tradutória.

Ao realizar a tradução do texto de partida utilizei técnicas como o *empréstimo* (ao manter as palavras Euskadi, Bizkaia e Ararteko e a expressão ETA), a *tradução literal e a modulação* (ao alterar o ponto de vista estrutural de alguns trechos). De forma que o texto

de chegada estivesse de acordo com o **encargo** solicitado pelo cliente e que o público-alvo possa compreender todo o seu conteúdo, para esse último aspecto, ao final do texto coloquei **notas explicativas** para *Euskadi* e *ETA*.

Em consonância com o exposto acima, o Quadro 31 busca mostrar a relação entre a autorregulação e a metalinguagem no processo de aprendizagem de GOF.

Quadro 31 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GOF

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 31 mostra que GOF, ao final da disciplina, utiliza a metalinguagem de modo apropriado, vê a relevância desse conhecimento em sua formação como profissional da linguagem, o que possibilita a generalização dos conceitos, ou seja, a reflexão metacognitiva (VIGOTSKI, 2018); de igual modo, a aluna é capaz de demonstrar reflexão autônoma não apenas seu fazer tradutório, o que promove a autorregulação de seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979).

4.1.10 GUF

No tocante à transição do conceito espontâneo em científico, GUF não apresenta, em suas respostas, capacidade de generalização em relação ao conceito de tradução, o que pode sugerir que o aluno ainda se mantém atrelado às crenças de tradução, não sendo capaz de realizar a “reconstrução da relação do conceito com o objeto e das relações de generalidade entre conceitos” (VIGOTSKI, 2018, p. 374).

GUF possui, no início da disciplina, um conceito espontâneo de tradução permeado por algumas crenças, uma vez que respondeu afirmativamente as asserções 1, 3, 4, 5 e negativamente, a 9. Ao responder o questionário novamente, ao final da disciplina, além de manter as crenças do início do semestre, muda sua resposta em relação à asserção 10, concordando com a afirmação de que o público-alvo não deve influenciar as escolhas

tradutórias, uma das crenças que buscamos dirimir a partir das atividades realizadas durante a disciplina.

Mesmo em suas respostas sobre o que mudou em seu conceito de tradução (“convalidación de conocimientos previos” GALAN-MAÑAS, 2015), na UD de autoavaliação, GUF ainda traz algumas expressões que indicam que houve pouca alteração em seu conceito de tradução. Construções controversas, como “boa tradução” e “passar o texto de uma língua para a outra” fazem parte do discurso do aluno desde o início da disciplina. Na Tarefa Final da UD 1-B, GUF escreve sobre sua experiência em relação à atividade de tradução com o uso do TAP:

Eu aprendi a fazer uma boa tradução de uma maneira mais aprofundada, me fundamentando através de estratégias de buscas que são baseados nas principais fontes como sites e livros especializados em tradução me dando uma base para **passar** o texto de uma língua para a outra e simultaneamente respeitando o enredo do assunto. Além de aprender a fazer uma **boa tradução**, também adquiri um conhecimento mais aprofundado para realizar a tradução de um texto não apenas de forma literal, mas também observando cautelosamente palavras e expressões que não possuem uma tradução literal e sim palavras e expressões baseadas em fluxograma de associações interligais espontâneas conforme o enredo do assunto destacado no texto.

Mesmo assim, ao final da disciplina, em suas considerações finais ao portfólio de aprendizagem, GUF ainda faz uso da expressão “passar um texto” ao descrever o que aprendeu na disciplina:

Nessa disciplina de Estudos da Tradução I aprendi muitos assuntos que abordam técnicas de tradução, como por exemplo, **passar um** texto ou uma frase de uma língua para a outra recorrendo a técnicas disponíveis no material da unidade.

No que concerne à transição da heterorregulação para a autorregulação, o aluno necessita de apoio externo, encontrando-se ainda em um nível de dependência da heterorregulação, tanto do material de apoio, quanto dos *feedbacks*. Foi observado que o aluno não produz um discurso próprio, com uma reflexão autônoma, não realiza as atividades de acordo com o solicitado, o que pode indicar que não os compreende ou não se apropriou ainda da situação (WERTSCH, 1979).

Um *feedback* retificativo é enviado na tentativa de esclarecer o uso da expressão “boa tradução”, procurando apresentar um conceito científico de tradução e a relevância da reflexão por parte do tradutor em compreender as suas escolhas tradutórias:

Comentado [FN2]: Tome cuidado com a expressão “boa tradução”. Boa ou má tradução são julgamentos de valor e só podem ser utilizados se forem apresentados critérios claros para tais afirmações. O que proporcionamos nessa UD e em todas as outras são ferramentas, estratégias e técnicas para que você tome decisões criteriosas ao realizar uma tradução. Ou seja, para que você saiba porque está traduzindo de determinada forma e consiga explicar seu processo tradutório, através da escolha de estratégias pertinentes. Justamente, nossa proposta não é apenas que traduza de forma literal, mas que compreenda que o tradutor é quem interpreta o texto e é ele quem atribui significado ao propor uma versão do texto de partida, sendo assim, a leitura do tradutor é apenas uma dentre várias possíveis para o mesmo texto.

Em sua UD de autoavaliação, o aluno também recebe um *feedback* referente à expressão “passar um texto”, além de uma solicitação para que revisasse a UD 2, a qual aborda a concepção integradora de tradução:

Comentado [FN23]: você não definiu a tradução de acordo com a concepção integradora, reveja a UD2 para revisar esse conceito. Lembre-se que não falamos em passar um texto, isso ainda está dentro de um conceito estático de tradução, mas tomar parte em um processo de tomada de decisão. Como você mesmo sugeriu, revise as UDs e tente solucionar as suas dúvidas.

GUF recebe, em suas UDs, diversos *feedbacks* retificativos, na tentativa de esclarecer o uso apropriado de determinado termo, ou fazer correções pontuais em respostas dadas às atividades, como no exemplo abaixo (da Ficha 1 da Tarefa 2 na UD 2), que retifica o conceito equivalência, o qual o aluno confundiu com o conceito de modulação.

Comentado [FN3]: Aqui trata-se de equivalência, pois a expressão está ligada à cultura.

Em relação à heterorregulação proveniente do material proposto, em algumas situações GUF parece não compreender o que é solicitado; por exemplo, na AVA, o aluno não seguiu as orientações do cliente hipotético que desejava uma tradução com adaptações à cultura de chegada do referente Cristo Redentor:

Primeiramente identifiquei a frase como uma tradução literal porque possui palavras que são traduzidas conforme o sentido literal, depois identifiquei a tradução como transposição pois possui uma alteração de categoria gramatical e em seguida Empréstimo que identificou a referencia cultural que existe no Brasil.

GUF faz uso de trechos do material de apoio para compor suas justificativas, ou repete a mesma construção em mais de uma resposta, isso pode sugerir um desenvolvimento ainda inicial do espírito crítico. Na UD 3, por exemplo, o aluno apresenta a mesma resposta (cópia de um trecho do Material de Apoio) para três perguntas diferentes sobre as competências mobilizadas por tradutores e as que o próprio aluno deveria mobilizar para realizar a tarefa. Assim, foi enviado um *feedback* alertando-o e solicitando que apresentasse respostas próprias a partir de seu ponto de vista:

Comentado [FN15]: você escreveu a mesma resposta para as três perguntas. Você poderia se colocar mais nas respostas, escrever o que compreendeu sem medo de errar. Esse texto final não é uma tradução, mas um texto escrito em português. O que foi pedido era que você se colocasse no lugar do tradutor e pensasse o que seria necessário para traduzir.

Mesmo assim, em sua justificativa à tradução da UD 5, GUF ainda se baseia principalmente no material de apoio para justificar suas escolhas tradutórias, apenas copiando trechos do material disponibilizado ao longo do curso:

Eu escolhi um método para solucionar problemas de tradução através de estratégias de busca, como associações interlínguas espontâneas, busca de itens do mesmo campo semântico, análise das partes dos itens lexicais no TP e uso de livros de referências, textos paralelos e internet.

Todo o trecho apresentado acima encontra-se no material de apoio da Tarefa 2 na UD 1-B.

Em relação à metalinguagem, o aluno reconhece a importância da metalinguagem, principalmente em relação às técnicas apresentadas na UD 2. Conforme sua resposta à Ficha 3 da Tarefa 2 dessa UD, o aluno aponta as vantagens de conhecer as técnicas e nomeá-las para tornar o processo de tomada de decisão mais eficiente:

O conhecimento das técnicas de tradução me ajudou a realizar uma revisão de uma maneira bastante aprofundada baseando-me nos **nomes técnicos da escala de tradução**, com base nesses conhecimentos adquiridos neste exercício tornou-se e tornará um processo de decisão mais eficiente nos futuros exercícios e trabalhos de tradução.

Entretanto, GUF não parece ainda ter se apropriado desse conhecimento, pois não o aplica às suas justificativas de escolhas tradutórias.

O Quadro 32 abaixo estabelece uma relação entre o processo de autorregulação de GUF e seu uso da metalinguagem:

Quadro 32 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – GUF

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 32 sugere que o nível de apropriação da metalinguagem ainda é baixo e que há um grau elevado de dependência da relação interpessoal. Como foi observado, embora o aluno compreenda a relevância da metalinguagem, o uso que faz desse conhecimento para justificar suas traduções, ainda se baseia, mormente, em cópias do material de apoio, sem demonstrar autonomia, apresentando um discurso ainda carregado de crenças. Além disso, GUF apresenta dependência da heterorregulação, sem conseguir realizar as tarefas de modo independente (WERTSCH, 1979).

4.1.11 KMC

No que diz respeito à transição do conceito espontâneo de tradução para o científico, acredito que KMC, acrescentou generalizações (VIGOTSKI, 2018) ao que entendia por tradução ao longo da disciplina. De acordo com a própria aluna há uma diferença entre o modo como traduz após a disciplina e aquilo que realizava antes do processo de ensino e aprendizagem (conforme apresenta em sua UD de Autoavaliação):

Após conhecer melhor a disciplina Estudos da Tradução, e as técnicas tradutórias e suas estratégias, eu **me sinto mais amparada** para executar um processo tradutório. O modo como eu executo uma tradução e o modo como eu justifico toda esta produção, **hoje difere em muito do que eu fazia antes**. Hoje **estou ciente** de que para executar o processo tradutório, não apenas é necessário conhecer e compreender o par lingüístico/cultural ou texto de partida, mas, também conhecer e atender as necessidades ou expectativas do cliente ou público alvo desta produção textual. A partir deste semestre, sempre que eu fizer uma tradução, **utilizarei as técnicas** e estratégias tradutórias para buscar soluções ou confirmar minhas escolhas, e também utilizarei os **conhecimentos adquiridos** para justificar meu processo tradutório e como alcancei o produto final

Antes de apresentar essa capacidade de abstração em relação ao conceito, no começo da disciplina, KMC possuía algumas crenças ao responder o questionário inicial (avaliação diagnóstica), principalmente no que concerne à perda de elementos na tradução; à tarefa do dicionário de resolver todos os problemas de tradução, sendo esses em sua maioria problemas de vocabulário; e, por fim, crença relacionada à proximidade da forma entre texto de partida e de chegada.

Ao longo do semestre, a aluna revê suas crenças e muda seu posicionamento em relação a várias delas. Essa mudança pode indicar que a exposição a um conceito científico de tradução pode ter alterado a compreensão da aluna no que diz respeito às crenças apontadas no questionário inicial.

Cumpramos ressaltar que, ao final da disciplina (na UD de Autoavaliação), ao definir o conceito de tradução, KMC parece ter se apropriado do discurso apresentado e o incorporado àquilo que entende por tradução, nesse sentido, a aluna escreve:

Eu definiria a tradução como um processo no qual é necessário **compreender o texto, o contexto e a finalidade** a que se destina a atividade tradutória a ser executada. Ou seja, após a análise e compreensão do TP, fazer uso das **estratégias tradutórias**, para então o re-expressar no TC, de modo a alcançar um produto final de acordo com a **solicitação do cliente** e adequado ao **publico alvo** ao qual ele se destina.

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, as respostas de KMC às tarefas de reflexão parecem indicar a existência de uma capacidade autorregulatória já desenvolvida, uma vez que ela é capaz de compreender as tarefas e realizá-las com pouco ou nenhuma necessidade de heterorregulação (WERTSCH, 1979).

Sobre o papel da heterorregulação na formação da aluna, desde o princípio, a maioria dos *feedbacks* enviados foi reiterativo, confirmando as impressões da aluna ou a parabenizando por suas respostas. Um *feedback* reiterativo foi enviado ao final da UD 5 ao analisar a justificativa das escolhas tradutórias de KMC e observar o modo como mobiliza a metalinguagem em seu discurso:

Comentado [FN21]: Parabéns, Sua justificativa está muito pertinente. Mostra que você alcançou o objetivo pretendido para a UD e consegue justificar e explicar suas escolhas tradutórias e seu processo de tomada de decisão para seu cliente ou para um colega de forma bastante clara.

Logo no começo do processo de ensino e aprendizagem um *feedback* retificativo foi enviado na Tarefa Final da UD 2, pois a aluna deixou de responder as perguntas sobre o que

havia aprendido ao longo da UD. Essa situação não voltou a ocorrer, pois a aluna sempre completava todas as Tarefas:

Comentado [FN6]: As fichas de autoavaliação são muito importantes para que você reconheça aonde está em sua formação. Tente sempre respondê-las.

Em relação à heterorregulação proveniente do material e das instruções das UDs e da AVA, KMC apenas deixou de perceber, na instrução da AVA, que o objetivo era que adaptasse o referente cultural para a cultura de chegada, indo contra aquilo que a instrução da atividade solicitava, apesar de a justificativa de suas escolhas tradutórias estar fundamentada naquilo que foi apresentado na disciplina, mobilizando (SCALLON, 2015) a metalinguagem adequadamente, de acordo com o processo por ela realizado em sua tradução:

Após **pesquisa** em meios eletrônicos, devido ao pouco tempo, não foi possível encontrar outra **solução tradutória**, sendo a técnica de **empréstimo** a melhor opção para resolver este problema tradutório. A expressão “Cristo Redentor” encontra o mesmo **referente da língua de partida na língua de chegada**, Portanto, basta explicar em nota de rodapé que a referente é o monumento existente na cidade do Rio de Janeiro.

Além de utilizar apropriadamente a metalinguagem estudada, KMC é capaz de compreender sobre sua prática e compreender suas escolhas ao executar um ato tradutório, refletindo também sobre o próprio aprendizado (como no exemplo extraído da Tarefa Final UD 1-B):

Eu enquanto participante-tradutor aprendi que **traduzir é muito mais do que apenas entender o que se está lendo** em um texto de partida. Como participante-tradutor eu precisei: ler/compreender, pesquisar termos desconhecidos, resolver problemas de compreensão e tradução, utilizar estratégias, tomar decisões e re-expressar no texto de chegada as informações contidas no texto de partida, por fim alcançar o PRODUTO. **Aprendi que sem dúvida este é um processo que requer muito trabalho** e atenção, além de **conhecimento de métodos** e meios adequados a execução desta **tarefa**.

KMC faz indagações sobre as possibilidades que se apresentam ao tradutor e questiona aquilo que considera liberdade enquanto tradutora (resposta à Tarefa Final da UD 1-B), o que sugere uma reflexão autônoma e um comportamento autorregulatório por parte da aluna:

Até que ponto eu preciso me manter fiel ao que quer comunicar o texto de partida, que

neste caso é um conto, então é mais importante manter: a linguagem poética, a idéia que ele quer transmitir (tipologia “Manual de Instruções”), traduzindo com a maior fidelidade possível os termos por ele utilizados? **E partir de onde e quando me é permitido lançar mão das estratégias para resolver problemas/tomar decisão?** Em outras palavras, **onde termina a minha liberdade enquanto tradutora?** Como determinar este limite?

A aluna afirma na Tarefa Final da UD 2 que compreende o estágio em que se encontra no processo de aprendizagem, demonstrando reflexão crítica sobre sua aquisição do conhecimento:

Preciso melhorar muito em tudo que se refere a CT e aos Processos Tradutórios. **Estou consciente de que estou iniciando o meu processo de aprendizagem**, e ainda tenho um longo caminho pela frente, **até a conclusão do meu processo de aprendizagem** nos estudos de tradução.

Em seu portfólio, ao escolher uma das UD's como mais representativa de seu progresso como aluna, KMC seleciona a UD 5 uma vez que foi nessa UD que foi solicitada a demonstrar o que havia aprendido ao longo do semestre. Em sua justificativa de escolha, a aluna aponta o que aprendeu na disciplina e a relevância desse aprendizado em sua formação:

Optei por esta UD (UD5), por considerar que **foi nela que meu processo de aprendizado, no que se refere a este semestre, na disciplina de Estudos da Tradução se completou.** Na qual, neste semestre fui apresentada a muitos conceitos e conhecimentos, e também experiências novas. A partir deste semestre, me considero muito mais **capacitada** – embora saiba que ainda tenho muito a aprender – para executar um processo tradutório, pois, conhecendo os diversos procedimentos tradutórios (técnicas, estratégias/sub-estratégias, ferramentas, entre outros), dos quais posso dispor para alcançar o Produto Final, ou seja, Reexpressar o enunciado contido no Texto de Partida no Texto de Chegada, e também segura de que alcançarei um bom resultado final.

No que diz respeito à metalinguagem, KMC reitera em diversos momentos (como na Ficha 3 da Tarefa 2 na UD2, abaixo) a relevância de conhecer as técnicas e a metalinguagem não apenas como conhecimento operativo, sabendo utilizá-las em sua prática tradutória, mas também como conhecimento declarativo, para saber o que pode fazer ao traduzir e justificar suas escolhas tradutórias:

Conhecer as técnicas de tradução me deu mais segurança e conhecimento de técnicas que justificam interferir, alterando ou adaptando o que julguei necessário. Conhecer as técnicas tradutórias estudadas nesta UD2, e **me permitiu saber que posso interferir** no texto de partida (TP), de acordo com meu objetivo no texto de chegada (TC). Ou seja, mesmo fazendo as interferências que se fizerem necessárias, eu posso optar por manter o TC compatível com TP, ou fazer uso das **técnicas** de tradução para alcançar meu **objetivo** no TC **adaptando** palavras ou expressões do TP

Em sua UD de autoavaliação, a aluna aponta especificamente a importância de conhecer a metalinguagem apresentada na disciplina e como esse conhecimento alterou seu modo de traduzir:

O conhecimento da metalinguagem me permite expressar ou discutir os processos e meios utilizados em uma tradução. O conhecimento e uso de vocabulário adequado, me facilita a execução do processo tradutório, nas pesquisas que se fazem necessárias a este processo e também como **justificar** o modo de execução do processo tradutório.

A aluna também utiliza a metalinguagem ao justificar suas escolhas tradutórias de modo adequado. Sobre isso a aluna aponta em seu portfólio a relevância do conhecimento sobre metalinguagem adquirido ao longo do semestre:

Dentre todos os conceitos que nos foram apresentados, a **Metalinguagem** além de extremamente necessária e útil para a execução do processo tradutório, é também muito interessante.

Suas justificativas não se restringem ao uso da metalinguagem presente apenas na UD em que está trabalhando, mas KMC parece ser capaz de acessar o conteúdo de todo o material anteriormente apresentado (mobilizando o conhecimento aprendido), como no caso da justificativa apresentada à Ficha 2 da Tarefa Final na UD 5, em que aparecem os termos transposição, modulação, equivalência e subcompetência extralingüística, apresentados em UDs anteriores:

Realizei o processo tradutório atendendo o que foi solicitado pelo cliente, o texto de partida (TP) foi reexpressado no Texto de Chegada (TC), mantendo suas características e aspectos culturais de origem. Com esta finalidade, foram utilizados os **procedimentos e estratégias** de tradução necessária. Fiz uso da **subcompetência extralingüística**, para explicar no corpo do TC as escolhas tradutórias que foram feitas para manter as expressões culturais do TP e ao mesmo tempo explicar seu significado ao leitor do TC, os referentes da cultura espanhola, sobretudo os nomes geográficos próprios da região. Utilizei a técnica de **transposição** porque embora a gramática do português e do espanhol sejam próximas, a literal poderia comprometer a compreensão do leitor final. Ex. ...em primera línea... por ...na linha de frente. As técnicas de tradução utilizadas nesta atividade textual foram principalmente: “a **transposição**, a **tradução literal**, a **modulação**, a **equivalência** e a **explicação adicional** no corpo do texto.

A fim de demonstrar a relação da autorregulação com a metalinguagem presente no material de KMC, o seguinte Quadro 33 foi criado:

Quadro 33 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – KMC

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do exposto, o Quadro 33 mostra o estágio de autorregulação da aluna e sua apropriação da metalinguagem: a aluna é capaz de estabelecer generalizações dos conceitos aprendidos, tomando consciência de seu uso e sistematizando tais conceitos (VIGOTSKI, 2018); nesse sentido, é possível dizer que “suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2018, p. 321), sendo capaz de mobilizar os conhecimentos aprendidos em outras situações (SCALLON, 2015). Essa tomada de consciência permite uma reflexão autônoma, uma vez que a aluna assume a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem.

4.1.12 LEZ

No que concerne à transição do conceito espontâneo para o científico, LEZ já possuía um conceito dinâmico de tradução (PACTE, 2014), e demonstrou ter modificado seu conceito espontâneo de tradução, operando o conceito científico a partir das generalizações e sistematizações apresentadas (VIGOTSKI, 2018) ao longo do semestre. O aluno deu mostras de ter compreendido o conceito científico de tradução, alterando sua visão inicial da prática tradutória, como o próprio aluno comenta na Tarefa Final da UD 2:

Nesta UD tive a oportunidade de **abrir meus horizontes** frente ao ato de traduzir e perceber que **a tradução não é apenas uma atividade prática**, mas, que necessita de uma **competência tradutória** e que o sujeito tradutor tenha um **conhecimento textual** prévio, pois, escrever bem e conhecer as palavras é essencial para que no fim, o texto possa cumprir seu papel como **ato comunicativo**, e ainda, pude tomar consciência da existência de uma **concepção integradora de tradução**.

LEZ também parece compreender a relação entre o conceito de tradução proposto e a sua própria prática de tradução, integrando o conhecimento teórico com o prático (Tarefa Final da UD 2):

Entre tantas outras coisas, **pensar no processo tradutório** como algo em etapas dentro de um **conceito teórico**, qual traz à consciência uma imagem da tradução como integrada dentro de suas próprias etapas de modo que faça possível **tomar consciência** de que “ler texto na língua estrangeira – traduzi-lo para outra língua” não é suficiente para cumprir o papel que a tradução tem como **ato comunicativo**.

Em seu processo de transição da heterorregulação para a autorregulação, LEZ demonstra capacidade de reflexão sobre o próprio aprendizado e sobre a realização das Tarefas propostas, compreendendo seu processo de aprendizagem, sendo capaz de autorregular-se.

Além disso, o aluno percebe as mudanças ocorridas em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo do semestre. Ao revisar uma tradução para construir seu portfólio de aprendizagem, LEZ argumenta que alterou a tradução a partir do que aprendeu:

As modificações que fiz de uma tradução para a outra se relacionam aos **conhecimentos adquiridos na disciplina** que evidenciou que o tradutor tem a liberdade de colocar no texto de chegada uma linguagem qual o **contexto** em que ele será inserido se identifique melhor mesmo que isso signifique um **distanciamento do texto de partida**.

Em relação à heterorregulação, foi necessário enviar para LEZ alguns *feedbacks* retificativos com o intuito de retomar o uso de alguns termos na UD 2, com explicações sobre os equívocos (por exemplo, quando o aluno confunde equivalência com modulação, na Ficha 1 da Tarefa 2):

Comentado [FN3]: aqui se trata de equivalência, pois é uma expressão idiomática que está sendo traduzida.

Outro caso de *feedback* retificativo foi quando o aluno confundiu a instrução da Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2, não compreendendo que o texto apresentado na Tarefa não era uma tradução, mas um texto escrito em língua portuguesa, conforme indica seu comentário:

Vê-se **na tradução deste manual** de instruções a falta do desenvolvimento de várias subcompetências tradutórias uma vez que encontram-se vários desvios da norma padrão do português brasileiro mostrando uma deficiência na capacidade metalinguística/metalinguística do tradutor para com a língua do texto de chega.

Seguindo-se, nesse caso, o seguinte comentário:

Comentado [FN15]: Você não foi o único que pensou que se tratava de uma tradução. Talvez não queiramos acreditar que um texto mal escrito foi divulgado assim. Mas trata-se de um texto escrito em português mesmo.

Salvo os comentários acima, os outros *feedbacks* enviados a LEZ foram do tipo reiterativos, principalmente apontando a relevância dos comentários e justificativas produzidas pelo aluno em suas respostas. O exemplo abaixo está relacionado à resposta do aluno sobre a necessidade de conhecer as técnicas de tradução (Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2):

Comentado [FN6]: Seu comentário é muito importante. Que bom que vê o conhecimento de técnicas como algo que auxilia na efetividade das tomadas de decisão. Também espero que tenha ajudado em sua reflexão sobre seu modo de traduzir.

Em relação à autorregulação, LEZ parece refletir sobre o conhecimento adquirido e compreender pontos fundamentais do conteúdo proposto. Em relação à primeira atividade de tradução do semestre (retirado da Tarefa Final da UD 1-B), o aluno escreveu:

Como participante-tradutor, pude tomar conhecimento de várias **estratégias de solução de problemas** que ainda não conhecia e pude compreender melhor a importância dos **estudos orientados ao processo**.

Ademais, o aluno percebe as mudanças efetivas que a disciplina provocou em seu processo de reflexão sobre a prática tradutória, as escolhas que realiza enquanto tradutor e sua capacidade de argumentar em favor dessas escolhas de forma crítica e consciente, como expressa na Tarefa Final da UD de Autoavaliação:

A disciplina **me abriu os olhos** para várias questões relacionadas à tradução. Antes de cursá-la, havia feito algumas poucas traduções sem objetivo comercial e, após cursar a disciplina, pude perceber ao ler as traduções previamente feitas, o que me faltava e o que precisava ser aperfeiçoado em relação às subcompetência tradutórias. Hoje consigo mais claramente saber a **motivação das minhas escolhas de tradução** e falar sobre elas de **forma crítica e consciente**.

Sobre a metalinguagem, além de reconhecer a importância desse conhecimento em sua formação, LEZ utilizou os conceitos, termos e estratégias de modo adequado, não apenas em sua prática, mas também em seu discurso ao justificar suas escolhas tradutórias e seu processo de aquisição do conhecimento.

A partir de suas respostas, parece ser possível perceber que LEZ reconhece que a metalinguagem é uma ferramenta relevante para o tradutor em formação, citando inclusive um caráter afetivo em relação ao conhecimento recém adquirido da metalinguagem (como apresenta no portfólio de aprendizagem):

O que mais **gostei** de aprender, como já citado em outras partes deste portfólio, foram as noções de **metalinguagem** e a descoberta da existência de uma **CT** e todos os árduos processos para adquiri-la com sucesso.

O aluno reconhece também outros conceitos propostos ao longo do semestre como relevantes. Em seu portfólio seleciona a UD 3 como aquela que mais chamou sua atenção ao longo da disciplina e justifica sua escolha:

Além da **metalinguagem**, o que mais me chamou atenção no curso foi a novidade da existência de **uma CT** cuja qual precisamos aprender para ser tradutores e esta UD é a que mais aprofundou os **estudos da CT** evidenciando cada parte do **processo de aquisição**.

De igual modo, aponta (Tarefa 2 da UD 2) o conhecimento de técnicas de tradução como um dos fatores que o ajudou a mudar seu modo de traduzir, principalmente em relação à efetividade da tomada de decisões:

Conhecer as **técnicas de tradução** me influenciou a reconsiderar algumas **escolhas de tradução** em termos de economia e proximidade com o texto base e sem dúvida alguma utilizar essas técnicas auxiliam na **efetividade do processo de tomada de decisões**

No que diz respeito ao uso, LEZ utilizou adequadamente, ao longo do semestre, a metalinguagem para justificar suas escolhas tradutórias, isso fica claro em sua resposta à Tarefa Avaliativa 2 da AVA, quando solicitado a justificar seu processo de tomada de decisão:

Ao perceber a proposta da questão de adaptar um referente que não existe na língua do texto meta, comecei a fazer em minha mente uma busca por associações interlinguais espontâneas de forma que consegui encontrar um possível equivalente para o público que escolhi para essa tradução: O povo do Chile. Escolhi como referente para a minha adaptação, as estátuas que se encontram na “Ilha da páscoa” (imagem abaixo), que, apesar de serem muito menores em proporção, acredito que o povo chileno tenha um saudosismo parecido com o que os brasileiros têm com o Cristo Redentor apesar de não ser por motivos religiosos na maioria das vezes.

O Quadro 34 abaixo estabelece uma relação entre o processo de autorregulação de LEZ e seu uso da metalinguagem

Quadro 34 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – LEZ

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como visualizado no Quadro 34, LEZ emprega a metalinguagem de modo apropriado para refletir sobre seu processo de aprendizagem e sobre a realização da tarefa, ocorrendo o que Wertsch (1979) caracteriza como transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, uma vez que o aluno parece ser capaz de fazer uso de generalizações e empregar os conceitos de modo arbitrário (VIGOTSKI, 2018), ou seja, é capaz de mobilizar (SCALLON, 2015) a metalinguagem aprendida na realização da tarefa.

4.1.13 LUP

Em relação à transição do conceito espontâneo para o científico, é possível observar que LUP⁸⁸ deu mostras de ter reacomodado seu conceito de tradução após a disciplina, saindo de um conceito espontâneo de tradução, e conseguindo observar outras nuances no fazer tradutório e no campo dos Estudos da Tradução, como sugere suas considerações finais do portfólio:

Quero destacar que antes de começar a cursar a disciplina eu já tinha feito traduções, mas sem conhecer muito bem sobre o processo, **desdenhando um pouco o trabalho do tradutor**. Depois da disciplina penso completamente diferente: sei quanto é difícil realizar este trabalho, sei que tem uma história, que tem um campo gigante, que são os estudos da tradução, que sempre é um desafio para o trabalhador, a diferença de outros trabalhos que viram rotineiros, **ser tradutor é sempre lidar com a incerteza**

⁸⁸ A aluna LUP também tem como língua materna o espanhol, o que justifica alguns erros em suas formulações em português.

Além disso, a aluna parece ter acrescentado novas generalizações ao seu conceito de tradução, o que pode ser possível observar em sua resposta na Tarefa Final da UD 2, sobre o modo como a concepção integradora de tradução ampliou seu conhecimento sobre tradução:

A **concepção integradora** ampliou bastante meu conhecimento sobre a tradução, pois entender que se trata de uma **atividade cognitiva, atividade textual e ato comunicativo** fez com que o **processo** fosse assimilado e que seja feito **conscientemente**.

Desde o início da disciplina LUP já parece possuir um conceito dinâmico de tradução (PACTE, 2014), embora manifeste algumas crenças, concordando com a asserção acerca da perda de algo na tradução em relação ao texto de partida (asserção 1). E discordando da afirmação de que o cliente tem relevância no modo como o tradutor traduz o texto (asserção 2).

Ao final do semestre, LUP altera suas respostas em relação a essas duas afirmações, discordando da primeira e concordando com a segunda, isso sugere que a disciplina teve como papel sedimentar um conceito dinâmico de tradução, promovendo a transição de um conceito espontâneo de tradução para um conceito científico carregado de abstrações (VIGOTSKI, 2018).

A aluna também diz que houve alterações em seu conceito de tradução ao ser perguntada, na autoavaliação, se conseguiu aprender o que pretendia; no entanto não explicita em que exatamente seu conceito de tradução teria se alterado:

Sim, consegui aprender e además, minha concepção sobre o que é a tradução **mudou completamente**

Na transição da heterorregulação para a autorregulação, acredito que LUP esteja em um estágio avançado (de interpsicológico para intrapsicológico), sendo capaz de refletir autonomamente sobre sua prática, sobre o processo de aprendizagem, e de mobilizar esse conhecimento quando necessário (SCALLON, 2015).

Sobre a heterorregulação, alguns *feedbacks* são enviados a aluna no sentido de alertá-la para a importância de responder às questões finais de cada UD que tratam especificamente de uma autoavaliação breve sobre o conteúdo aprendido, sobre as dificuldades encontradas e como superá-las. Desde o início da disciplina, na UD 1, LUP mostra-se reticente em relação a essas perguntas, muitas vezes deixando de respondê-las:

Comentado [FN1]: é importante que você tente responder as perguntas de reflexão final das UD's. Elas auxiliam no processo de aquisição do conhecimento e podem te auxiliar a autorregular seu processo de aprendizagem, ou seja, pode te ajudar a refletir como você poderia aprender melhor.

Na UD 3, a aluna deixa de completar novamente as perguntas referentes à reflexão final, recebendo um novo *feedback* retificativo a esse respeito:

Comentado [FN16]: Pena que não respondeu a reflexão final. Esta parte é muito importante para nós, mas também para você, pois permite voltar à UD e ver o que você aprendeu ao final do processo, retomando os conhecimentos e vendo se foram realmente adquiridos.

Ao final do semestre, na UD 5, LUP deixa de justificar suas escolhas tradutórias após realizar a tradução de um pequeno texto, o que exigiu novo *feedback* retificativo:

Comentado [FN22]: Sei que você compreendeu a metalinguagem e seu uso durante o semestre, mas senti falta da sua justificativa sobre as escolhas tradutórias, pois era através dela que conseguiria ver se você alcançou o objetivo proposto para esta UD

Em seu portfólio de aprendizagem, LUP busca justificar a ausência de suas respostas e oferece uma sugestão para as próximas edições da disciplina.

Queria sugerir também que as avaliações no final de cada unidade sejam **diferentes**, ou que não seja obrigatório as responder, pois ficou **cansativo** para mim e foi cobrado, por isso me senti um pouco mal, porque às vezes **não tinha nada para dizer** e as deixava vazias.

Embora sua sugestão seja válida, pois nem todos os alunos se sentem confortáveis em compartilhar aquilo que aprenderam, suas dificuldades ou reflexões de como superar essas dificuldades, tais informações são essenciais: i) para o professor, no sentido de observar o processo de cada aluno e fazer as alterações necessárias em sua prática ao longo do processo, caso necessário; e ii) para o aluno, no sentido de exercício de auto-observação do próprio aprendizagem e da transição para a autorregulação.

LUP, apesar de deixar algumas questões importantes sem resposta, parece refletir sobre o próprio aprendizado, afirmando compreender seu processo tradutório, como respondeu na Tarefa Final da UD 1-B, o que indica a capacidade de autorregulação de seu processo tradutório e de aprendizagem:

Percebi a importância de conhecer passo a passo o **processo de tradução**, conhecer os tipos de problemas existentes (Compreensão ou Tradução) e **saber utilizar as ferramentas** disponíveis que auxiliam no resultado final do produto.

A potencialidade de autorregular-se aparece também quando LUP realiza aquilo que a Tarefa solicita, refletindo sobre o processo, como no exemplo abaixo (resposta à Ficha 2 da Tarefa 2 da AVA), em que a aluna aponta todos os passos que realizou ao traduzir de modo autônomo e consciente, além de suas escolhas tradutórias:

No **texto de partida** encontrei, em primeiro lugar, a dificuldade de traduzir a expressão “nossa!”, pois é uma expressão muito brasileira. Decidi colocar “Dios mío”, como a mais próxima. Mudei a ordem da frase, pois ficaria estranho para um hispano falante a comparação antes de dizer porque está comparando. Com respeito ao referente cultural, me decidi pelo que o argentino tem mais parecido, que é o famoso Obelisco, aquele monumento que representa a cidade de Bs. As. O **texto de chegada** ficou um pouco diferente do texto de partida, no que se refere a estrutura sintática, mas foi necessária essa mudança, pois a **finalidade comunicativa** era a **adaptação** daquele termo/**referente** cultural.

Em relação à metalinguagem, acredito que LUP chegou ao fim do curso sendo capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos de modo adequado tanto em suas traduções quanto nas suas justificativas, se apropriando dos conceitos e sendo capaz de mobilizá-los (SCALLON, 2015). De igual modo, LUP reconhece a relevância do conhecimento da metalinguagem como futura tradutora (Tarefa Final da UD de Autoavaliação):

É muito importante neste aspecto, pois será muito mais fácil **explicar as escolhas** de solução ante os problemas que possam surgir no processo, também da um certo **status de tradutor**, falar com a **metalinguagem** nos coloca em uma **posição interessante**, porque demonstra que **sabemos do que estamos falando**.

LUP parece reconhecer, em sua resposta, a relevância da metalinguagem da tradução, em primeiro lugar através das técnicas, como em sua resposta da Tarefa Final da UD 1-B:

Ter conhecimento das **técnicas da tradução foi de muita ajuda no processo**, tanto da revisão quanto da tradução em si, as torna mais **eficientes**, poupando tempo e conseguindo **resolver os problemas** e despejar as dúvidas. Também é importante entender cada passo do processo com seu nome e suas estratégias. É **algo bom de se ter em conta para futuras traduções**.

Vale destacar também, a resposta da aluna à UD de Autoavaliação, ao apontar o que é necessário para ser um bom tradutor, argumentando que é importante conhecer as duas línguas envolvidas no processo, mas vai além e reconhece que o conhecimento linguístico é necessário, mas não suficiente:

Também é importante ter **conhecimentos teóricos** sobre o **processo de tradução** e falar dele (processo) com a sua própria **metalinguagem**. Saber sobre os estudos da tradução também ajuda muito, para ver as perspectivas diferentes que foram surgindo na história da tradução.

LUP considera o conhecimento da metalinguagem um dos pontos mais interessantes da disciplina (como apresenta em resposta Tarefa Final da UD de Autoavaliação), uma vez que durante as aulas buscamos não apenas apresentar a metalinguagem como um passo importante na formação do(a) futuro(a) tradutor(a) dentro do sistema educacional, mas também em sua relação com o mercado de trabalho:

poder entender e usar a **metalinguagem** é um dos aspectos mais interessantes do curso, pois nos prepara para futuros e possíveis **encontros com clientes**. A experiência do contato com a **metalinguagem** influencia de modo positivo na nossa **vida acadêmica**.

LUP, nas situações em que utiliza a metalinguagem em suas justificativas tradutórias, o faz de modo adequado, como no exemplo a seguir (Ficha 3 da Tarefa 2 da AVA):

Utilizei o **empréstimo** (itálico), pois o cliente foi claro no pedido, ele quer que fiquem vestígios da cultura de origem para que o leitor entre em contato com a cultura brasileira. Também decidi acrescentar entre parêntesis uma **equivalência** e em **rodapé explicações** sobre aqueles dados históricos.

De acordo com o observado no material de LUP, o Quadro 35 foi desenhado:

Quadro 35 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – LUP

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 35 mostra a característica de reflexão autônoma da aluna e sua relação com a metalinguagem: mesmo não tendo completado a contento todas as tarefas, LUP tem

consciência disso, demonstrando completa responsabilidade por seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979); de igual forma, suas respostas demonstram que a aluna parece ser capaz de utilizar os conceitos trabalhados para construir seu pensamento verbal, utilizando os conceitos aprendidos de modo arbitrário (VIGOTSKI, 2018).

No tocante à metalinguagem, a aluna conseguiu integrar o conhecimento abstrato do conceito para refletir sobre sua formação como profissional da linguagem.

4.1.14 MAC

Em relação à transição do conceito espontâneo em científico, acredito que MAC foi capaz de estabelecer generalizações (VIGOTSKI, 2018) em relação ao conceito de tradução, reacomodando seu conceito espontâneo de tradução em um conceito científico e alterando algumas de suas crenças em relação ao fazer tradutório.

A partir das respostas ao Questionário inicial (avaliação diagnóstica), é possível perceber que MAC possui algumas crenças sobre tradução. De acordo com suas respostas, a aluna concorda com as afirmações de que: há perdas na tradução; os problemas de tradução podem ser solucionados com um dicionário; o mais importante é resolver os problemas de vocabulário; e a forma deve ser preservada.

Ao final da disciplina, ao retomar o questionário inicial, após ter passado pelo período de ensino e aprendizagem, MAC revê algumas de suas posições, reacomodando suas crenças a partir do conceito científico de tradução, deixando de concordar com as afirmações que dizem ser suficiente um dicionário para resolver os problemas de tradução e que o objetivo da tradução é produzir um texto próximo ao de partida no que diz respeito à forma.

MAC, na UD 1-B, parece já começar a rever o seu conceito espontâneo (e carregado de crenças errôneas) de tradução a partir de um conceito científico apresentado ao longo da UD. A aluna, ao responder a Tarefa Final mobilizando inclusive a metalinguagem trabalhada na UD, aponta que:

O processo de tradução é **muito mais que ler um texto** e encontrar as **palavras correspondentes** na língua para a qual se vai traduzir. O tempo que se leva lendo, relendo, buscando alternativas para uma frase, uma palavra é bem maior que se imagina. É bom saber que existem **estratégias** que ajudam na identificação de **problemas**. Também é bom saber que são diferentes os **problemas de compreensão e problemas de tradução**.

Identificá-los nos ajuda no momento de fazer a tradução propriamente dita.

Em sua resposta à Tarefa Final da UD de Autoavaliação, é possível ver que a aluna reconhece essa alteração em seu conceito de tradução, mobilizando o que foi aprendido ao longo do semestre para reacomodar seu conceito de tradução. Nesse sentido, MAC afirma:

Durante muito tempo, eu **defini** a tradução como **traição**, e apesar de ter realizado alguns trabalhos de tradução, não queria seguir fazendo isso. Era como um **conhecimento estático**. Hoje, vejo a tradução como algo **dinâmico**, de **caráter comunicativo e interpretativo**.

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, MAC parece demonstrar autonomia sobre seu processo de aprendizagem, reconhecendo suas dificuldades e sendo capaz de compreender a heterorregulação. Sua conclusão do portfólio aponta para uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do semestre:

A elaboração do Portfolio me ajudou a integrar o **novo conhecimento aos conhecimentos anteriores** e favoreceu a **compreensão** e a **aplicação** destes conhecimentos. Finalmente, durante a construção do Portfolio, acabamos fazendo uma **auto reflexão**.

Até chegar a esse estágio de autorregulação, MAC precisou de intervenções interpsicológicas (heterorregulação), principalmente nas UD's que tratam das técnicas de tradução, demonstrando algumas dúvidas em relação aos novos conceitos aos quais foi apresentada. Nesse sentido, um *feedback* retificativo é enviado em resposta a seus questionamentos (realizados na Tarefa Final da UD 2) na tentativa de dirimir tais dúvidas:

Comentado [FN8]: Essas técnicas podem apresentar algumas dificuldades à primeira vista. Bom, o decalque é a tradução de uma expressão de modo literal (hot dog – cachorro quente) e normalmente essa expressão não existia no código da língua de chegada, foi importada. A tradução literal está ligada a um segmento de texto que não seja de expressão fixa. A transposição é a alteração linguística do texto, sendo obrigatória ou não. E a Modulação é a alteração do ponto de vista, pode ter ligação com a liberdade do tradutor em alterar o texto, tornando positiva uma frase negativa, por exemplo: Eso es facil – isso não é difícil.

Mais ao final da disciplina, o teor dos *feedbacks* enviados a MAC mudou, passando ao tipo reiterativo, o que pode sugerir que a aluna conseguiu superar suas dificuldades iniciais e alcançar os objetivos propostos para a disciplina (a seguir o *feedback* à Tarefa Final da UD 5):

Comentado [FN21]:. Foi capaz de mobilizar a metalinguagem da tradução para justificar

suas escolhas tradutórias de maneira clara e coerente. E trouxe sua experiência com o gênero para relacionar o conhecimento antigo com o novo!

A aluna, apesar de ter algumas dificuldades em pontos específicos, como apresentado acima, parece refletir sobre o próprio processo de aprendizagem de maneira autônoma (WERTSCH, 1979), apontando para um processo autorregulatório em um nível mais avançado, sugerindo uma reflexão autônoma, como expressa em sua resposta à Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2:

Na verdade, para mim, custa um pouco **assimilar esses conhecimentos**, uma vez que vinha fazendo de forma intuitiva. Concordo, no entanto, que, quando possa incorporar as novas técnicas de tradução, vai **ajudar**, principalmente na hora da dúvida, de **tomar uma decisão**.

Vale destacar ainda que MAC é capaz de pensar sobre o próprio processo tradutório sem recorrer à cópia do material disponibilizado, apresentando um discurso condizente com o solicitado, como no exemplo abaixo, extraído também da Tarefa Final da UD 5, no qual mobiliza inclusive a metalinguagem trabalhada no curso:

Minhas escolhas tradutórias procuraram **respeitar o encargo**. Entretanto, a maneira de apresentar uma notícia (gênero jornalístico), seja ela num jornal impresso, site ou blog, é bastante diferente no Brasil e na Espanha, para falarmos apenas de um país de língua espanhola

Em relação à relevância da metalinguagem, MAC aponta (na Tarefa Final da UD de Autoavaliação) que, apesar de suas dificuldades ao início da disciplina, principalmente com conceitos novos, os conceitos e vocabulário adquiridos ajudarão ao realizar suas traduções, deixando de ser um ato mecânico:

Não tinha ideia do que seria a disciplina. Com certeza, na hora de traduzir vou lembrar a **metalinguagem**. Adquiri vocabulário e conceitos que vão me ajudar na hora de traduzir. Também a compreensão do que estou fazendo ao traduzir. Não é mais um **ato mecânico**.

Ao responder à questão da UD de autoavaliação referente ao impacto da metalinguagem na maneira como traduz, MAC argumenta que esse conhecimento mudou seu modo de traduzir, tornando-a mais consciente das suas decisões:

Posso dizer que vou traduzir com “outra mirada”, **compreendendo mais o que estou realizando**.

MAC, por meio de justificativas a suas escolhas tradutórias, pareceu ser capaz de utilizar a metalinguagem de modo adequado, como no caso da AVA (Ficha 3 da Tarefa 2), ao realizar o que foi solicitado pelo cliente hipotético:

Para “Paço Cultural”, utilizaria a **tradução literal**. Entretanto, para “Fico” e “Lei Áurea”, há necessidade de realizar um **empréstimo**, mas com uma **explicação**, ou uma nota de rodapé a fim de que o **receptor da tradução** entenda o contexto cultural brasileiro.

O mesmo ocorre na UD 5, apresentando uma descrição detalhada de suas escolhas tradutórias, justificadas com o uso adequado da metalinguagem proposta para a disciplina:

Transposição - No Texto de Partida, usei a **técnica de Transposição** e fiz uma alteração gramatical, suprimindo o artigo definido masculino do título, uma vez que, no Brasil, não se usa artigo em títulos. Também alterei os verbos compostos, como ha afirmado, ha destacado, ha oficiado por verbos no Pretérito Perfeito (Simples). **Modulação** – Ainda no título, fiz uma alteração estrutural, mudei do discurso direto no TP para o indireto no TC. Equivalência - Para “Fiscal Superior...”, optei por uma equivalência, uma vez que fiscal é promotor. Achei que no TC ficaria melhor “Chefe da Promotoria”, e não Ministério Público. No caso de “Cónsul de Turquia”, decidi colocar o seu **equivalente** em português, “Consulesa”, já que se trata de uma mulher. As **Estratégias** de busca utilizadas durante a tradução: Verifiquei a probabilidade do uso dos termos no TP “Cuerpo Nacional...” e “Jefatura Superior...” na internet e constatee que, para “Cuerpo” o termo mais adequado é Corporação. No caso de “Jefatura”, me pareceu melhor usar, no TC, Comando. Para “Ararteko”, que é um cargo importante no País Basco, depois de consultar wikipedia, decidi colocar junto ao termo, e entre parênteses, o seu significado. Acredito que esta é a melhor alternativa, já que numa notícia, não se coloca uma nota explicando

Pelo exposto, o Quadro 36 indica a relação estabelecida entre autorregulação e metalinguagem referente a MAC:

Quadro 36 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MAC

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 36 visualiza o status de MAC em relação à sua capacidade de reflexão autônoma: ao final da disciplina, MAC não só utiliza a metalinguagem de modo apropriado, mas também reconhece a sua relevância. Isso faz com que a aluna consiga produzir generalizações a partir dos conceitos, tornando-os conscientes (VIGOTSKI, 2018), o que parece promover a reflexão autônoma sobre seu fazer tradutório, autorregulando seu processo de aprendizagem (WERTSCH, 1979).

4.1.15 MAD

No que diz respeito à transição do conceito espontâneo para o científico, MAD parece ter produzido generalizações (VIGOTSKI, 2018) a respeito do seu entendimento sobre o conceito de tradução, reacomodando-o a partir das discussões que ocorreram ao longo do semestre, como aponta nas Considerações Finais do portfólio de aprendizagem:

No começo do curso, eu tinha uma **visão diferente** do que tenho hoje, pensava no ato de **traduzir como algo simples** e que **nada** do que eu fazia **precisava ser justificado** se a pessoa entendesse o que eu quis dizer, mas vi que não é bem assim. Também acreditava que muitas vezes bastava um dicionário para me ajudar, que a tradução seria feita sem que tivesse problemas e até achava que sabia traduzir, quando na verdade **eu não sabia**, eu improvisava.

Nesse sentido, MAD iniciou a disciplina demonstrando, em seu questionário inicial, algumas crenças em relação à tradução, principalmente no que concerne às perdas da tradução em relação ao original; à possibilidade de resolver a maioria dos problemas de tradução com auxílio do dicionário; e à necessidade de resolver problemas de vocabulário para realizar uma boa tradução.

MAD aponta que a disciplina a auxiliou a mudar sua visão de tradução, trazendo, em sua nova definição do conceito (Tarefa Final da UD de Autoavaliação), acrescentando ingrediências ao seu conceito espontâneo ao longo do semestre, sem apresentar, no entanto, uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos ali tratados:

Nesta matéria **mudou completamente** o que eu pensava sobre a **tradução** e sua profissão. Esclareceu-me dúvidas e ampliou meus conhecimentos e nisso me dando mais vontade de estudar mais sobre a tradução. Mostrou-me que não é fácil traduzir, que requer todo um conhecimento e experiências de língua e cultura sobre a língua que estas trabalhando.

Também aprendi que para traduzir requer um **processo mental, extralinguístico e psicofisiológicos** que estão envolvidos.

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, MAD parece ainda carecer de elementos externos para auxiliá-la, sugerindo que ainda é dependente da heterorregulação para realizar as tarefas (WERTSCH, 1979). Também vale destacar que a aluna não produz uma reflexão autônoma, o que pode indicar que ainda não se apropriou ainda da situação apresentada (WERTSCH, 1979).

MAD necessita, ao longo do processo de aprendizagem, de *feedbacks* retificativos desde o início. Já na primeira UD, a aluna respondeu, de forma breve, a reflexão da Tarefa Final sobre aquilo que aprendeu, nesse sentido, envio um *feedback* solicitando que a aluna reflita sobre as perguntas e apontando a relevância de tentar escrever o que aprendeu ao final da UD:

Comentado [FN1]: É importante refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, as reflexões no final das UDs ajudam você justamente a compreender esse processo. Tente dedicar um pouco mais de tempo para responde-la, assim você também consegue compreender melhor pelos processos que passa para adquirir conhecimento.

Outros *feedbacks* retificativos são necessários ao longo das UDs 2 e 3, a fim de aclarar os conceitos trabalhados, principalmente as técnicas de tradução e as definições de subcompetências. No exemplo abaixo, apresento um *feedback* que aponta a definição de empréstimo, a qual foi confundida pela aluna em sua resposta na Ficha 1 da Tarefa 2 da UD 2:

Comentado [FN4]: Aqui se trata de empréstimo, pois o termo não está traduzido ao espanhol, mas sim levado exatamente igual à cultura de partida.

Em relação à autorregulação, em seu discurso MAD apresenta, na maioria dos casos, respostas copiadas totalmente do material de apoio, sem elaboração pessoal, o que sugere que a aluna ainda se ancora na heterorregulação proveniente do material de apoio proposto nas UDs. Por exemplo, ao ser questionada sobre o conceito de tradução (Ficha 1 da Tarefa Final da UD 2), a aluna apresenta a seguinte definição, retirada do material de apoio praticamente igual:

tradução é um **processo mental que acontece na mente de um sujeito-tradutor**, uma operação entre textos que se encontram em relação tradutória e um ato comunicativo. aprendi que algo intuitivo, algo espontâneo. Já vem junto com a aprendizagem e conhecimento do tradutor.

A aluna também se ancora no texto do material de apoio para responder o que aprendeu ao final da UD 3: isso sugere que a aluna ainda não apresenta um discurso próprio sobre seu processo de aprendizagem, conforme abaixo:

Tive a **noção de Competência em um contexto geral como os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes** necessário para saber como agir com eficiência em situações da vida real; E também noção de Competência Tradutória (CT) como um **sistema de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir. Identifiquei subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/ melhorar para traduzir melhor.**

Em relação à metalinguagem, a aluna não é capaz de demonstrar um uso consciente dos conceitos para justificar suas escolhas tradutórias, além disso ademais não traz evidência explícita sobre a importância da metalinguagem em seu discurso, muito embora afirme (Tarefa Final da UD de Autoavaliação) que traduz com mais segurança:

Hoje eu traduzo com muito mais **segurança**, ganhei muito conhecimento, que levarei comigo sempre, tudo que foi mostrado e ensinado nessa matéria me abriu um novo olhar sobre a tradução, que hoje tenho mais noção que a tradução é algo serio e ao mesmo tempo divertido e interessante de se trabalhar. As Uds me ajudaram muito no meu crescimento como aluna e futura tradutora é um ótimo método de se estudar e aprender.

MAD não parece ter se apropriado de modo consciente dos conceitos trabalhados, não mobilizando-os para justificar suas escolhas tradutórias. Ao longo da disciplina, apenas no exemplo retirado da UD 5 a aluna utiliza a metalinguagem para explicar seu processo de tomada de decisão:

Nesta frase ‘el delegado del Gobierno’ usei **Equivalência** e ficou ‘o chefe do Governo’ achei mais adequado, por que aqui no brasil não se fala o delegado do governo mais sim o chefe. Nesta frase "con firmeza y unidad se puede derrotar al terrorismo yihadista" usei a **Transposição** e ficou “com força e união se pode derrotar o terrorismo jihadista”,

A partir do que foi discutido sobre MAD, o seguinte Quadro 37 foi estabelecido:

Quadro 37 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MAD

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 37 sugere que a aluna ainda se encontra em um nível de dependência da heterorregulação, não demonstrando autonomia em sua reflexão sobre o processo tradutório, e nem realizando as tarefas de modo independente (WERTSCH, 1979). Conforme apontado na discussão, MAD utiliza a metalinguagem de maneira adequada apenas em um momento, e não apresenta evidências de considerar esse conhecimento relevante em sua formação.

4.1.16 MLB

No que concerne à transição do conceito espontâneo para o científico, é possível observar que MLB reconhece uma mudança significativa em seu conceito de tradução, mais precisamente sobre a concepção integradora de tradução (HURTADO ALBIR, 2011), a partir do que foi apresentado na disciplina.

A concepção integradora de tradução **ampliou meu conhecimento sobre tradução** de diversas formas. Primeiramente (e para mim a questão mais relevante), forneceu-me um **vocabulário específico** sobre as técnicas de tradução. Além disso, expandiu minha compreensão ao me mostrar um novo complexo tradutório (**cognição - texto - comunicação**) do qual eu não tinha ciência. Por uma perspectiva bastante prática e (eu diria) mercadológica (palavra que para mim é, contraditoriamente, uma crítica e um elogio), essa noção integradora de tradução me deu **novas ferramentas** com a qual posso tentar desenvolver um trabalho mais **profissional na área**.

Essa resposta sugere justamente que o aluno acrescentou generalizações e abstrações ao seu conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2018) de modo a conseguir refletir autonomamente sobre o próprio conceito.

MLB já possuía, desde o início de seu processo de ensino e de aprendizagem, um conceito dinâmico de tradução (PACTE, 2014), como pode ser visto em seu Questionário Inicial, discordando apenas da afirmação acerca da relevância do cliente em relação às escolhas tradutórias. Ao final do processo de ensino e aprendizagem, é possível observar que o aluno reviu essa posição no que diz respeito ao papel do cliente, como expresso na Tarefa Final da UD 5:

Depois de todo o estudo realizado nas UD's, creio possuir um conceito de tradução **dinâmico**. Assim considero, pois reconheço que a tradução, sendo uma prestação de serviço, estará sempre em **diálogo** com os objetivos do **indivíduo** ou empresa que requisita a tradução. Consciente deste fato, o tradutor sabe que terá que levar em consideração o **publico alvo** a quem se destina a tradução, o meio de veiculação, e outros fatores de ordem pragmática. Todavia, por exemplo, se o tradutor irá realizar uma tradução acadêmica de

um texto literário de grande prestígio, sua **postura terá que se modificar completamente**: seus parâmetros serão outros, seus objetivos e o público que irá usufruir e julgar a tradução também serão totalmente diferentes. Desta maneira, o tradutor precisa ser **flexível** e saber **operar** nos diferentes ambientes onde sua competência pode ser necessária.

Na transição da heterorregulação para a autorregulação, as respostas de MLB às UD's sugerem que o aluno se encontra em um nível avançado de autorregulação, refletindo sobre o próprio processo de aprendizagem e construindo um discurso próprio (WERTSCH, 1979) a partir do exposto no material de apoio.

Poucos *feedbacks* retificativos foram enviados a MLB no começo da disciplina, um deles como forma de trazer alguns esclarecimentos sobre notas que o aluno escreveu em sua UD. O comentário abaixo refere-se a uma afirmação em que MLB escreve ser impossível pensar sobre a tradução sem vocabulário:

Comentado [FN3]: Vocabulário aqui se refere aos termos e conceitos da tradução? Se for, concordo com você, a metalinguagem da tradução auxilia em muito na reflexão do tradutor sobre seu processo. Entretanto, esse processo não deixa de existir se o tradutor não está familiarizado com a metalinguagem, pois existem muitos tradutores que não têm uma metalinguagem de tradução e mesmo assim realizam sua prática. Acredito que a reflexão crítica sobre tradução e sobre as escolhas tradutórias está bastante vinculada ao ensino universitário de tradução. Pensar a tradução na universidade deve ser algo feito a partir de uma concepção teórica clara de tradução, isso auxilia o tradutor a compreender o que fez e o que pode fazer em termos de suas escolhas. O tradutor que adquiriu a competência tradutória traduzindo talvez não tenha passado pelo processo de aquisição de ferramentas específicas para discutir suas escolhas tradutórias, como a metalinguagem, apesar disso consegue pensar sobre tradução, mesmo que seja apenas para si, sem verbalizar esse pensamento.

O aluno também recebeu poucos *feedbacks* retificativos na UD 2 apenas para adequar suas justificativas em relação à metalinguagem empregada para completar a Ficha 1 da Tarefa 2:

Comentado [FN4]: Como se trata de uma expressão idiomática, aqui a técnica utilizada é a equivalência.

No mais das vezes, MLB recebeu *feedbacks* reiterativos, apontando, a partir da resposta do aluno, o quanto demonstrou compreender aquilo que foi proposto na UD e o quanto amadureceu em seu processo de aquisição do conhecimento, como no exemplo a seguir (Tarefa Final da UD 4):

Comentado [FN19]: Como sempre, suas respostas são exemplares. Seus comentários sobre as afirmações na TAREFA 2 mostram um aluno maduro e consciente do que está sendo aprendido ao longo da UD e sua reflexão final deixa claro onde você está e para onde deseja ir. Sem sombra de dúvidas você alcançou os objetivos propostos para essa UD e acredito que é capaz de relacionar o conhecimento que tem hoje com aquele adquirido ao longo do curso, pois pensamos uma aquisição gradual, cíclica e dinâmica.

MLB parece autorregular seu processo de aprendizagem, quando reflete sobre os conceitos e seus significados, discutindo-os em suas respostas às UD's. Ao definir tradução (Tarefa 1 da UD de Autoavaliação), o aluno não se prende à repetição de termos disponibilizados no material de apoio, mas traz sua própria voz em sua resposta:

Tradução é uma atividade cognitiva, textual e comunicativa. Por atividade cognitiva, **entendo** uma atividade com que **perpassa toda uma complexidade ao ser processada pela mente**. Por atividade textual, **relaciono** o processo tradutório se dá em relação entre dois textos, o texto-fonte e o texto-meta. Por atividade comunicativa, **compreendo** que o texto-meta tem por função transmitir (ou comunicar) algo a alguém.

MLB aponta ainda (UD de autoavaliação) o que conseguiu aprender ao longo da disciplina. Isso sugere que não só aprendeu, mas também que refletiu sobre o que aprendeu, metacognitivamente (WERTSCH, 1979):

Sim, ao que parece eu consegui aprender em grande medida o que eu esperava com a disciplina. Aprendi como fazer uma **análise crítica** tanto de **meus** textos, quanto dos textos dos meus companheiros, com o auxílio da **metalinguagem** e de uma **concepção integradora de tradução**. Além de ter obtido informações muito interessantes sobre o funcionamento do mercado de tradução e de como um tradutor deve se portar neste mercado.

Além disso, ainda na UD de autoavaliação, o aluno demonstra um posicionamento crítico bastante apurado sobre o processo de aprendizagem, revendo suas expectativas em relação à disciplina e àquilo que aprendeu:

Vou ser sincero, não achei que aprenderia tanto numa matéria de tradução na universidade. O nível e a quantidade de conhecimentos adquiridos foram ambos enormes. Um detalhe que me chamou a atenção foi justamente a metodologia empregada no aprendizado. A utilização rigorosa do moodle e dos recursos eletrônicos disponíveis foram muito importantes para potencializar o ensino. Além disso a coerência do que foi ensinado com a forma como foi ensinado, ou seja, uma **concepção bastante avançada de ensino de tradução mesclada** com uma estrutura que deu suporte à metodologia. Em sumo, foi muito experiência bastante interessante e frutífera.

MLB além de ser capaz de utilizar a metalinguagem de forma adequada para justificar suas traduções, também reconhece a relevância de conhecer a metalinguagem para sua formação como profissional da linguagem e como futuro tradutor (Tarefa 1 da UD de Autoavaliação), segundo o aluno,

os conhecimentos e habilidades necessárias para ser um bom tradutor hoje dia, na minha opinião são: - **Ter um bom domínio da metalinguagem** utilizada para justificar as escolhas tradutórias; - Ter **consciência das subcompetências** tradutórias que subjazem uma **competência tradutória** plena no exercício da tradução.

MLB aponta, em seu discurso (Tarefa Final da UD de Autoavaliação), o quanto a metalinguagem foi relevante e constitui uma nova maneira de se relacionar com a tradução, desconstruindo algumas crenças que possuía antes de iniciar seu processo de ensino e aprendizagem:

A utilização da **metalinguagem** me ajudou a ter mais segurança sobre os **procedimentos tradutórios** que utilizo em minhas traduções. E de certa forma, me ajudou a **desconstruir certos preconceitos** em relação a alguns destes procedimentos, por exemplo, em relação a tradução literal.

Esse comentário permite compreender que a metalinguagem é um instrumento valioso para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos (VIGOTSKI, 2018). O aluno também reconhece a relevância da metalinguagem para justificar suas escolhas tradutórias, como aponta ao ser perguntado sobre sua habilidade em justificar as soluções tradutórias na UD de Autoavaliação:

Em relação a minha capacidade de justificar minha tradução, sem dúvida, a **metalinguagem** tem sido essencial. Antes, sem um **vocabulário adequado**, eu acabava caindo num **achismo** sem **nenhuma capacidade argumentativa**.

MLB argumenta (Tarefa Final da UD 1-B) que a metalinguagem permitiu que ele encarasse o processo tradutório com maior senso crítico, dando-lhe maior segurança em suas escolhas tradutórias:

Mesmo após conhecer as técnicas de tradução de forma mais aprofundada e revisar meu processo tradutório para com o texto de Cortázar, optei por não mudar minhas escolhas

feitas na primeira tradução. Assim, o **conhecimento adquirido** destas técnicas, apesar não me mobilizarem a modificar a tradução, permitiram-me **avaliar com maior senso crítico** e segurança as **escolhas** que eu havia previamente feito.

Cumprе ressaltar que, ao utilizar a metalinguagem para justificar suas escolhas tradutórias, MLB parece descrever o processo de forma adequada, utilizando grande parte da metalinguagem que foi proposta ao longo da disciplina:

1) Todos os nomes de pessoas permaneceram igual ao texto original, para trazer um pouco da cultura do texto fonte. 2) Os nomes de cidades foram todos traduzidos ao português para que o público alvo pudesse identificar os lugares onde se passam os fatos noticiados. Como no Brasil, é pouco difundida a cultura basca, **adaptei** o texto ao leitor brasileiro, explicando em algumas passagens o significado de certas palavras. Como por exemplo, "Biscaia" cidade do País Basco. 3) Os cargos foram também, em sua maioria, traduzidos para facilitar ao público alvo identificar a importância das designações e dos personagens envolvidos na notícia. 4) Escolhas tradutórias: • "derrotaron a ETA gracias a un logro común de la sociedad (...)" "derrotaram o grupo E.T.A. graças a uma ação que envolveu a sociedade civil (...)" -- neste trecho foi necessário realizar uma transposição ao português do termo "logro común", pois não temos um equivalente que pudesse ser empregado numa tradução literal. • "López Iglesias ha participado hoy en el acto de entrega de la bandera de España a la Jefatura Superior de Policía del País Vasco en Basauri (...)" "López Iglesias participou hoje do ato de entrega da bandeira da Espanha ao Comando Superior de Polícia do País Basco na cidade de Biscaia (...)" -- como explicado no item 3) os cargos sofreram uma **modulação** o serem traduzidos ao português. Foi acrescentada a partícula "na cidade de" antes de Biscaia para facilitar a compreensão do texto por leitores brasileiros. Apesar destas modificações, gostaria de dizer que sempre que possível foi realizada uma **tradução literal** do espanhol ao português.

Em razão do exposto acima, o Quadro 38 foi elaborado:

Quadro 38 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – MLB

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 38 sugere que MLB possui uma reflexão autônoma, uma vez que o aluno demonstra, em suas respostas, completa responsabilidade pela realização das tarefas (WERTSCH, 1979) e, de igual forma, é capaz de utilizar os conceitos trabalhados para construir seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018).

Em relação à metalinguagem, o aluno não só utilizou a metalinguagem de modo apropriado em suas respostas, mas também reconheceu sua para sua formação, sendo capaz de produzir generalizações sobre o próprio conceito.

4.1.17 NPB

Em relação à transição do conceito espontâneo para o científico, NPB ainda apresenta ainda resquícios de conceito espontâneo de tradução e de crenças em seu discurso, uma vez que afirma não ter familiaridade com a tradução:

No início do curso meu conhecimento sobre tradução **era pouco**, eu até tinha costume de tentar traduzir músicas, algumas coisas vistas no facebook, twitter e até mesmo algumas falas de séries de TV e filmes. Ao entrar no curso e me deparar com o amplo **conhecimento** esperado de um tradutor, vi que meu conhecimento era **pouquíssimo** perto do que deveria aprender.

Além disso, as respostas de NPB ao questionário inicial (Avaliação diagnóstica) apontam para algumas crenças da aluna, principalmente referentes à ideia de perda de algo na tradução; à resolução dos problemas de vocabulário como o mais importante em uma tradução; e à semelhança da forma como objetivo central da tradução. A aluna parece discordar da importância do cliente no modo como o tradutor realiza seu trabalho (asserção 3).

Já ao final da disciplina, NPB passou a discordar das asserções que afirmam que sempre se perde algo na tradução e que o objetivo da tradução é produzir um texto igual em sua forma ao texto de partida, o que pode sugerir que a aluna está acrescentando generalizações ao seu conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2018) de tradução.

Após ser apresentada a um conceito científico de tradução, a aluna reacomoda seu conceito espontâneo, reconhecendo, ao final do curso (na Introdução do Portfólio de aprendizagem), a importância da tomada de decisão e do público-alvo para a tradução:

me fez entender que traduzir não é somente traduzir uma palavra para tal língua, mas sim, tomar decisões. Me fez compreender que o **público alvo** influencia muito para minhas **tomadas de decisões** até chegar no produto final.

Em relação à transição da heterorregulação para a autorregulação, o discurso da aluna sugere que ela ainda não alcançou, durante esta disciplina, um nível elevado de autorregulação, ainda necessitando de heterorregulação para realizar as atividades e refletir sobre seu processo tradutório.

NPB precisou de heterorregulação, principalmente através de *feedbacks* retificativos. Na UD 2, referente às técnicas de tradução, a heterorregulação foi necessária para adequar a terminologia utilizada pela aluna ao justificar suas escolhas, como na Ficha 1 da tarefa 2, por exemplo:

Comentado [FN3]: Aqui se trata de uma equivalência, pois as duas realidades existem nas duas culturas, mas as palavras são diferentes.

Ou ainda, quando a aluna fez uso de uma ferramenta de auxílio à tradução, como um tradutor automático, resultando em uma tradução equivocada (Ficha 1 da Tarefa 2 na UD 2) para o referente brigadeiro no contexto apresentado:

Comentado [FN6]: [brigada] é uma unidade militar, não um doce. Brigadeiro pode ser uma unidade militar, mas no contexto é um doce. Você pode fazer um empréstimo, pois é um referente que só existe em nossa cultura.

Em relação às justificativas de escolhas tradutórias, NPB faz comentários breves, ligados às instruções das Fichas, sem apresentar uma reflexão sobre seu processo. Na UD 5, ao ser solicitada a justificar suas escolhas tradutórias (Ficha 2 da Tarefa Final), a aluna escreve:

Fiz minhas **tomadas de decisão** baseadas no pedido do cliente até chegar em meu produto final.

Nesse sentido, um *feedback* foi enviado para lembrar à aluna de que a instrução da Ficha solicitava que fosse mobilizada a metalinguagem apresentada ao longo da disciplina para justificar suas escolhas tradutórias. Assim, enviei à aluna o seguinte comentário:

Comentado [FN23]: a sua justificativa não me fornece elementos para verificar se você alcançou os objetivos da UD, não consigo saber se você consegue mobilizar a metalinguagem da tradução ao justificar suas escolhas e seu processo de tomada de decisão.

NPB também teve dificuldade em compreender as instruções da AVA na Ficha 2 da Tarefa Avaliativa 2, a qual solicitava, a partir de um cliente hipotético, que a aluna realizasse

uma adaptação do referente cultural Cristo Redentor; no entanto não foi o que a aluna fez, o que demonstra que não se apropriou do conceito de adaptação ao ponto de mobilizá-lo em seu fazer tradutório:

Para traduzir o referente cultural do Brasil, tentei buscar na minha língua de estudo, a **tradução literal** de Cristo e Redentor, porém, era igual ao português. Então, pesquisei juntas, e mesmo assim, era igual. Então, optei por manter assim, visto que não teria como mudar e coloquei junto a definição de Cristo Redentor, fazendo assim, uma **adaptação**. Também achei como Cristo de Corcovado, porém, é a mesma coisa nas duas línguas.

Em seu discurso (ao comentar sobre a disciplina em seu portfólio de aprendizagem), NPB argumenta que aprendeu, ao longo da disciplina, métodos que auxiliam em seu processo de tomada de decisão, muito embora, como visto acima, ainda apresente dificuldades em compreender o que pede a instrução e realizar o solicitado nas Fichas.

Eu aprendi **muito sobre tradução**, sobre **métodos** que posso utilizar para realizar **minhas traduções profissionais**.

De igual modo, NPB não demonstra, em seu discurso, que a metalinguagem seja relevante em sua formação, apontando apenas que nunca havia utilizado a terminologia trabalhada na disciplina. Além disso, não utilizou em suas justificativas a metalinguagem de modo apropriado.

NPB não deixa claro em suas respostas se considera tal conhecimento da metalinguagem relevante em sua formação. Ao responder a Tarefa Final da UD de Autoavaliação, no que concerne à metalinguagem e sua capacidade para traduzir e justificar soluções tradutórias, a aluna responde:

Hoje eu traduzo de maneira mais **calma**, pensando no que se é esperado da minha tradução e no que o cliente deseja. Tomo decisões de maneira mais precisa e considero sempre o meu público alvo e o que **se deseja passar** com a tradução.

Vale ressaltar, em relação ao uso da metalinguagem, NPB parece optar, na quase totalidade de seu discurso, por uma linguagem não conceitual ao justificar suas escolhas tradutórias, como faz na Ficha 3 da Tarefa 2 da AVA, muito embora já tenha sido exposta à metalinguagem específica que poderia utilizar para realizar sua justificativa:

Como o cliente deseja que se traga vestígios da cultura de origem, optei por manter as referências culturais e **colocar uma explicação** para que o leitor possa **entender** o que “Fico” e “Lei Áurea” **são**. Assim, mantenho vestígios da cultura de origem e o leitor poderá entender o sentido e significado de cada referente.

NPB poderia, por exemplo, poderia ter mencionado o conceito de encargo, cujo uso encapsularia toda a sua reflexão. Além disso, ao utilizar a metalinguagem o faz de modo inadequado, carregando ainda resquícios de um conceito espontâneo de adaptação, divergindo daquele que foi trabalhado em sala de aula, como aparece em sua resposta à mesma atividade citada acima:

Fiz a escolha de **Adaptação**, ou seja, adaptei meu texto para a devida finalidade, mas ainda sim, mantive os aspectos culturais em evidência.

O Quadro 39 abaixo estabelece uma relação entre o processo de autorregulação de NPB e seu uso da metalinguagem:

Quadro 39 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – NPB

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o Quadro 37, NPB ainda se encontra em uma fase de reflexão mediada, necessitando da heterorregulação para realizar a tarefa, embora consiga aproximar-se da situação apresentada (WERTSCH, 1979). Apesar disso, não deixa claro se considera a metalinguagem como relevante em sua formação e utiliza os termos e conceitos aprendidos de modo incorreto para justificar suas escolhas tradutórias, o que pode indicar que ainda está presa a um conceito espontâneo de tradução, atrelado ao objeto, não sendo capaz de produzir generalizações e utilizar o conceito de modo arbitrário (VIGOTSKI, 2018), por isso encontra-se no Nível um em relação à metalinguagem.

4.1.18 WPG

WPG parece ter conseguido reacomodar seu conceito de tradução a partir das discussões em aula e do material das UD's, fazendo a transição de um conhecimento espontâneo para um científico.

Em relação às respostas fornecidas por WPG em seu questionário inicial e no questionário final na UD de autoavaliação, não é possível observar nenhuma alteração nas escolhas da aluna⁸⁹. WPG concorda com as afirmações de que sempre se perde algo na tradução, de que os problemas de tradução são solucionados com um dicionário, de que para compreender o texto de partida o mais importante é resolver problemas de vocabulário e de que o texto traduzido deve possuir uma semelhança em relação à forma do texto de partida.

Apesar disso, suas respostas sugerem que a aluna acrescentou generalizações ao seu conceito de tradução após a exposição ao conceito científico tratado na disciplina. A aluna aponta (Tarefa Final da UD 4) que a concepção integradora de tradução apresentada na disciplina a auxiliou a sedimentar conhecimentos existentes sobre a tradução:

Me fez perceber o quão complexo é todo o **processo tradutório** de um texto para outra língua, **sedimentando** também alguns conhecimentos já existente acerca dos **recursos** e das **estratégias** que podemos utilizar.

Vale dizer ainda que, ao refletir sobre o que aprendeu na UD 2, a aluna traz uma definição sobre tradução em consonância com aquilo que foi proposto na disciplina:

Que a tradução de textos **funciona** de forma muito mais **complexa** do que parece, e que para sermos bons profissionais da área é necessário termos **conhecimento** de todos esses **recursos** e **instrumentos** que existem e que facilitam nosso trabalho enquanto tradutores.

No que concerne à transição da heterorregulação para a autorregulação, é possível dizer que WPG está em uma fase avançada de autorregulação, demonstrando em suas respostas reflexão autônoma.

⁸⁹ Uma possibilidade que não pode ser descartada é a de que a aluna não tenha feito seu questionário inicial ao final da disciplina; mas esta seria uma variável que não me foi possível controlar.

WPG não necessitou de muita heterorregulação ao longo do semestre. Foram enviados alguns *feedbacks* retificativos em relação às técnicas de tradução da UD 2, como forma de explicações adicionais sobre os conceitos trabalhados:

Comentado [FN 4]: O decalque está ligado à tradução de uma expressão que não existe na cultura de chegada. Aqui se trata de uma equivalência

Mesmo assim, ao final da UD, ao relatar o que aprendeu, a aluna aponta que teve dificuldade em empregar as técnicas de tradução apresentadas na UD carecendo ainda de prática para utilizá-las corretamente. Nesse sentido, foi enviado um *feedback* reiterativo, procurando incentivar a aluna a seguir em seus estudos:

Comentado [FN7]: Muito bem, acredito que você tenha alcançado os objetivos propostos para essa UD. Realmente, as técnicas, em um primeiro momento, são complexas e difíceis de compreender claramente cada uma delas. Mas com a prática você logo entenderá como cada uma delas funciona.

WPG demonstrou, por meio de seu discurso, reflexão sobre o processo tradutório de um modo geral e fez uso do conhecimento adquirido ao longo da disciplina para compor sua resposta à Tarefa 1 da UD de Autoavaliação, em que é solicitada a refletir sobre sua concepção de tradutor ao final da disciplina:

Ter **conhecimento acerca do par linguístico** em que se trabalha, e da própria **língua materna**, penso continuar sendo um requisito muito importante, embora tenhamos visto também que ser um bom tradutor requer várias outras habilidades, como o conhecimento bicultural, ter em conta o **público-alvo**, conhecimento das **técnicas**, etc.

WPG, em seu depoimento final sobre a relevância da disciplina (na Tarefa Final da UD de autoavaliação), aponta as mudanças significativas em seu modo de traduzir, o que sugere autorregulação em relação ao seu processo de aprendizagem e espírito crítico sobre o que ainda precisa trabalhar para aperfeiçoar sua competência tradutória:

Sinto que hoje em dia, sou muito mais capaz de entrar no ramo da tradução que no início do semestre, pois os **conhecimentos teóricos** que **adquiri** durante essa disciplina foram a base para **compreender** e ser minimamente **capaz** de realizar traduções. Embora tenha encontrado **algumas dificuldades** no meio do caminho, penso que foram essenciais para a **construção do meu conhecimentos** até aqui.

Justamente por todo o material produzido pela aluna e aqui analisado demonstrar uma grande capacidade reflexiva, acredito ser relevante incluir o trecho abaixo, onde WPG faz uma autocrítica sobre algumas dificuldades que ainda tem em relação ao conteúdo trabalhado. Isso também sugere capacidade reflexiva e autorregulação sobre seu próprio processo de aprendizagem:

Ainda me sinto pouco preparada para **justificar** minhas escolhas tradutórias, mas acredito que a **metalinguagem** adequada e a prática vão fornecendo isso com o passar do tempo e a **experiência**.

No que concerne à metalinguagem, WPG não só reconhece a relevância desse conhecimento, como argumenta que a metalinguagem modificou sua maneira de conceber a tradução. E, por meio de suas justificativas tradutórias, fica claro que a aluna é capaz de utilizar a metalinguagem de modo adequado.

A aluna aponta (também na Tarefa Final da UD de Autoavaliação) a relevância da metalinguagem e como tal conhecimento pode influenciar em seu modo de traduzir e de pensar a tradução:

A **metalinguagem** modificou muito minha maneira de conceber a **tradução**, pois agora é possível fazer uso de **recursos** que antes eu não tinha **conhecimento**, e ter uma visão mais ampla de tudo que está relacionado à tradução.

Esse comentário sugere que a metalinguagem serviu de ferramenta para auxiliar na compreensão do desenvolvimento dos conceitos. Em relação ao uso adequado da metalinguagem nas justificativas de suas escolhas tradutórias, WPG parece estar consciente das técnicas, estratégias e métodos apresentados, pois na Ficha 3 da Tarefa 2 na UD 2 apresenta:

O conhecimento sobre as técnicas de tradução é de fato muito importante, e agora revisando a tradução feita anteriormente pude perceber e alterar a parte “passar de uma planta baixa ao primeiro piso” para “passar do piso térreo ao primeiro piso”, visto que o último representa melhor o que o texto de partida quer dizer. A partir de agora, certamente vou ficar mais atenta e conseguirei escolher com mais precisão a tradução mais adequada para determinado contexto.

Ainda sobre o uso da metalinguagem, abaixo apresento um trecho da justificativa proposta por WPG para a tradução da UD 5. A resposta demonstra que a aluna parece não só

ser capaz de compreender os conceitos, mas utilizar as técnicas de modo apropriado e refletir sobre sua prática, mobilizando a metalinguagem aprendida:

A tradução foi realizada, em geral, por meio da **tradução literal**, embora tenha sido necessário fazer uso de algumas técnicas, como o **empréstimo**, mantendo as palavras, Euskadi, Bizkaia e Ararteko, visto que uma das solicitações do cliente era manter vestígios da língua de partida; e a **modulação**, ao modificar em alguns trechos o ponto de vista estrutural.

A partir da observação do material produzido por WPG, estabeleci o Quadro 40:

Quadro 40 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – WPG

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 40 destaca o processo de reflexão autônoma de WPG, uma vez que a aluna demonstra completa responsabilidade pela realização das tarefas (WERTSCH, 1979), e é capaz de estabelecer generalizações a respeito dos conceitos trabalhados, principalmente o conceito de tradução para construir seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018).

No tocante à metalinguagem, o material analisado sugere que a aluna não só utilizou a metalinguagem de modo apropriado em suas respostas, mas também foi capaz de reconhecer a relevância desse conhecimento em sua formação, estando no nível três do Quadro.

Antes de passar para a próxima seção da discussão, cumpre fazer uma reflexão final, estabelecendo uma relação entre a transição da heterorregulação para a autorregulação e a necessidade de *feedbacks* retificativos e/ou reiterativos, bem como a relação entre o conceito científico e a metalinguagem.

A partir dos dados foi possível observar que alunos que precisaram de feedback retificativo, em grande medida, foram aqueles que: i) não justificaram suas escolhas tradutórias (o que pode indicar que não consideravam isso importante ou não estivessem seguros de suas escolhas), não se apropriando do conceito para constituir seu pensamento verbal (VIGOTSKI, 2018); ii) não souberam utilizar o conceito de maneira apropriada, ou realizar a tarefa seguindo as orientações do material, o que sugere que a heterorregulação advinda do material não era suficiente para esses alunos, que necessitaram de outro tipo de heterorregulação, a mediação do professor.

Os *feedbacks* reiterativos, por outro lado, serviam para confirmar as respostas dos alunos, no sentido de confirmar o uso que fizeram dos conceitos e do material proposto. Isso indica que os alunos foram capazes de compreender a situação apresentada na tarefa e operar com os conceitos para realizarem-nas (WERTSCH, 1979).

Em suma, os alunos que precisaram de mais *feedbacks* retificativos foram aqueles que, em certa medida, dependiam mais da heterorregulação; enquanto os alunos que receberam mais *feedbacks* de tipo reiterativo possuíam, desde o início do processo de ensino e aprendizagem, uma reflexão autônoma.

Em relação ao uso da metalinguagem e a apropriação do conceito científico de tradução, cumpre ressaltar que o conceito científico envolve abstrações e generalizações e fazer uso da metalinguagem é refletir metacognitivamente sobre os conceitos. Vigotski (2018, p. 292) argumenta que “a generalização de um conceito leva a localização de dado conceito em um determinado sistema de generalidade [...]. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos”. A metalinguagem pode ser entendida como um sistema de conceitos de determinada área, e tomar conhecimento da metalinguagem da tradução, por exemplo, é obter uma ferramenta para operar nesse sistema.

Nesse sentido, os alunos, em grande medida, ao final do processo de aprendizagem, apresentaram um conceito de tradução desassociado das crenças, localizando esse conceito (científico) dentro do arcabouço teórico apresentado na disciplina. Esse novo conceito pode ser observado quando os alunos empregam a metalinguagem ao definirem o que entendem por tradução ao final da disciplina.

O Quadro 41 abaixo traz um panorama geral da relação estabelecida entre a transição da heterorregulação para a autorregulação e a metalinguagem a partir do exposto na discussão dos dados gerados pelos sujeitos da pesquisa:

Quadro 41 - Relação Autorregulação X Metalinguagem – Panorama Geral dos alunos

AUTORREGULAÇÃO	METALINGUAGEM			
	Nível zero	Nível um	Nível dois	Nível três
Dependência		2	1	
Reflexão mediada	2	1		1
Reflexão autônoma				11

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 42 procura relacionar cada um dos sujeitos da pesquisa no que concerne a seu processo individual de transição da heterorregulação para a autorregulação e seu nível de uso e reconhecimento da relevância da metalinguagem da tradução.

Quadro 42 - Relação Autorregulação X Metalinguagem - Evolução individual dos sujeitos

	AUTORREGULAÇÃO			METALINGUAGEM			
	Dependência	Reflexão mediada	Reflexão autônoma	Nível zero	Nível um	Nível dois	Nível três
ACR		X				X	
AMS		X					X
BGE			X				X
BNM	X				X		
CBS			X				X
CKA			X				X
CSS			X				X
GAV		X		X			
GOF			X				X
GUF	X				X		
KMC			X				X
LEZ			X				X
LUP			X				X
MAC			X				X
MAD	X					X	
MLB			X				X
NPB		X			X		
WPG			X				X

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar que há uma relação entre a reflexão autônoma, ou seja, uma maior capacidade de autorregulação, e o uso da metalinguagem. Se considerarmos que a metalinguagem está associada ao conceito científico, porque leva à tomada de consciência, e conseqüentemente à metacognição, e que é justamente essa tomada de consciência que possibilita ao aprendiz operar com os conceitos, sendo possível assumir que a metalinguagem oferece ferramentas que contribuem para a promoção da autorregulação.

E finalmente é preciso apontar algumas variáveis, as quais não foram possíveis de serem controladas neste estudo, a saber: o nível de desenvolvimento do conceito científico de tradução do aluno, anterior ao período de ensino e aprendizagem; a relação entre ter feito todas as tarefas e ter conseguido realizar uma transição da heterorregulação para autorregulação; a

presença de alunos de diferentes nacionalidades na turma em que foi implementado o material didático, cuja língua materna não é o português. Cita-se o caso de alunas estrangeiras: o material didático, as tarefas e os instrumentos avaliativos foram elaborados pensando em um aluno que tenha como língua materna o português; ao solicitar uma tradução, considere a direção língua estrangeira – língua materna, ou seja, tradução direta. Entretanto, quando a língua materna é outra, essa direção se inverte e outras competências são requeridas do aluno, as quais não foram levadas em consideração.

No que concerne à realização das tarefas, entregar as UD's completas seria um fator relevante para observar a transição da heterorregulação para a autorregulação; até porque a autorregulação prevê um grau de autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem e diversas circunstâncias podem motivar a não realização de alguma tarefa (por exemplo, desinteresse pelo assunto; incompreensão das instruções; falta de tempo; esquecimento, ou mesmo por considerar uma tarefa repetitiva, conforme sugere LEZ em sua UD de autoavaliação, etc.).

Tais variáveis, entretanto, não invalidam a coleta e a análise dos dados, constituindo apenas mais uma outra possibilidade de leitura e interpretação, a ser investigada posteriormente.

Em relação ao desenvolvimento do conceito científico, mesmo com uma avaliação diagnóstica ao início da disciplina, não foi perguntado explicitamente ao aluno qual seu conceito de tradução, nem como foi seu processo de ensino e aprendizagem na disciplina que é pré-requisito para a LLE7031 (Estudos da Tradução I).

A seguir apresento a subseção referente à discussão dos objetivos estabelecidos na análise de conteúdo.

4.2 DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A presente seção visa discutir alguns elementos referentes aos objetivos propostos como fundamentação para análise de conteúdo e sua relação com os pressupostos teóricos estabelecidos para esta tese, com o intuito de elucidar os dados obtidos por meio da discussão do material dos alunos.

O primeiro objetivo da discussão de dados buscava observar, a partir das respostas dos alunos ao questionário inicial, se os conceitos espontâneos sobre tradução estavam associados

a crenças e se, ao final do processo de aprendizagem, foram reconstruídos a partir do conceito científico.

É relevante compreender os conceitos espontâneos de tradução que os alunos possuem, para se promover o ensino dos conceitos científicos. Pois, segundo Vigotski, no conceito espontâneo o aprendiz “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto” (2018, p. 345).

Ou seja, o aprendiz ainda não é capaz de refletir metacognitivamente sobre o conceito. Os conceitos científicos, por outro lado, se manifestam “naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos” (VIGOTSKI, 2018, p. 350), atuando em um nível superior de reflexão.

Nesse sentido, o discurso dos alunos demonstrou que a maioria partiu, no início da disciplina, de um conceito espontâneo de tradução em que entendiam a tradução como o produto do trabalho do tradutor, ou ainda como algo simples, associando a tradução às crenças de que basta saber outra língua para traduzir bem, ou consultar um dicionário para resolver problemas de tradução. Após o processo de ensino e aprendizagem, ao serem solicitados a definirem o conceito de tradução, muitos associaram o conceito ao que foi proposto na disciplina, citando, inclusive, as mudanças substanciais entre o que sabiam antes de iniciarem o processo e os conhecimentos obtidos ao final da disciplina.

Entendo que as respostas dos alunos sobre o conceito de tradução em suas autoavaliações pode ser uma simples retextualização do material de apoio; ou uma tentativa de atender ao que acreditam ser uma expectativa dos professores por uma “resposta correta”. Entretanto, gostaria de salientar que ao longo do semestre não se exigiu respostas corretas dos alunos em suas autoavaliações, mas sim que refletissem sobre o que lhes foi apresentado na disciplina e o que entenderam. É preciso deixar claro, assim, que não tomo como concluído o processo de assimilação do conceito científico de tradução após apenas um semestre. Talvez, nos termos de Vigotski (2018), eles tenham construído algumas generalizações em direção a um conceito científico (saturado de abstração) de tradução, mas que são apenas as primeiras generalizações, pois, segundo Vigotski,

tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico (2018, p. 265).

Em relação ao segundo e terceiro objetivos — quais sejam: analisar o teor dos *feedbacks*; e observar a reflexão metacognitiva sobre a ação (prática tradutória) — podem ser associados à noção de transição da heterorregulação para a autorregulação (WERTSCH, 1985).

Nesse sentido, cabe ressaltar que os níveis de transição estabelecidos a partir de Wertsch visavam observar o modo como os sujeitos respondiam à relação intersubjetiva, ou seja, quanto maior o nível alcançado mais responsabilidade o aprendiz demonstrou ter assumido sobre a realização da tarefa.

De acordo com o observado nas discussões individuais, a maioria dos alunos demonstrou refletir de modo autônomo sobre sua ação, sobre a prática tradutória, utilizando a metalinguagem para não só explicar, mas se apropriar do que fizeram em seus processos tradutórios, percebendo que a metalinguagem funciona como ferramenta para auxiliar na reflexão sobre a ação.

Alguns alunos, entretanto, não demonstraram tanta autonomia para realizar as atividades, ficando dependentes da heterorregulação, tanto em relação aos *feedbacks*, quanto ao material da disciplina. Nesses casos, os alunos lançaram mão de cópias do próprio material de apoio para realizar as tarefas, principalmente quando lhes era solicitada reflexão sobre o processo tradutório ou sobre a aprendizagem. Alguns fatores podem ter promovido esse tipo de resposta: em primeiro lugar, a falta de motivação em relação à disciplina, pois trata-se de uma disciplina obrigatória do currículo, mas é possível que o tópico abordado (tradução) não seja de interesse do aluno; em segundo lugar, o aluno pode não ter compreendido o propósito da disciplina, promover a reflexão autônoma, e pode considerar haver apenas uma resposta correta para a tarefa, aquela fornecida pelo material ou pelo professor. Contudo, sem perguntas específicas a esse respeito não é possível identificar a motivação do aluno em realizar cópia do material; por isso considere as respostas que se enquadram nessa categoria do mesmo modo.

Cabe ressaltar ainda, quanto ao papel da heterorregulação, que de um modo geral os alunos receberam em grande medida *feedbacks* reiterativos, surgindo a necessidade de *feedbacks* retificativos especialmente nos casos em que não responderam o que foi solicitado ou em que se equivocaram quanto às técnicas e alguns termos trabalhados. Essa baixa necessidade de heterorregulação, particularmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, talvez se deva principalmente ao fato de se tratar de estudantes adultos em cursos de graduação, que já tiveram muitos anos de experiência com estudos formais, sendo, portanto,

mais autônomos em seu processo de aprendizagem. No entanto, apesar de tratar de alunos adultos, acredito que não há demérito em atentar para o processo de transição da heterorregulação para a autorregulação, pois o que se propõe com esta pesquisa é mostrar a importância de promover a autorregulação, não necessariamente de ensiná-la.

Finalmente, o último objetivo proposto para a discussão procura observar em que medida os alunos conseguem se apropriar da metalinguagem e se consideram relevante entrar em contato com a metalinguagem como parte de sua formação como profissional da linguagem.

Acredito que a metalinguagem está diretamente ligada ao espírito crítico do tradutor, sua capacidade de justificar e defender suas escolhas tradutórias, uma vez que para que justifique as escolhas é preciso refletir sobre elas. Esse processo de reflexão faz parte das funções psíquicas superiores, e, segundo Vigotski,

As funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central do todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (2018, p. 161).

Em relação à formação dos conceitos, o signo vigotskiano é entendido como a palavra, que é o meio pelo qual se forma um conceito, tornando-se, posteriormente, seu símbolo. Ou seja, é a partir da exposição à metalinguagem (às palavras) que os alunos darão início a sua formação de conceitos científicos, os quais permitirão a tomada de consciência sobre sua ação. Ademais, o uso da metalinguagem durante o processo de aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento de generalizações, que são “ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (VIGOTSKI, 2018, p. 292).

As discussões da seção anterior (4.1) sugerem que, ao entrar em contato com a metalinguagem, a maioria dos alunos demonstra ter sido capaz de tomar consciência sobre as ações que realizaram e justificarem suas escolhas tradutórias a partir de uma reflexão autônoma sobre seus próprios processos de tradução. Não afirmo, com isso, que o ensino da metalinguagem foi o único responsável por essa tomada de consciência, mas acredito, assim como Vigotski, que “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos” (2018, p. 295), havendo, com isso, um despertar para a importância da metalinguagem para o desenvolvimento da CT.

4.3 ALTERAÇÕES NO MATERIAL DIDÁTICO

Seguindo Kelly (2005), após o desenho do material didático, sua aplicação e avaliação, o passo seguinte é a verificação da qualidade do material, ou seja, a observação daquilo que funcionou para atingir os objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem e o que pode ou precisa ser modificado. A etapa final consiste em incorporar ao material inovações e melhorias necessárias após o período de avaliação (KELLY, 2005, p. 3)

Nesse sentido, após o processo de implementação do material didático proposto – conforme as premissas da pesquisa-ação -, partindo das observações realizadas em sala de aula durante a aplicação do material e seguindo algumas sugestões dos alunos retiradas da UD de autoavaliação, proponho as seguintes modificações para o material didático:

1. Antes de iniciar a UD 1 já proporia, como pré-tarefa para o semestre, a criação do Glossário de termos vazio que seria preenchido pelos alunos à medida em que as UDs fossem sendo realizadas, para que estivessem sempre em contato com os conceitos trabalhados na disciplina, de modo a não acumular todo o trabalho de criação do Glossário para o início da UD 5;
2. Na Tarefa Final da UD 1, ao invés de deixar a escolha das teses e dissertações a critério dos alunos, pré-selecionaria cinco teses e dez dissertações para tornar a discussão em sala de aula mais direcionada, possibilitando maior interação da turma, uma vez que os alunos levaram muito tempo para escolher as UDs, restando pouco tempo para discussões efetivas em sala de aula para melhor compreensão do modelo;
3. Reorganizaria as UDs 1-B e 2, as quais estão ligadas à concepção integradora de tradução. Assim, ao invés de a UD 1-B tratar unicamente sobre o processo tradutório, e a UD 2 sobre a concepção integradora de tradução (atividade cognitiva; atividade textual; e ato comunicativo), seria criada uma nova UD 2, integrando a UD 1-B e a concepção de tradução como atividade cognitiva. A nova UD 3 se restringiria à tradução como atividade textual. E a UD 4 trataria da tradução como ato comunicativo. Essa mudança parece ser necessária pois: a UD 1-B foi desenhada para suprir uma solicitação dos alunos por prática tradutória; a atual UD 2 está muito longa e poderia ser segmentada conforme sugerido;
4. A partir das solicitações dos alunos por mais atividades práticas, proporia como Tarefa Final para a UD 3, sobre tradução como atividade textual, a tradução de uma notícia para que os alunos mobilizassem as técnicas de tradução apresentadas na UD;
5. Proporia a leitura de material sobre as técnicas de tradução, de modo a melhor esclarecer alguns conceitos trabalhados;
6. Retiraria a Ficha 1 da Tarefa 2 da UD sobre a noção da Competência Tradutória (UD 5), mantendo apenas a proposta do grupo PACTE sobre competência tradutória, a fim de não confundir os alunos;

7. Disponibilizaria, via Moodle, material de leitura suplementar sobre a aquisição da Competência Tradutória (UD 6), conforme solicitação dos alunos;
8. Retiraria da UD de Mobilização da metalinguagem (UD 7) a Tarefa de criação do Glossário, uma vez que este seria realizado como pré-tarefa da UD 1;
9. Elaboraria e apresentaria aos alunos as escalas descritivas das avaliações antes da realização destas, com o intuito de apontar como seriam avaliados e o que seria solicitado deles;
10. Proporaria exemplos de justificativas de tradução como forma de incrementar a heterorregulação, de modo que o aluno soubesse o que está sendo solicitado e pudesse tomar consciência sobre o próprio processo tradutório.

Após essas considerações, de natureza reflexiva sobre a implementação da proposta didática e a análise da voz dos alunos, cumpre, finalmente, tecer considerações finais com relação a todo o projeto da pesquisa aqui desenvolvida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta reflexões sobre os resultados deste estudo, procurando responder as perguntas de pesquisa estabelecidas; discutindo os objetivos propostos para o trabalho; levando em consideração as limitações do projeto; e, por fim, sugerindo futuras pesquisas relacionadas à proposta aqui apresentada.

A proposta didática aqui elaborada visava contribuir para a área de Didática de Tradução, de modo a colaborar com as pesquisas sobre formação de tradutores e aquisição da Competência Tradutória. O material didático desenvolvido para esta tese pode ser utilizado como base para outras propostas didáticas de formação de tradutores, uma vez que se procurou, em seu desenho, permitir uma metodologia aberta e que possibilite a modificação dependendo do contexto de aprendizagem específico em que é aplicado, sendo em um curso de tradução ou em uma disciplina de tradução dentro de um curso de Letras, como é o caso da UFSC.

Desse modo, enfatizo que se trata de apenas uma proposta de material didático que pode ser adaptada dependendo dos objetivos aventados e das competências que se deseja que o aprendiz desenvolva. Parto da perspectiva da FPC, a qual pressupõe uma alteração no paradigma educacional (MARCH, 2010), não mais focando no conteúdo propriamente, mas no desenvolvimento de competências específicas pelos aprendizes.

Todo o material didático aqui apresentado foi desenvolvido sob a supervisão da professora Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos ao longo da disciplina de Estudos da Tradução I do curso de Letras LLE da UFSC, e aplicado ao longo do primeiro semestre de 2017 durante meu estágio docência. Tanto o material quanto os instrumentos de avaliação estão em consonância com os pressupostos teóricos da Formação por Competências e ancorados em objetivos de aprendizagem. Ao final da disciplina, foi possível reavaliar a proposta de material didático a partir dos comentários dos alunos à UD de autoavaliação e ao portfólio de aprendizagem, e daquilo que foi observado em sala de aula para gerar uma melhoria do material, indo ao encontro do que defende KELLY (2005).

Cabe destacar aqui que todos os comentários dos alunos sobre a proposta didática empregada na disciplina a partir da abordagem por Tarefas de Tradução foram positivos. Uma aluna apenas apontou que teve dificuldades em alguns momentos da disciplina, mas se deram principalmente, de acordo com seu comentário, por sua falta de familiaridade com os recursos

eletrônicos, uma vez que a disciplina foi realizada em sua totalidade no laboratório de informática. Isso sugere que uma metodologia ativa, que considere o aluno como centro do processo de aprendizagem, é de fato eficiente e os alunos conseguem perceber os benefícios desse método em seu processo de aquisição do conhecimento.

Ao concluir este trabalho, levando em consideração desde a revisão de literatura, até o desenho, aplicação e reelaboração da proposta didática, procuro responder às perguntas de pesquisa, revisitadas nos parágrafos a seguir com suas respectivas reflexões:

i. Em que medida a metalinguagem de tradução pode contribuir para a capacidade de autorregulação do aprendiz de tradução? Ao propor um método que apresente como um dos objetivos de aprendizagem o ensino da metalinguagem com o intuito de promover a autorregulação, entendo que, seguindo Wertsch (1985, p. 164), haja uma relação entre a manifestação semiótica do aluno sobre aquilo que aprendeu, ou seja, o uso apropriado da linguagem para explicar uma determinada situação e a capacidade de autorregulação. Nesse sentido, é possível dizer que é por meio da linguagem que o aluno irá construir novas formas superiores de atividade intelectual (VIGOTSKI, 2018, p. 174), saindo de um conceito espontâneo restrito ao objeto real e chegando a um conceito científico, que pode ser generalizado e abstraído. Para que o aluno consiga desenvolver-se intelectualmente, um outro fator que deve ser levado em consideração, de acordo com Vigotski (2018), é o meio social no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. Esse meio deve apresentar novas exigências, motivando e estimulando o aprendiz. Nesse sentido, a metalinguagem pode atuar como ferramenta que auxilia na capacidade metacognitiva, ao solicitar que o aluno reflita sobre o seu processo de aprendizagem e sobre a própria ação tradutória que está realizando. Ao relacionar o ensino da metalinguagem com a capacidade de o aluno refletir sobre o próprio processo tradutório é que vejo a relevância da metalinguagem dentro de um curso de tradução em contexto universitário, no qual o aluno deve justificar suas escolhas tradutórias, seja entre os pares, seja para o professor, a fim de aprender a fazê-lo também uma vez fora do contexto acadêmico, no caso de inserir-se no mercado de trabalho na área de tradução.

ii) Qual a relevância da metalinguagem na aquisição da subcompetência de conhecimentos sobre tradução? Na medida em que a proposta aqui apresentada foi pensada para ser aplicada no curso de Letras LLE da UFSC, é a partir desse contexto que ela foi desenhada. Assim, ao observar a ementa do curso, é possível perceber seu caráter teórico. Para

que as discussões não se restrinjam unicamente ao campo da teoria, ou seja, para que a disciplina não se limite a um conhecimento declarativo sobre tradução, entendo que a metalinguagem pode ser uma ferramenta útil para realizar a movimentação entre teoria e prática de tradução, atuando não apenas como forma de compreender a teoria de tradução, mas a própria prática do aluno, permitindo que este reflita sobre seu processo. Nessa linha, me filio tanto às ideias de Delisle (1993), que sugere como ponto de partida do ensino de tradução seja o ensino da metalinguagem, quanto às de Vigotski (2018), que aponta o ensino dos conceitos científicos como fundamentais para o desenvolvimento de funções superiores do pensamento. Além disso, o autor russo argumenta que no processo de aprendizagem o conceito científico se relaciona com o objeto de modo distinto do conceito espontâneo, o primeiro pode ser associado “a tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento” (VIGOTSKI, 2018, p. 267), e, o segundo, está mais associado à experiência própria de cada um. Outro argumento a favor da relevância da metalinguagem é inspirado nas palavras de Rosa Agost (2008, p. 139), em relação a disciplinas teóricas, como é o caso de Estudos da Tradução I: o aluno deve ser solicitado a “explicar e questionar o que lhe dizem, examinar o conteúdo novo em relação ao que já sabia e construir estruturas de conhecimento⁹⁰”. Para que isso ocorra, acredito ser relevante o conhecimento sobre a metalinguagem, o qual contribui também para a resolução de problemas, reflexão crítica e aprendizagem autônoma. Segundo a autora, “como se traduz é tão ou mais importante do que a própria tradução final⁹¹” (AGOST, 2008, p. 142), isto é, reconhecer métodos, noções, conceitos e técnicas é fundamental para a aquisição da subcompetência de conhecimentos sobre tradução, assim como dos teóricos e meta-teóricos sobre tradução (GONÇALVES, 2015).

iii. De que modo a metalinguagem pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico (HURTADO ALBIR, 1999) no que tange à autorregulação do aprendiz, a fim de que este saiba justificar suas escolhas tradutórias? Um dos elementos do espírito crítico do tradutor pode ser entendido como a capacidade de justificar suas escolhas tradutórias. Acredito que os

⁹⁰ explicar y cuestionar lo que se les dice, examinar el contenido nuevo en relación con lo que ya saben y construir estructuras de conocimiento.

⁹¹ cómo se traduce es tan o más importante que la propia traducción final.

cursos de Letras LLE da UFSC, por sua estrutura, não buscam formar tradutores, embora sugiram que o egresso do curso pode trabalhar como tradutor. Por outro lado, considero que a metalinguagem pode ser uma ferramenta que promova a reflexão sobre a ação, no sentido de permitir ao aprendiz compreender o que está fazendo e ser capaz de falar sobre isso, dando início ao processo de desenvolvimento do espírito crítico. Agost (2008) argumenta que um dos objetivos metodológicos para a formação de tradutores seria saber defender e justificar soluções tradutórias; para que isso ocorra, o aprendiz precisaria ser exposto a conceitos, teorias, métodos e técnicas de tradução que o auxiliassem a compreender seu processo tradutório, refletir e justificar de forma escrita aquilo que realizou em sua ação tradutória. Ademais, segundo Vigotski (2018, p. 457), “a linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa”, sendo a atividade complexa, nesse caso, a justificativa em relação às escolhas tradutórias. O autor russo argumenta ainda que “a palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2018, p. 485), ou seja, é na palavra, na expressão verbal do pensamento, que se encontra o fim do desenvolvimento intelectual do sujeito. Esse desenvolvimento intelectual passa pela transição da função intersubjetiva para a intrasubjetiva, isto é, para a capacidade de se autorregular e refletir sobre a aquisição do conhecimento, de forma que o aprendiz não só compreenda melhor sua prática tradutória, mas também seja capaz de justificar suas escolhas.

Ao concluir este trabalho procurando responder as perguntas de pesquisa, conforme acima, acredito ter alcançado os objetivos propostos para esta tese. Estabeleci como objetivo geral: estabelecer uma relação entre a consolidação do uso da metalinguagem própria da tradução e, o desenvolvimento da capacidade metacognitiva do aprendiz, mais especificamente, a promoção da autorregulação (WERTSCH, 1979; 1985) de seus processos de aprendizagem. Após a implementação do material proposto, esse objetivo pode ser observado a partir da reflexão autônoma do aprendiz sobre sua ação tradutória, principalmente a relação do pensamento com o conceito científico e como o segundo auxilia no desenvolvimento de funções superiores do primeiro (VIGOTSKI, 2018).

Como objetivos específicos, propus:

i) conscientizar o aprendiz de tradução para o uso adequado da metalinguagem de tradução. Ao longo da disciplina foi solicitado aos alunos que utilizassem a metalinguagem para justificar suas traduções a fim de melhor compreenderem seu processo tradutório, procurando

fazer com que entendessem que a metalinguagem é uma das ingrediências que pode auxiliá-lo a se posicionar como tradutor, tanto social quanto política e profissionalmente.

ii) dar início ao processo de desenvolvimento, no aluno, do espírito crítico, como forma de refletir metacognitivamente sobre seu processo tradutório, por meio da promoção da autorregulação, possibilitando, assim, que o aluno saiba defender e justificar suas escolhas tradutórias. Desde o início da disciplina o aluno foi solicitado a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, de forma que pudesse entender e justificar suas escolhas tradutórias, refletir sobre a tradução e reconhecer as suas próprias crenças de tradução, na tentativa de desconstruí-las a partir do conceito científico de tradução. Nesse sentido, cumpre ressaltar o papel da heterorregulação (principalmente o *feedback* retificativo) como ferramenta para auxiliar o aluno a desenvolver seu espírito crítico e, conseqüentemente, sua capacidade de autorregulação.

Como implicações da pesquisa, gostaria de salientar a importância da consolidação da Didática de Tradução de base cognitivo-construtivista, estabelecendo uma relação entre os Estudos da Tradução e as teorias de ensino, principalmente no que concerne às propostas de Vigotski sobre o processo de ensino e aprendizagem. Busquei também dar visibilidade à metalinguagem de tradução e sua relevância no ensino universitário de tradução, procurando relacioná-la com a promoção da autorregulação, da reflexão autônoma sobre o processo tradutório por parte do aprendiz.

Em relação às limitações da pesquisa, posso citar:

i) A configuração do curso de Letras LLE da UFSC, uma vez que a atual estrutura curricular do curso possui uma carga horária pequena em disciplinas de tradução, não sendo suficiente para a aquisição da Competência Tradutória. Mesmo com a reformulação do currículo,⁹² que entrou em vigor a partir de 2019, não é possível dizer que as alterações sejam suficientes para a aquisição da CT por parte do aprendiz;

ii) O período de observação da turma pode ser considerado curto para que se avalie o impacto da metalinguagem de tradução na capacidade dos alunos refletirem sobre suas escolhas

⁹² O novo currículo de Letras foi aprovado em 21 de novembro de 2018 e entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2019, entretanto, as alterações nas disciplinas de tradução dizem respeito apenas ao número de horas, passando de 144 horas/aula para 216 h/a, contando com as mesmas três disciplinas, renomeadas para História da Tradução (72 h/a); Teoria de Tradução (72 h/a); e, Prática de Tradução (72 h/a)

tradutórias, incorporando termos, conceitos e noções de tradução e dos Estudos da Tradução a suas justificativas de tradução, embora tenha sido possível observar alguns efeitos;

iii) Seria interessante que os alunos tivessem acesso a uma escala descritiva (SCALLON, 2015) antes de algumas atividades avaliativas, por exemplo, a AVA, a apresentação oral e o portfólio, partindo de uma perspectiva de avaliação formativa, para que os alunos entendam como serão avaliados, entretanto, por falta de tempo, pois as UDs estavam sendo desenhadas ao longo da disciplina, isso não foi possível. As escalas descritivas da AVA e do portfólio foram desenhadas após a realização das atividades e enviadas aos alunos via Moodle.

A partir das reflexões provenientes da aplicação do material didático e das limitações apontadas acima, algumas sugestões para futuras pesquisas podem emergir. No que concerne ao material didático aqui proposto, sugiro:

- Reformular as UDs, conforme sugerido neste trabalho, e implementá-las em outras situações de ensino e aprendizagem, com o intuito de confirmar a eficácia das UDs reformuladas, modificando-as caso seja necessário;
- Incluir outras atividades de prática tradutória, acompanhadas de Tarefas de justificativa das soluções tradutórias, a fim de incrementar o espírito crítico do aluno;
- Desenhar critérios de correção para as atividades tradutórias, para que o aluno consiga observar o que faltou ou o que não compreendeu e possa pensar em maneiras de melhorar seu processo tradutório, a fim de perceber em que medida os critérios podem contribuir para a promoção da autorregulação.

Sobre a relação entre metalinguagem e autorregulação, sugiro:

- Pesquisar o papel da metalinguagem nas justificativas tradutórias de tradutores profissionais comparando-as com as de aprendizes após a aplicação do material didático;
- Observar a relevância da metalinguagem em um curso específico de tradução (bacharelado), de modo a investigar a relação da metalinguagem com a aquisição da CT e de que modo aquela está presente no espírito crítico do aprendiz ao final do processo de aquisição da CT.
- Realizar pesquisa junto a professores de tradução para conhecer suas visões sobre a perspectiva pedagógica apresentada nesta tese, mormente em relação ao ensino da

metalinguagem, levando a uma discussão sobre objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas em cursos de tradução.

A pesquisa-ação aqui desenvolvida buscou avaliar e validar uma proposta de ensino e aprendizagem de tradução nas bases acima referidas. Os resultados da pesquisa foram de grande importância para confirmar ou modificar o sequenciamento das Unidades Didáticas (UDs) ao longo da disciplina, e as estratégias metodológicas implementadas para a exploração pedagógica desses materiais.

O ambiente híbrido no qual a pesquisa foi desenvolvida, consistindo em uma combinação de interação face a face com trabalhos desenvolvidos com o apoio do AVEA-Moodle proporcionou, pelo menos nessa situação pedagógica específica, um desenvolvimento observável das habilidades de autoavaliação e autorregulação por parte dos alunos. Os dados mostraram que ao final do período de ensino e aprendizagem, os estudantes já dispunham de recursos internos (e competências para buscarem recursos externos) para descrever a qualidade de suas traduções e perceber os aspectos nos quais precisariam melhorar. Emergiu uma tendência nas respostas finais dos alunos para o uso da metalinguagem relacionada aos aspectos desenvolvidos na disciplina e emergiu também um forte indício da transição da heterorregulação para a autorregulação.

Todo esse processo possibilitou aos estudantes se tornarem conscientes de sua aprendizagem, por meio de reflexão autônoma. O ambiente de aprendizagem mostrou ser efetivo tanto para coletar; organizar e trocar materiais de ensino, bem como para a interação e a colaboração para promoção da aprendizagem.

As discussões sobre o papel da metalinguagem de tradução na formação de tradutores aparecem para reforçar o estabelecimento dos Estudos da Tradução como campo disciplinar, pois conforme “os estudos da tradução ganham mais autonomia em relação a outras disciplinas a eles relacionados, também as metodologias se consolidam e os conceitos em vigor tendem a ser mais precisos” (JAHNKE, DELISLE & CORMIER, 2013, p. 15). Nesse cenário de estabelecer e consolidar novas metodologias, espero ter podido contribuir para incrementar o debate sobre:

(i) a abordagem cognitivo-constructivista na formação de tradutores por competência (no caso, a CT);

- (ii) a organização do ensino e aprendizagem em torno de Tarefas de Tradução;
- (iii) o papel da metalinguagem na promoção da autorregulação do aprendiz de tradução;
- (iv) o estabelecimento e a consolidação, nos Estudos da Tradução, deste tipo de prática de pesquisa, pesquisa-ação, que já é comum em outras disciplinas, por exemplo, no ensino de línguas estrangeiras, abrindo caminho para pesquisas que procurem associar a metalinguagem com o processo de autorregulação do aprendiz, proporcionando reflexão sobre as ações de aprendizagem e promovendo justificativas bem informada de suas escolhas tradutórias.

Finalmente, enquanto pesquisador-professor pude observar que, por meio da intervenção sistematizada que o ambiente de ensino e aprendizagem possibilitou, da metodologia proposta e dos materiais implementados, como facilitador de aprendizagem, proporcionando *feedback* contínuo e individual, tanto de natureza retificativa, quanto reiterativa (heterorregulação), foi possível fazer dos estudantes protagonistas de seu processo de aprendizagem (autorregulação), desenvolvendo seu processo metacognitivo.

REFERÊNCIAS

- AGOST, Rosa. Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos. In.: Quaderns: Revista de traducció. Barcelona, número 15, p. 137-152, 2008.
- ALVES, Fábio. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica. In.: D.E.L.T.A., n.31-especial, p. 283-315, 2015.
- ARRIAS, Neide M.; RAMOS, Daniela K., Avaliar para refletir sobre a prática: o processo de avaliação educacional na tipologia de conteúdos de aprendizagem. Texto adaptado para compor esta sala do curso de: Didática Geral – Licenciatura em Letras Espanhol. 1ª ed. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2010. RAMOS, Daniela Karine. Didática geral. Florianópolis, SC: CED/LANTEC/UFSC, 2011.
- AZEVEDO, Diego. N.; VASCONCELLOS, Maria Lucia. Formação de tradutores: a contribuição da terminologia para uma proposta de desenho de ementa de disciplina a partir da abordagem por tarefa de tradução. Traduzires, 2013, v.2, p. 41-52, 2013.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. Teaching for quality learning at university. 3ª edição. London: McGraw-Hill, 2007.
- CASTELLVÍ, M. Teresa Cabré. Theories of terminology: Their description, prescription and explanation. In: Terminology n. 9, v. 2, 163–199. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.
- DAVIES, Maria González. Multiple voices in the translation classroom – activities, tasks and projects. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2004.
- DELISLE, Jean. L'Analyse du discours comme methode de traduction. Editions de l'Université d'Ottawa, 1980.
- DELISLE, Jean. La traduction raisonnée. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.
- DELISLE, Jean; LEE-JAHNKE, Hannelore (org.). Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1997.
- DLLE. Curso de Letras-Alemão. Projeto Pedagógico do Curso de Letras ALEMÃO – Licenciatura do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2013.

EUCH, Sonia El; HUOT, Alain. Strategies to develop metalinguistic awareness in adult learners. WEFLA 2015, International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture, Holguin (Cuba), p. 1-12, 2015.

GALAN-MAÑAS, Anabel. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico-científicos, do português ao espanhol. In.: *Cadernos de Tradução*. V.1, N.27, 2011, p. 95-116.

GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc. How about meta? An Introduction. In.: Yves Gambier and Luc van Doorslaer (ed.). *The Metalanguage of Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

GIL, Glória; SILVA, Marimar da; D'ELY, Raquel. *Linguística aplicada I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2013.

GONÇALVES, José Luiz. O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, José Luiz. Teoria da relevância, cognição e competência do tradutor. In.: *Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Fabio Alves e José Luiz Gonçalves (orgs.) Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

GONÇALVES, José Luiz. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In J. Campos; F. J. Rauen (Orgs.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, José Luiz. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. In.: *Revista Graphos*. Vol.17, nº 1. João Pessoa: UFPB/PPGL, p.114-130, 2015.

GONÇALVES, José Luiz; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In.: Maria Lucia Vasconcellos; Adriana Pagano (Orgs.). *Cadernos de Tradução XVII*. UFSC, p. 45-69, 2006.

GRIFFITH, Priscilla L.; RUAN, Jiening. What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In: *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. Susan E. Israel [et.al.] (Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

GYSEL, Edelweiss Vitol. Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HOLMES, James. The Name and the Nature of Translation. In: *The Translation Studies Reader*. Lawrence Venuti (org.). New York: Routledge, 2000.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua Portuguesa*. Versão 3.0. Editora Objetiva, 2009.

HURTADO ALBIR, Amparo. Enseñar a Traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos: In: PAGANO, A., Magalhães, C. Alves, F. (Eds.). Competência em tradução: cognição e Discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19- 57.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training translators. In: The Interpreter and Translator Trainer, volume 1, número 2, 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, Amparo. Aprender a traducir del francés al español. Competências y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, 2015a.

HURTADO ALBIR, Amparo. Aprender a traducir del francés al español. Competências y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, 2015b.

HURTADO ALBIR, Amparo. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. In.: META, v. LX, n. 2, 256-280, 2015c.

JÄÄSKELÄINEN, Riita. Think-aloud Protocol. In.: Handbook of Translation Studies. Ed. Yves Gambier; Luc van Doorslaer. Volume 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

JAHNKE, Hannelore Lee; DELISLE, Jean, CORMIER, Monique C. Terminologia da Tradução. Tradução Álvaro Faleiros e Claudia Xatara. Brasília: Editora UNB. 2013.

KELLY, Dorothy. A Handbook for Translator Trainers. Manchester: St. Jerome, 2005.

KIRALY, Donald. Pathways to Translation, Pedagogy and Process. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.

KRASHEN, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987.

Krings, Hans P. "Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2)". In J. House and S. Blum-Kulka (eds) Interlingual and Intercultural Communication, Tübingen, Gunter Narr, p. 263-275, 1986.

KUZNIK, Anna. Marco conceptual y metodológico para un estudio sobre las tareas de traducción e interpretación desempeñadas en el ámbito laboral. 315 f. Tese. Facultat de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

LEVÝ, Jiří. Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung. Tradução Walter Schamschula. Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag, 1969.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 19ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCH, Amparo F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias em la educación universitaria. In: Revista de Docencia Universitaria (8), 1, p. 11-34, 2010.

MARCO, Josep. ¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora. In.: Trans: Revista de traductología. Número 8, p. 75-88, 2004.

MARCO, Josep. The terminology of translation: Epistemological, conceptual and intercultural problems and their social consequences. In.: Yves Gambier and Luc van Doorslaer (ed.). The Metalanguage of Translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

MARCH, Amparo F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. In.: Revista de Docencia Universitaria, Valência, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.

MAYORAL, Roberto. Aspectos epistemológicos de la traducción. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 2001.

MELIS, Nicole M.; HURTADO ALBIR, Amparo. Assessment in Translation Studies. In.: Meta: jornal des traducteurs/Meta: Translators' Journal, v. 46, n. 2, p. 272-287, 2001.

NORD, Christiane. Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação, tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press, 1989. Acessado em: https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/page/n9

PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Allison Beeby, Dorothy Ensinger & Marisa Presas. Eds. Investigating Translation. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

PACTE. La Competencia traductora y su adquisición”, Quaderns. Revista de Traducció, n. 6, p. 39-45, 2001.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (Ed.) Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research. Amsterdam: John Benjamins, p. 43-66, 2003.

PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. In. Meta, v. 50, n. 2, p. 609-618, 2005.

PACTE. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making, In.: Across Languages and Cultures, Vol. 10 n. 2, 207-230, 2009.

PACTE. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. In.: MonTI Special Issue – Minding Translation., p. 85-115, 2014. Último acesso em 08/09/2017: <https://doi.org/10.6035/http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.2>

PACTE. Results of PACTE's experimental research on the acquisition of Translation Competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. In.: Translation spaces, 4:1. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 29-53, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCALLON, Gérard. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências. Curitiba: Pucpress, 2015.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. Developing Translation Competence: Introduction. In.: Christina Schäffner and Beverly Adab (eds.), Developing Translation Competence, Amsterdam: John Benjamins Publishing company, 2000. v. 38, p. vii – xvi.

SCHUNK, Dale H. Teorías del aprendizaje – una perspectiva educativa. Naucalpan: Pearson, 2012.

SNELL-HORNBY, Mary. “What's in a name?” On metalinguistic confusion in Translation Studies. In.: Yves Gambier and Luc van Doorslaer (ed.). The Metalanguage of Translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

STOLZE, Radegundis. Translatorische Kategorien – zur Rolle der Linguistik in der Translationsdidaktik. In.: Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker e Klaus Kaindl (ed.). Translation Studies: An Interdiscipline. Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 387-394, 1994.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: Educação & Pesquisa. vol.31, n.3, pp.443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

VAERENBERGH, Leona van. Polysemy and synonymy: Their management in Translation Studies dictionaries and in translator training. A case study. In.: Yves Gambier and Luc van Doorslaer (ed.). The Metalanguage of Translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

VAN DOORSLAER, Luc. Risking conceptual maps: Mapping as a keywords-related tool underlying the online Translation Studies Bibliography – In.: Yves Gambier and Luc van

Doorslaer (ed.). *The Metalanguage of Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

VINAY, J. P. DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Paris: Didier, 1958.

WERTSCH, James V. *From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory*. In.: *Human Development*. Berkeley, v. 22, n.1, p. 1-22, 1979.

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

WILLIAMS, J. & CHESTTERMAN, A. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A – Plano de ensino

PLANO DE ENSINO – LLE 7031

Estudos da Tradução I (T 03423A) Semestre: 2017.1
 Horário: 2ª às 08h20 e 4ª às 10h10 Sala: 007 CCE A
 Profª. Drª. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos
 Doutorando Filipe Neckel
 Atendimento: marialuciabv@gmail.com ou filipeneckel@gmail.com

EMENTA

Mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução. Concepção integralizadora de tradução. Competência Tradutória (CT). Aquisição da subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ / ‘Conhecimento Teórico e Meta-teórico sobre Tradução’. Prática de tradução geral informada pela base conceitual adquirida (metalinguagem), para incremento dos mecanismos de autorregulação como estratégia de aprendizagem. Incentivo à pesquisa em Estudos da Tradução.

OBJETIVOS GERAIS

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um *campo disciplinar* e conhecer algumas propostas de mapeamento;
- Conceber a tradução como atividade *textual, cognitiva e comunicativa* (concepção integralizadora de tradução);
- Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;
- Assimilar a subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ (metalinguagem);
- Mobilizar (colocar em ação) o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias; e, mobilizar o conhecimento sobre metalinguagem adquirido para incrementar o comportamento autorregulatório da tradução.

CRONOGRAMA

Março	06 – 08 – 13 – 15 – 20 – 22 – 27 – 29
Abril	03 – 05 – 10 – 12 – 17 – 19 – 24 – 26
Mai	01* – 03 – 08 – 10 – 15 – 17 – 22 – 24 – 29 – 31
Junho	05 – 07 – 12 – 14 – 19 – 21 – 26 – 28
Julho	03 – 05

* Dia não letivo

AVALIAÇÃO

A disciplina propõe um modelo de avaliação orientada à aprendizagem, que seja videográfica (e não fotográfica), em um contexto de Formação por Competência, o que implica alinhamento com os objetivos de aprendizagem e inclui atividades de autoavaliação e a avaliação dos pares. A avaliação será de 3 (três) tipos: diagnóstica, formativa e somativa (Hurtado Albir, 2014).

Questionário inicial – Avaliação diagnóstica (5%)

Confecção e entrega das UDs 1,2,3,4,5 – Avaliação formativa (25%)

Prova de meio de semestre: Avaliação 1 (AVA1) – Avaliação somativa (20%)

Confecção e entrega de portfólio – Avaliação formativa (25%)

Participação nas discussões de fórum no ambiente virtual (Moodle) – Avaliação formativa (10%)

Pesquisa de campo junto a tradutores sobre o processo de aquisição da CT – Avaliação formativa (10%)

UD6 – Autoavaliação e avaliação do curso – Avaliação formativa (5%)

A recuperação segue as normas da universidade conforme o § 2º do art. 70 e § 3º do art. 71 da Resolução 17/CUN/97.

Moodle: A UFSC possui um sistema eletrônico (*software*) destinado ao desenvolvimento de atividades educacionais dentro e fora de sala de aula chamado *Moodle*. O regimento interno da universidade prevê que até 20% de cada curso presencial possa ser lecionado através de atividades interativas via *Moodle*, que podem substituir atividades em sala de aula. Neste curso iremos usar o *Moodle* para realizar atividades de apoio, tanto substituindo quanto complementando aulas presenciais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DATA	CONTEÚDO
06/03	Plano de Ensino – Ambiente Moodle – Apresentação da metodologia da disciplina e apresentação do Método de Avaliação - Aplicação de questionário diagnóstico
08/03	Visita a sites de tradução e pesquisa em tradução.
13/03	Resultado dos questionários. Unidade Didática 1 (UD1):
15/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
20/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
22/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
27/03	UD1- B – MODELO DE TAP

29/03	UD1 – B - Prática ilustrativa de Estudos <i>Descritivos Orientados para o Processo: estratégias</i>
03/04	UD1 – B - Prática ilustrativa de Estudos <i>Descritivos Orientados para o Processo: estratégias</i>
05/04	UD2 - Conceção integralizadora da tradução
10/04	UD2 - Conceção integralizadora da tradução
12/04	UD 2 - Conceção integralizadora da tradução
17/04	UD 2 - Conceção integralizadora da tradução
19/04	UD 2 - Conceção integralizadora da tradução
24/04	UD 2 - Conceção integralizadora da tradução
26/04	UD 2 - Conceção integralizadora da tradução
01/05	FERIADO
03/05	AVA 1
08/05	UD3 – Conceção de Competência Tradutória (CT)
10/05	UD3 – Conceção de Competência Tradutória (CT)
15/05	UD3 – Conceção de Competência Tradutória (CT)
17/05	UD4 - Aquisição da CT
22/05	UD4 - Aquisição da CT
24/05	UD4 - Aquisição da CT – PESQUISA COM TRADUTORES
29/05	UD4 - Aquisição da CT - PALESTRA COM TRADUTORAS PROFISSIONAIS
31/05	Discutir resultados do <i>survey</i> . Explicar o guia para relatório de palestra da semana de letras. Explicar o portfólio.
05/06	SEMANA DE LETRAS – relato escrito de uma comunicação (portfólio)
07/06	SEMANA DE LETRAS - relato escrito de uma comunicação (portfólio)
12/06	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias
14/06	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias
19/06	APRESENTAÇÃO
21/06	UD6 – Autoavaliação e avaliação da disciplina
26/06	Preparação do portfólio
28/06	Preparação do portfólio
03/07	Postagem do portfólio
05/07	Recuperação

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- GALÁN- MAÑAS, A. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico científicos, do português ao espanhol. Cadernos de Tradução nº 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]
HOLMES, J. 1988/2000. ‘The name and nature of Translation Studies’. IN: Lawrence Venuti (Ed.) The Translation Studies Reader. Londres/NY: Routledge, pp. 172-185.

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.

_____. 2007. Competence-based curriculum design for training translators. The Interpreter and Translator Trainer 1(2), 163-195.

_____. 2011. Traducción y Traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Catedra.

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

Sites sobre tradução:

<http://www.cadernos.ufsc.br/>

<http://www.scientiatraductionis.ufsc.br/>

Sites sobre tradutores

<http://www.sintra.org.br>

<http://www.abrates.com.br/site/>

<http://www.actp.com.br/tradutores/ingles> (Tradutores públicos)

Site sobre PESQUISADORES em Estudos da Tradução - Brasil

<https://abrapr.wordpress.com/abrapr/>

www.pget.ufsc.br

Dicionários online

<http://www.linguee.com.br/>

<http://www.freelang.net/>

<http://www.webster-dictionary.org/>

Obs: Outros textos podem ser disponibilizados durante o curso.

APÊNDICE B – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL/DIAGNÓSTICO LLE7031 – Estudos da Tradução I

NOME: _____
 IDADE: _____ SEXO: _____
 CURSO: _____
 OUTRA FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

PARTE A

P1: Qual é o seu par linguístico com o qual você trabalha? Português e _____
 Além dessa língua estrangeira, você conhece outras línguas? Quais?

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

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

P3: O que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”?
 Marque quais opções refletem sua opinião.

- Domínio da língua estrangeira.
- Domínio da língua portuguesa em todas as dimensões
- Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)
- Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução
- Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação
- Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução
- Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
- Conhecimento bicultural e temático
- Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha
- Compreensão da importância do destinatário da tradução

Responda: Qual/quais das opções acima constitui novidade para você?

P4: Como você acha que alguém pode “aprender” a traduzir?

- Traduzindo e aprendendo por ensaio e erro
- Trabalhando com um colega mais experiente e aprendendo com ele
- Fazendo cursos de curta duração em agências ou associações de tradutores
- Cursando disciplinas em um curso formal na universidade
- Outros: especificar.

P5: Em sua opinião, qual o papel da disciplina LLE 7031 – Estudos da Tradução I, no contexto do currículo do Curso de Letras ESPANHOL – Bacharelado, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?

P6: Liste, pelo menos, três aspectos do conhecimento que você deseja/espera adquirir nesta disciplina.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

PARTE B

Qual sua opinião sobre as afirmações abaixo? (adaptado de PACTE 2014)

1. Sempre se perde alguma coisa na tradução, já que, na língua-fonte, as palavras normalmente não significam exatamente o mesmo que na língua-alvo.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

2. O cliente decide como o tradutor traduz o texto.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

3. A maioria dos problemas de tradução pode ser solucionada com um bom dicionário.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

4. Para compreender o texto-fonte, a coisa mais importante a fazer é solucionar problemas de vocabulário.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

5. O objetivo de toda tradução é produzir um texto, em sua forma, tão próximo ao original quanto possível.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

6. Um texto pode ser traduzido de diferentes maneiras, dependendo de quem for o leitor-alvo.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

7. Um dos maiores problemas ao se traduzir romances são as referências culturais (p.ex. instituições, pratos típicos, etc.).

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

8. Ao traduzir, é preciso levar em consideração as convenções textuais da língua-alvo.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

9. Para traduzir bem não é suficiente saber bem duas línguas.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

10. Ao traduzir um texto, não se deve ser influenciado pelo leitor-alvo.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

APÊNDICE C – Unidade Didática 1

Disciplina: LLE 7031 – Estudos da Tradução I
Local: CCE A – Sala de Informática 007
Horário: Segunda às 08h20 e Quarta às 10h10
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estágio docência: Filipe Neckel (Doutorando PGET)

UNIDADE DIDÁTICA 1 (UD1)	MAPEAMENTO DO CAMPO DISCIPLINAR ESTUDOS DA TRADUÇÃO
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:	<p>“Ao final desta UD você será capaz de”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e descrever as propostas de mapeamento de Holmes (1988) e sua releitura feita por Hurtado Albir (1999); 2. Identificar e descrever a proposta de mapeamento de Williams & Chesterman (2002); 3. Comparar e contrastar as três propostas, refletindo criticamente possíveis causas da configuração de cada modelo.

Estrutura da Unidade

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

TAREFA 1: Identificação, descrição das propostas de mapeamento de Holmes (1988) e a releitura feita por Hurtado Albir (1999)

MATERIAL DE APOIO

Nesta UD vamos entender a distinção entre ‘tradução’ e ‘Estudos da Tradução’.

Primeiro vamos entender tradução: tradução é uma habilidade, um *saber fazer* que consiste em saber passar pelo processo tradutório, conseguindo resolver os problemas de tradução que surgem em cada caso.

“Estudos da Tradução” é a disciplina científica que estuda a tradução; trata-se, pois, de um saber *sobre* a prática tradutória. É importante salientar que em alguns países, como Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, utiliza-se o termo ‘Estudos da Tradução’; porém, em países como Espanha, França e Alemanha usa-se termos como: *Traductologia, traductologie, Übersetzungswissenschaft*.

Tradutores e tradutoras têm traduzido desde sempre e têm refletido sobre esse ofício. Até a segunda metade do Século XX, essas reflexões dos tradutores sobre sua própria atividade apareciam no prefácio das obras traduzidas ou em ensaios e tratados sobre a tradução e o traduzir, não constituindo um conjunto de conhecimentos agrupados num campo específico.

Entretanto, a partir da segunda metade do Século XX, alguns pensadores de áreas como linguística e literatura (e de outros campos como filosofia, antropologia, sociologia, estudos culturais, etc.) começaram a sentir a necessidade de agrupar as reflexões sobre tradução em um espaço disciplinar específico. Esse movimento levou a um esforço sistematizado para estabelecer o *nome* e a *natureza* daquilo que veio a ser chamado de *Estudos da Tradução*, numa tentativa de estabelecer tais estudos como um *campodisciplinar*.

A expressão “campo disciplinar” inclui a noção de "disciplina", termo derivado do grego - *maqhma* (estudo, ciência, conhecimento) que designa uma *ciência* enquanto *objeto de aprendizagem* ou de *ensino*.

Constituir um campo disciplinar implica definir o território que é próprio de tal disciplina, definir parâmetros, conceitos, limites e um repertório determinado capaz de ser transmitido, aprendido objetivamente e modificado; e, tudo isso em uma linguagem comum aos praticantes da atividade específica, passível de ser escrita, transmitida, aprendida e compartilhada pelos membros da comunidade que a exerce. Assim, fazer um mapeamento de um campo disciplinar, significa, em última instância, estabelecer os contornos e identidades de seu território, traçando a trajetória desde sua origem até sua institucionalização.

A importância de se fazer o mapeamento de um campo disciplinar está na possibilidade de situar os praticantes do ofício e os teóricos que sistematizam o fazer tradutório em uma área específica de estudos, com identidade estabelecida, tem contornos próprios, tem metodologias, tem uma linguagem própria e formas próprias de pesquisa e de ensino, com ramificações que não param de se desdobrar.

A primeira tentativa de constituir os Estudos da Tradução como campo disciplinar foi feita por um pesquisador engajado nos estudos de tradução literária chamado James S. Holmes que, em um congresso de linguística aplicada, sediado em Estocolmo, em 1972, apresentou um trabalho - hoje reconhecido pela comunidade acadêmica como “fundacional” - em que sugeriu um nome para o campo de investigação científica que tem como objeto de estudo a tradução: *Estudos da Tradução*. Esse trabalho de Holmes - “The name and nature of Translation Studies” - apresentado oralmente em 1972, só foi publicado 16 (dezesesseis) anos depois, em 1988 e, recentemente, foi incluído entre os textos centrais da área, reunidos em um volume organizado por Lawrence Venuti, no ano 2000.

Holmes fez um mapeamento do novo campo disciplinar como uma ciência. Seu mapeamento foi revisitado por vários pesquisadores, dentre os quais destacamos aqui a releitura da pesquisadora espanhola Amparo Hurtado Albir (1999).

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

Ficha 1. Proposta de mapeamento de Holmes

A figura abaixo apresenta uma visualização da proposta do campo disciplinar Estudos da Tradução feita por Holmes (1988). Observe a figura, olhando as ramificações.



Em cada um dos ramos há duas outras dimensões dos Estudos da Tradução: a dimensão *histórica* (a história da descrição de traduções) e a dimensão *metodológica* (que métodos e modelos podem ser usados).

Em seguida, complete a Tabela com a informação solicitada:

DESCRIÇÃO	RAMO OU SUB-RAMO
Ramo da disciplina que se descreve os fenômenos tradutórios.	
Área de pesquisa que descreve traduções existentes.	
Área de pesquisa que descreve a função dos textos traduzidos no contexto sócio-cultural que recebe a tradução.	

Área de pesquisa que se preocupa com o <i>próprio processo ou ato de traduzir</i> .	
Ramo da disciplina que não está interessado em descrever traduções existentes, ou em observar funções da tradução ou fazer estudos sobre o ato de traduzir, mas em usar os resultados desses estudos para desenvolver princípios, teorias e modelos que servirão para explicar e prever o que vem a ser o traduzir a tradução.	
Ramo que estuda teorias específicas que lidam com um ou vários aspectos da teoria de tradução.	
Área que se preocupa essencialmente com a formação de tradutores em escolas e cursos, explorando questões de métodos de ensino, instrumentos e ferramentas de avaliação, e planejamento curricular.	
Ramo que estuda os recursos e ferramentas de tradução, que podem ser usados pelo tradutor e podem ser ensinados ao aluno de tradução.	
Área que busca refletir sobre o lugar e o papel do tradutor, do ato de traduzir e das próprias traduções na sociedade em geral.	
Área que busca oferecer subsídios para a avaliação de traduções de forma mais objetiva.	
Dimensão que busca descrever a história das traduções, a história do pensamento teórico sobre tradução, das descrições de traduções já feitas e até mesmo a história do ensino de tradução.	
Dimensão que se preocupa com os métodos analíticos e modelos que podem ser usados na pesquisa nos vários ramos da pesquisa.	

✍️ Veja a figura da FICHA 2 abaixo e siga as instruções.

Ficha 2. Releitura do mapeamento de Holmes feita por Hurtado Albir (1999)

A figura abaixo apresenta uma visualização da releitura do mapeamento de Holmes feita por Hurtado Albir (1999). A proposta de Hurtado Albir coloca os três ramos de maneira integrada e deixa claro, na visualização da figura que elas podem ser ou mais gerais ou mais parciais dependendo do grau de concretude ou abstração dos estudos. O ramo descritivo é colocado no meio da figura, uma vez que ela entende que os estudos descritivos são a base de disciplina, por proporcionarem os dados empíricos para os estudos tanto teóricos quanto aplicados. Hurtado Albir propõe seis variáveis que podem ser estudadas tanto no ramo teórico, quanto nos descritivos ou aplicados. Observe a figura, prestando atenção às modificações propostas por ela.



✍️ Complete a tabela escrevendo nos espaços correspondentes aos dois teóricos como suas propostas se comportam com relação aos aspectos a comparar ou contrastar.

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

TAREFA 2: Identificação, descrição da proposta de mapeamento de Williams & Chesterman (2002)

MATERIAL DE APOIO.

O mapeamento da disciplina **Estudos da Tradução** proposto por Williams and Chesterman (2002) apresenta uma releitura da configuração da disciplina uns 30 após o texto fundacional de Holmes. Embora não traga uma proposta explícita de definição do campo disciplinar, busca descrever as áreas de pesquisa em tradução que poderiam constituir esse campo.

Seu “mapeamento” divide o 'território da tradução' em 12 (doze) áreas estabelecidas e consolidadas no campo disciplinar Estudos da Tradução.



✍ Sua tarefa é, na FICHA 1 abaixo, discutir em duplas o que vocês acham que constitui cada uma dessas áreas e sugerir pesquisas que poderiam ser nelas realizadas:

Ficha 1. Sugerindo pesquisas em Estudos da Tradução

Área de pesquisa	Suas sugestões:
Análise de texto e tradução	
Avaliação de qualidade de tradução	
Gêneros traduzidos	
Tradução multimídia	
Tradução e tecnologia	
História da tradução	
Ética da tradução	
Terminologia e glossários	
Interpretação	
Processo tradutório	
Ensino de tradução	
A profissão do tradutor	

✍ Agora vão ao Moodle e completem suas tabelas de acordo com o material lá disponibilizado (Áreas de pesquisa em Estudos da Tradução):

Ficha 2. pesquisas em Estudos da Tradução	
Área de pesquisa	Sugestões de William & Chesterman:
Análise de texto e tradução	
Avaliação de qualidade de tradução	
Gêneros traduzidos	
Tradução multimídia	
Tradução e tecnologia	
História da tradução	
Ética da tradução	
Terminologia e glossários	
Interpretação	
Processo tradutório	
Ensino de tradução	
A profissão do tradutor	

TAREFA FINAL: Comparação das três propostas: reflexão sobre possíveis causas da configuração de cada uma

✍ Na FICHA 1, você irá colocar em prática o conhecimento construído nessa UD, para consolidar seu aprendizado e armazenar todas essas informações novas. Siga as instruções na ficha.:

FICHA 1: Consolidação: busca online na base de teses e dissertações da PGET	
A partir dos títulos das teses e dissertações da PGET, selecione dez trabalhos a sua escolha e tente classificar as pesquisas de acordo com qualquer uma das propostas de mapeamento estudadas, conforme parecer mais conveniente. Copie o título da pesquisa e classifique na coluna apropriada o ramo ou a área a que ela corresponde. Trabalhe em dupla.	
TÍTULO DO TRABALHO ENCONTRADO	RAMO OU ÁREA EM QUE PODE SER INSERIDO

✍ Na FICHA 2, você será solicitado a parar por um instante e a refletir sobre seu aprendizado ao longo dessa UD. Siga as instruções.

FICHA 2: Reflexão final
O que aprendi com esta UD?
O que não ficou claro para mim?
O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

APÊNDICE D – Unidade Didática 1-B – com exemplo do texto em alemão

Disciplina: LLE 7031 – Estudos da Tradução
Local: CCE A – Sala de Informática
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estágio docência: Filipe Neckel (doutorando)

UD 1-B	Prática ilustrativa de Estudos descritivos orientados para o processo: estratégias
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	<p>“AO FINAL DESTA UD VOCÊ SERÁ CAPAZ DE...”:</p> <p>(i) Verbalizar seu processo de identificação, definição e solução de seu problema de tradução;</p> <p>(ii) Utilizar estratégias para solucionar seus problemas de compreensão do Texto de Partida (TP) e redação do Texto de Chegada (TC).</p>

TAREFA 1: Verbalizar o processo de identificação de seu problema de tradução (compreensão ou tradução propriamente dita).

MATERIAL DE APOIO 1. Introdução do tema e da tarefa.

O tipo clássico de *estudo descritivo orientado para o processo* é o chamado TAP, ou seja, um tipo de estudo que utiliza o método de Think-aloud ou Thinking-aloud (literalmente, pensar em voz alta durante o processo de tradução de um texto). Daí o nome TAP – Think-Aloud Protocols – *protocolos de pensamento em voz alta*. Utiliza-se o TAP para coletar dados que possibilitem entender o processo mental do tradutor. TAPs envolvem participantes, pensando em voz alta à medida em que realizam uma determinada tarefa, no caso, tradução. Os participantes são solicitados a dizer qualquer coisa que lhes venha à mente, enquanto completam a tarefa. Isso pode incluir:

- O que eles estão olhando
- O que eles estão pensando
- O que eles estão fazendo
- O que eles estão sentindo

Os TAPS são analisados pelos chamados *observadores*, que prestam atenção nos processos cognitivos dos participantes, explicitados por meio de suas verbalizações. Em uma pesquisa formal todas as verbalizações são gravadas, transcritas e analisadas. Os observadores são solicitados também a tomar notas, tecendo comentários pessoais sobre tudo o que os participantes dizem e fazem, sem tentar interpretar suas ações e suas palavras e, sobretudo, observando os pontos textuais em que os participantes encontram dificuldades, geralmente onde interrompem o trabalho – aí está o problema do participante. Esse tipo de TAP, coletado durante a tarefa, é chamado de concomitante (*concurrent*); um segundo tipo é chamado de retrospectivo, porque é feito após a realização da tarefa, por meio de um olhar retrospectivo do participante sobre os passos percorridos – daí o nome.

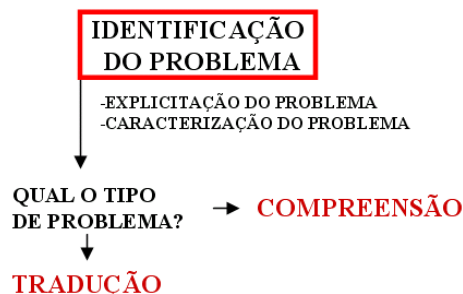
O propósito dos estudos de TAP é obter dados que propiciem um melhor entendimento dos mecanismos linguísticos e psicológicos envolvidos na atividade tradutória, sobretudo, no que concerne à identificação de problemas de tradução e estratégias para a sua solução.

O objetivo da UD1-B é ilustrar o tipo de TAP concomitante e, ao mesmo tempo, ajudar os participantes a entenderem o processo mental de sua ação tradutória.

As tarefas da UD 1-B serão feitas em duplas: em determinadas fases da atividade, um membro do par será o PARTICIPANTE-OBSERVADOR e o outro será o PARTICIPANTE-TRADUTOR. Os papéis serão intercambiáveis, para permitir que os participantes experimentem os dois papéis.

MATERIAL DE APOIO 2. Conhecimentos sobre tipos de problemas de tradução.

Veja que um tradutor pode ter **dois tipos de problema ao iniciar o processo de tradução de um texto**. A figura abaixo (em formato de fluxograma), traduzida de um texto clássico de estudos de processos (Kring, 1986), representa o processo de identificação do problema. Observe:



Uma maneira bem prática de localizar onde um problema pode estar para você é verificar pontos no texto onde você interrompe o fluxo da leitura ou da tradução.

Às vezes, seu problema pode ser de **compreensão** do texto de partida (ou por falta de competência linguística, referencial – você desconhece aquele objeto ou conceito no mundo - ou cultural). Veja na figura acima. Ao verbalizar sua dificuldade desse modo, você estará fazendo *uma declaração explícita de seu problema*: “Tenho um problema de *compreensão* do texto de partida”.

Outras vezes, seu problema não se encontra na *compreensão*, mas na maneira de **re-textualizar ou redigir um segmento na língua de chegada** (pode ser um termo, uma expressão, ou toda uma sentença). Nesse caso, seu problema está em ‘dizer isso na outra língua’. Provavelmente você irá verbalizar seu processo assim: “Sei o que significa, mas não consigo traduzir”. Ao verbalizar sua dificuldade desse modo, você estará fazendo *uma declaração explícita de seu problema*: “Tenho um problema de *tradução*”.

Resumindo, é importante para o tradutor fazer uma distinção entre: (i) problema de compreensão e (ii) problema de tradução propriamente dita.

Ericsson, K.A., Simon, H.A. (1993). Protocol analysis: Verbal reports as data (Revised edition). MIT Press Cambridge.

FICHA 1: Identificação do problema de *compreensão* em um conto de KAFKA: *Die Brücke*.

Ficha 1. Identificação do problema de compreensão em um conto de KAFKA: Die Brücke. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-154/1>

Leia o conto de Kafka abaixo, já pensando que você irá traduzi-lo. **Verbalize** esse processo para que seu observador possa gravar suas impressões.

Marque com um *itálico* ou colorindo de **amarelo** os pontos em que você perceber que há um problema de compreensão.

Die Brücke

Ich war steif und kalt, ich war eine Brücke, über einem Abgrund lag ich. Diesseits waren die Fußspitzen, jenseits die Hände eing bohrt, in bröckelndem Lehm habe ich mich festgebissen. Die Schöße meines Rockes wehten zu meinen Seiten. In der Tiefe lärmte der eisige Forellenbach. Kein Tourist verirrt sich zu dieser unwegsamen Höhe, die Brücke war in den Karten noch nicht eingezeichnet. – So lag ich und wartete; ich musste warten. Ohne einzustürzen kann keine einmal errichtete Brücke aufhören, Brücke zu sein.

Einmal gegen Abend war es – war es der erste, war es der tausendste, ich weiß nicht, – meine Gedanken gingen immer in einem Wirrwarr und immer in der Runde. Gegen Abend im Sommer, dunkler rauschte der Bach, da hörte ich einen Mannesschritt! Zu mir, zu mir. – Strecke dich, Brücke, setze dich in Stand,

geländerloser Balken, halte den dir Anvertrauten. Die Unsicherheit seines Schrittes gleiche unmerklich aus, schwankt er aber, dann gib dich zu erkennen und wie ein Berggott schleudere ihn ans Land.

Er kam, mit der Eisenspitze seines Stockes beklopfte er mich, dann hob er mit ihr meine Rockschoße und ordnete sie auf mir. In mein buschiges Haar fuhr er mit der Spitze und ließ sie, wahrscheinlich wild umherblickend, lange drin liegen. Dann aber – gerade träumte ich ihm nach über Berg und Tal – sprang er mit beiden Füßen mir mitten auf den Leib. Ich erschauerte in wildem Schmerz, gänzlich unwissend. Wer war es? Ein Kind? Ein Traum? Ein Wegelagerer? Ein Selbstmörder? Ein Versucher? Ein Vernichter? Und ich drehte mich um, ihn zu sehen. – Brücke dreht sich um! Ich war noch nicht umgedreht, da stürzte ich schon, ich stürzte, und schon war ich zerrissen und aufgespießt von den zugespitzten Kieselsteinen, die mich immer so friedlich aus dem rasenden Wasser angestarrt hatten.

Faça abaixo uma lista dos segmentos em que sua LEITURA deu uma paradinha. São esses seus problemas de *compreensão*. Faça a lista, NUMERANDO-OS.

TAREFA 2: Utilizar estratégias para resolver problemas de tradução (compreensão ou tradução propriamente dita)

MATERIAL DE APOIO 1. Estratégias para solução de problemas de compreensão.

Abaixo você encontrará algumas estratégias para solucionar problemas de compreensão:

QUAL O TIPO
DE PROBLEMA? →

→ **COMPREENSÃO** →

**ESTRATÉGIAS DE
COMPREENSÃO**

-LIVROS DE REFERÊNCIA
MONOLÍNGÜES
BILÍNGÜES
OUTROS:
WWW, TEXTOS PARALELOS
-INFERÊNCIA
INTRALINGUAL
INTERLINGUAL
EXTRALINGUAL

EXPLICANDO:

Uso de **livros de referência**:

- Dicionários bilíngües (por exemplo, www.wordreference.com); e monolíngües;
- Textos paralelos (textos que tratam do mesmo tema nas duas línguas);
- Internet como fonte de recursos (incluindo Google images).

Inferência: buscar entender trechos do texto da língua fonte com base nos seus conhecimentos prévios, sejam eles referentes ao domínio de cada uma das línguas (inferência intralinguística) ou da relação entre elas (inferência interlinguística) ou até mesmo ao universo exterior ao texto (inferência extralinguística, pelo contexto, por ‘palpites’).

MATERIAL DE APOIO 2. Estratégias para solução de problemas de tradução propriamente dita.

Abaixo você encontrará algumas estratégias para solucionar problemas de tradução propriamente dita. Ou seja, situações em que você entende o TP, vai tentar traduzir, mas *não consegue encontrar a palavra ou expressão na língua de chegada*.

Nesse caso, você precisa de estratégias para buscar candidatos, na língua de chegada, que possam vir a ser traduções para a expressão em questão.

ESTRATÉGIAS DE BUSCA

-ASSOCIAÇÕES INTERLINGUAIS
ESPONTÂNEAS
-ITENS RELACIONADOS
PARADIGMATICAMENTE
-ANÁLISE SEMÂNTICA DE
-ITENS LEXICAIS DO TEXTO
DE ORIGEM
-LIVROS DE REFERÊNCIA

EXPLICANDO:

- Associações interlinguais espontâneas (buscar uma tradução em sua mente e esperar que apareça algo);
- Busca de itens do mesmo campo semântico (sinônimos, expressões similares, hiperônimos, termos gerais);
- Análise das partes dos itens lexicais (palavras) no texto de partida;
- Uso livros de referência (Dicionários bilíngues (por exemplo, www.wordreference.com); e monolíngues; Textos paralelos (textos que tratam do mesmo tema nas duas línguas); Internet como fonte de recursos (incluindo Google Images).

Ficha 1 – Uso de estratégias de solução de problemas de compreensão

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

Problema	Estratégia utilizada

Ficha 2 – Uso de estratégias de solução de problemas de tradução propriamente dita.

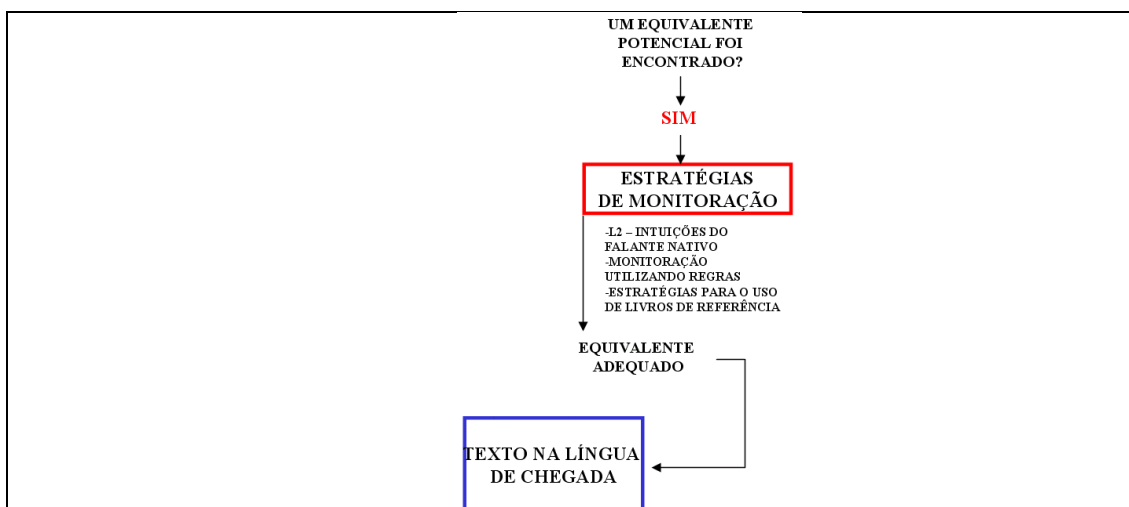
Resgate na FICHA 2 da TAREFA 1 a sua lista de problemas de tradução propriamente dita.
Transcreva cada problema na célula abaixo, na coluna da esquerda; escreva, na coluna da direita, a estratégia utilizada para resolver cada problema.

Problema	Estratégia utilizada

TAREFA FINAL: Integrar esse conhecimento e operacionalizá-lo na tarefa de tradução de um texto completo.

MATERIAL DE APOIO. Estratégias para a tomada de decisão final.

Caso você fique em dúvida na hora de tomar a decisão, entre ‘equivalentes potenciais’ que *competem como o termo adequado para a tradução*, você pode usar, então, as ‘estratégias de tomada-de-decisão’.



Essas estratégias podem seguir as SUGESTÕES encontrados em livros de teoria de tradução, tais como:

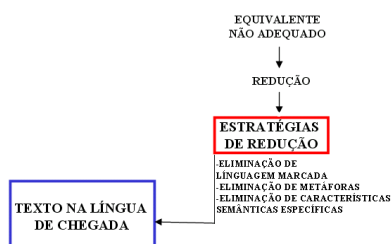
- "Se todos os equivalentes potenciais concorrentes provam ser igualmente apropriados ou inapropriados, considere o mais literal!"
- "Considere o menor!"
- "Verifique o 'encargo da tradução' (informações sobre o contexto de produção da tradução: propósito, destinatário): a adequação ao destinatário, a pauta política de quem pede a tradução, as convenções que regem o gênero na cultura de chegada, etc.

Uma estratégia muito comum para verificar a probabilidade de ocorrência de um termo ou expressão é o uso da internet para testar nossos *candidatos* a equivalente. Por exemplo, você pode verificar se o candidato é *frequente*, buscando no *Google*.



Finalmente, resta, ainda, o caso em que, nenhum candidato potencial foi encontrado, você pode usar 'estratégias de redução'.

O caso mais comum de estratégia de redução consiste *em desistir da linguagem metafórica* de um item do texto da língua fonte e fazer a substituição por um equivalente não-metafórico. Ou, simplesmente omitir o termo da tradução, depois de avaliada sua relevância para o significado total do texto. Veja na figura abaixo o fluxograma de estratégia de redução.



Ficha 1. Sua proposta de tradução

Escreva aqui o seu *produto final*, resultado de todo o *processo mental* pelo qual você passou e durante o qual foi usando estratégias para solucionar seu problema.

Die Brücke	
<p>Ich war steif und kalt, ich war eine Brücke, über einem Abgrund lag ich. Diesseits waren die Fußspitzen, jenseits die Hände eingebohrt, in bröckelndem Lehm habe ich mich festgebissen. Die Schöße meines Rockes wehten zu meinen Seiten. In der Tiefe lärnte der eisige Forellenbach. Kein Tourist verirrt sich zu dieser unwegsamen Höhe, die Brücke war in den Karten noch nicht eingezeichnet. – So lag ich und wartete; ich musste warten. Ohne einzustürzen kann keine einmal errichtete Brücke aufhören, Brücke zu sein.</p>	
<p>Einmal gegen Abend war es – war es der erste, war es der tausendste, ich weiß nicht, – meine Gedanken gingen immer in einem Wirrwarr und immer in der Runde. Gegen Abend im Sommer, dunkler rauschte der Bach, da hörte ich einen Mannesschritt! Zu mir, zu mir. – Strecke dich, Brücke, setze dich in Stand, geländerloser Balken, halte den dir Anvertrauten. Die Unsicherheit seines Schrittes gleiche unmerklich aus, schwankt er aber, dann gib dich zu erkennen und wie ein Berggott schleudere ihn ans Land.</p>	
<p>Er kam, mit der Eisenspitze seines Stockes beklopfte er mich, dann hob er mit ihr meine Rockschoße und ordnete sie auf mir. In mein buschiges Haar fuhr er mit der Spitze und ließ sie, wahrscheinlich wild umherblickend, lange drin liegen. Dann aber – gerade träumte ich ihm nach über Berg und Tal – sprang er mit beiden Füßen mir mitten auf den Leib. Ich erschauerte in wildem Schmerz, gänzlich unwissend. Wer war es? Ein Kind? Ein Traum? Ein Wegelagerer? Ein Selbstmörder? Ein Versucher? Ein Vernichter? Und ich drehte mich um, ihn zu sehen. – Brücke dreht sich um! Ich war noch nicht umgedreht, da stürzte ich schon, ich stürzte, und schon war ich zerrissen und aufgespießt von den zugespitzten Kiesel, die mich immer so friedlich aus dem rasenden Wasser angestarrt hatten.</p>	

Ficha 2. Reflexão sobre a tarefa

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

- (i) **Participante-tradutor**
- (ii) **Participante-observador**

O que você aprendeu enquanto Participante-tradutor?

O que você aprendeu enquanto Participante-observador?

O que você aprendeu sobre “Estudos Descritivos Orientados ao Processo”

O que não ficou claro para você?

Comentários extras:

APÊNDICE E – Unidade Didática 2

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

UNIDADE DIDÁTICA 2 (UD2)

Concepção integradora da tradução

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Ao final desta UD você será capaz de conceber a tradução como atividade *cognitiva, textual* e também *comunicativa* (concepção integradora de tradução):

- (i) Conceber a tradução como uma atividade cognitiva;
- (ii) Conceber a tradução como uma atividade textual;
- (iii) Conceber a tradução como ato comunicativo; e
- (iv) Entender a concepção integradora de tradução.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Concepção da tradução como atividade cognitiva

Tarefa 2. Concepção da tradução como atividade textual

Tarefa 3. Concepção da tradução como ato comunicativo

Tarefa Final. Concepção integradora da tradução: Tradução como atividade cognitiva, textual, e como ato comunicativo - Reflexão

TAREFA 1: Concepção da tradução como atividade cognitiva

MATERIAL DE APOIO – Processo cognitivo (Estudos Descritivos da Tradução orientados para o processo).

Como vimos na UD 1-B: prática ilustrativa de estudos descritivos orientados para o processo, a “tradução é uma atividade de um *sujeito* (o tradutor) que necessita de uma competência específica (a competência tradutória) e que para traduzir textos, deve efetuar um complexo processo mental, que consiste [basicamente] em **compreender** o sentido que esses transmitem, para depois **reformulá-lo** (reexpressar, traduzir) com os meios de outra língua [palavras, sintaxe, estrutura], tendo em conta as necessidades do destinatário e a finalidade da tradução. Trata-se de *interpretar primeiro (o texto, o contexto, a finalidade da tradução)* para **comunicar depois**”. (Hurtado Albir, 2015, p. 41, tradução nossa).

Como se pode observar na citação de Hurtado Albir acima, a tradução começa com um **processo mental**, “que permite *reformular* um texto formulado em uma língua utilizando os meios de outra língua” (*ibid.* p.640).

Como você pôde experienciar, o processo tradutório consta de no mínimo duas operações básicas **compreender** e **reexpressar**. Trata-se de um processo complexo que tem um caráter não-linear (não segue uma linha reta) durante o qual se produzem processos controlados e não-controlados (conscientes e inconscientes) e que requerem um trabalho de **identificação e resolução de problemas, aplicação de estratégias e tomada de decisão**.

Enquanto aluno de tradução, ou tradutor em formação, é preciso que você possua essa terminologia (metalinguagem) específica da tradução, porque, segundo Delisle (1993, p.15), “é difícil, quiçá impossível, possuir um discurso articulado sobre os fenômenos da tradução, ou mesmo avaliar pertinentemente traduções sem dispor de uma terminologia adequada. Sem esse quadro conceitual tende-se rapidamente ao impressionismo estéril, contrário a um ensino universitário digno desse nome”.

A TAREFA 1 não possui Ficha de atividade prática, pois vocês já realizaram uma prática ilustrativa sobre esse tema

TAREFA 2: Concepção da tradução como atividade textual

MATERIAL DE APOIO – A tradução como atividade textual (Estudos Descritivos da Tradução orientados para o produto)

O primeiro entendimento que temos de tradução é que estamos lidando com textos: afinal, são *textos em relação tradutória* (e não palavras ou frases isoladas) o que traduzimos. Nesse sentido, concebemos a tradução como uma **operação entre textos** ou **atividade textual**.

É importante lembrar que os textos: (i) funcionam de maneira diferente em cada língua e cultura; (ii) seguem diferentes convenções; e, em se tratando de tradução, (iii) podem ser analisados segundo categorias que nos ajudem a identificar as *modificações no texto de chegada* com relação ao texto de partida; em outras palavras, podemos analisar textos em relação tradutória por meio de categorias que são conhecidas como *procedimentos* de tradução.

Nesta UD, vamos explorar a análise dos textos em relação tradutória a partir das técnicas e procedimentos de tradução utilizados.

Vamos definir primeiro o que são *técnicas* de tradução e o que observamos para identificá-las:

• Por técnica entendemos as soluções *visíveis* no texto de chegada (produto) a que o tradutor chegou para sua tradução. Alguns autores, por exemplo, os teóricos canadenses Vinay e Darbelnet (1958), propuseram uma metalinguagem para catalogar as soluções tradutórias, em comparação com o texto de partida. A análise de técnicas se concentra em microunidades textuais.

Para compreender essas microunidades textuais e comparar os textos de partida e de chegada, apresentamos abaixo um conjunto de categorias ou *técnicas* compiladas a partir de Hurtado Albir (2015).

Observe a escala desenhada abaixo: os graus de aproximação e/ou distanciamento que um Texto de Chegada (TC) pode ter com relação ao Texto de Partida (TP) são visualizados como pontos ao longo de uma escala entre os dois extremos, estando o TP posicionado na extrema esquerda e o TC na extrema direita. Em cada ponto da escala, há uma *técnica* de tradução que pode ser utilizada por tradutores.

ESCALA (Inspirado em Hervey & Higgins, 1992, p. 28)

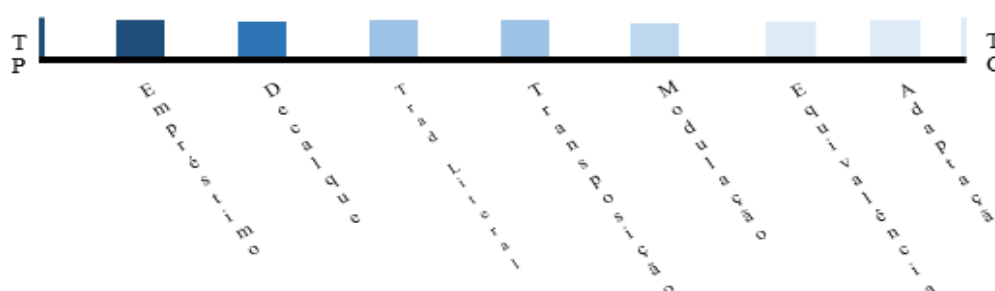


Figura 15 - Escala de técnicas de tradução

Abaixo apresentamos a definição de algumas das principais técnicas de tradução compiladas a partir de Hurtado Albir (2015):

Empréstimo: uso de um termo ou expressão de outra língua. Pode ser: puro (sem nenhuma alteração), por exemplo, os termos *hobby* e *off-road*; ou naturalizado, por exemplo, *gol*, *futebol*, *abajur*, *Volkswagen* e *chimia*.

Decalque: tradução literal de uma palavra ou sintagma estrangeiro; pode ser lexical ou estrutural, por exemplo, *task force* – força tarefa.

Tradução literal: tradução palavra-por-palavra de um sintagma ou expressão. Por exemplo: ‘Ella está leyendo’ – ‘ela está lendo’.

Transposição: alteração da categoria gramatical. *Estará de vuelta pronto* – Não demorará a regressar. *She said apologetically* – Ela disse desculpando-se. Mudança do advérbio por verbo.

Modulação: alteração do ponto de vista, do enfoque ou da categoria de pensamento em relação à formulação do TP; pode ser lexical e estrutural. Exemplo: *It's not difficult to show...* – É simples demonstrar.../ Il est facile de démontrer.

Equivalência: técnica de tradução utilizada em casos em que as duas línguas e culturas compartilham a mesma situação, mas, como o *universo referencial* (realidade extralinguística) de cada língua/cultura é diferente, a tradução ou TC utiliza formulações de linguagem (reexpressão/reformulação/ tradução propriamente dita) baseadas na própria realidade extralinguística. Por exemplo, é a técnica usada para tradução de provérbios—diferentes comunidades criam provérbios cujo referencial se encontra em sua realidade extralinguística particular, como em:

Too many cooks spoil the broth.
Deux patrons font chavier la barque.
Viele Köche verderben den Brei.
Muito cacique para pouco índio.

Adaptação: substituição de um elemento cultural por outro próprio da cultura de chegada. Como limite extremo da tradução, essa técnica se aplica em casos onde a situação extralinguística a que o TP se refere não existe no universo cultural do TC. Nesse caso, a situação precisa ser **recriada** por meio de uma outra situação que existe no contexto extralinguístico do TC. Um exemplo extremo é oferecido por Vinay e Darbelnet (1977, p. 53) e reproduzido abaixo:

Inglês – *he kissed his daughter on the mouth.*
 Francês – *il serra tendrement sa fille dans ses bras.*
 Português – *ele beijou sua filha nas duas faces.*
 Espanhol – *él besó a su hija em la mejilla*

No caso desse exemplo, o beijo *anglo-saxônico* que o pai dá à filha na boca é substituído por um terno abraço em francês e beijo na face em português, já que na cultura das comunidades falantes dessas línguas não existe esse comportamento.

✍ Na Ficha 1, observe as unidades de tradução, traduza-as para sua língua de trabalho e identifique as técnicas de tradução utilizadas em cada uma delas.

Ficha 1. Microunidades de tradução: tradução de segmentos de textos que possuem uma unidade de sentido, para as diferentes línguas de trabalho, utilizando técnicas

Unidade de tradução	Tradução – (Inglês)	Técnicas utilizadas
Ele escreveu uma carta para o prefeito.		
Atenciosamente [em carta comercial]		
Eu o conheço como a palma da minha mão.		
Ela subiu rapidamente os três lances de escada.		
Da primeira à última página.		
De cor		
Ele acabou de chegar.		
Saúde!		
Caipirinha é uma bebida tradicional brasileira, preparada com cachaça e limão.		
Em Festas de aniversário no Brasil são servidos docinhos, como brigadeiro, e salgadinhos, como empadinha.		
Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.		
Uma andorinha só não faz verão.		

✍ Na Ficha 2, volte ao texto que traduziu na Tarefa Final da UD 1-B e observe, nas microunidades de tradução, as técnicas de tradução que você utilizou para realizá-las. Ainda que tenha utilizado essas técnicas de maneira INCONSCIENTE, este é o momento de sedimentar seus conhecimentos sobre tradução, tomando CONSCIÊNCIA das técnicas que você mesmo usa na hora de traduzir. Portanto, agora nomeie essas técnicas, utilizadas por você na tradução da Tarefa Final da UD 1-B, de acordo com as técnicas apresentadas no material de apoio acima.

Ficha 2. Microunidades de tradução: análise de tradução a partir de segmentos de textos que possuem uma unidade de sentido. Escolha 10 microunidades de tradução e explique a técnica utilizada.

Unidade de tradução	Tradução	Técnicas utilizadas
1.		
...		

✎ Na Ficha 3, reflita sobre as escolhas realizadas no processo tradutório.

Ficha 3. Utilizando técnicas de tradução. Revise sua tradução, levando em consideração as possibilidades que as técnicas de tradução abrem para o tradutor.

Responda à pergunta abaixo:

Em que medida o conhecimento das técnicas de tradução auxiliou no seu processo de revisão da sua tradução? Conhecer essas técnicas antes de realizar uma tradução poderia tornar seu processo de tomada de decisão mais eficiente? O que eu faria de diferente?

TAREFA 3: Concepção da tradução como ato comunicativo

MATERIAL DE APOIO 3. Concepção da tradução como ato comunicativo (Estudos Descritivos da Tradução orientado para a função)

Como vimos nas Tarefas 1 e 2, a tradução é um processo **mental**, é um **texto** e, agora entrando em na terceira dimensão da tradução, ela *é também um ato de comunicação desenvolvido em um contexto*. Como *ato de comunicação*, a tradução tem como finalidade geral que um destinatário, que não pode compreender nem a língua, nem a cultura em que um texto está formulado, possa a ele ter acesso. Nesse sentido, a tradução é um *ato de comunicação complexo*, pois se realiza entre **dois** espaços comunicativos diferentes (o de partida e o de chegada), em que muitas **variáveis** podem intervir.

Resumindo, então, a tradução:

- É realizada no marco da comunicação, ou seja, traduzir é comunicar: a tradução permite que *um ato comunicativo aconteça*, o que sem ela seria impossível, dadas as barreiras linguísticas e culturais;
- Situa-se em um *contexto*, cumprindo uma determinada *função*, em relação a determinados *leitores/receptores*.

Portanto, é essencial para o tradutor colocar para si mesmo/a as perguntas a seguir:

- Quais são os *elementos que interveem* no ato da comunicação ‘tradutória’?
- Qual a *relação* da tradução com o *contexto*?
- Que *função* e que *finalidade* tem a tradução?

Para responder a essas perguntas, temos de entender a tradução como um caso especial de comunicação do qual participam vários ‘atores’:

- ✓Um **emissor** do texto de partida, utilizando uma língua em um contexto sociocultural, em uma época e para um destinatário determinado;
- ✓Um **tradutor**, que funciona primeiro como receptor e depois emissor do texto, para produzir outro texto com os meios de outra língua, em outro contexto sociocultural, para outro destinatário, por vezes em outra época;
- ✓Um **cliente /iniciador da tradução**, a pessoa que pede o trabalho de tradução, que muitas vezes, mas não necessariamente, pode se confundir com o **receptor da tradução**, aquele a quem ela vai dirigida.

Todos esses elementos acima constituem os chamados **aspectos extratextuais** da tradução.

Nesta Tarefa 3 vamos explorar a questão dos receptores da tradução, aqueles a quem ela se destina.

Cada tradução, como ato comunicativo, é dirigida a leitores específicos, os chamados **receptores** da tradução: dependendo do receptor, o texto da tradução (e todos os recursos visuais que o acompanham) vai sofrer modificações, para que ele possa cumprir sua função no contexto de chegada.

✍ Na FICHA 1 você será solicitado a realizar uma tradução, tendo em vista um receptor específico. No material de apoio desta Ficha, você encontrará 03 contextos diferentes de tradução, contendo instruções detalhadas para a tradução, enquanto ato comunicativo.

Ficha 1. Selecione um dos contextos de tradução abaixo e faça a tradução considerando o receptor ou público-alvo ali definido. Faça a tradução em forma de *folheto*, no qual os elementos visuais serão adaptados ao receptor especificado (inspire-se em textos paralelos do mesmo gênero em português. Por exemplo: <https://www.behance.net/gallery/40420089/Folheto-Promocional-da-Clinica-de-Esttica-Beaut-Corpus>

Contexto 1:

- 1. Cliente da tradução (quem encomendou):** Um Clínica de Emagrecimento que pretende satisfazer seus pacientes e, ao mesmo tempo, mantê-los em tratamento, para a sobrevivência financeira da própria instituição.
- 2. Finalidade / função do texto traduzido:** Oferecer instruções ('dicas') para auxiliar o processo de emagrecimento, contribuindo para a conscientização do paciente e sua aderência ao tratamento.
- 3. Público alvo / destinatários:** pacientes que são executivos de classe-média, sempre envolvidos com jantares e coquetéis de negócio e, principalmente, vivendo sob contínuo 'stress' devido à função que exercem, preocupados, ainda, com sua saúde e continuidade no cargo.
- 4. Veículo da tradução:** o texto traduzido será publicado em *folheto*, contendo o logotipo da clínica, informações identificadoras da mesma, e no encarte central, as instruções ('dicas') para melhor seguir uma dieta.

Contexto 2:

- 1. Cliente da tradução (quem encomendou):** Um Clínica de Emagrecimento que pretende satisfazer seus pacientes e, ao mesmo tempo, mantê-los em tratamento, para a sobrevivência financeira da própria instituição.
- 2. Finalidade / função do texto traduzido:** Oferecer instruções ('dicas') para auxiliar o processo de emagrecimento, contribuindo para a conscientização do paciente e sua aderência ao tratamento.
- 3. Público alvo / destinatários:** pacientes que são crianças e pré-adolescentes (entre 8 e 12 anos de idade), de classe média, tipicamente envolvidos em atividades escolares, esportivas e extracurriculares, sofrendo o 'stress' típico de sua condição, e cuja vida social inclui festas de aniversário, saídas para lanches e almoços familiares.
- 4. Veículo da tradução:** o texto traduzido será publicado em *folheto*, contendo o logotipo da clínica, informações identificadoras da mesma, e no encarte central, as instruções ('dicas') para melhor seguir uma dieta.

Contexto 3:

- 1. Cliente da tradução (quem encomendou):** Um Clínica de Emagrecimento que pretende satisfazer seus pacientes e, ao mesmo tempo, mantê-los em tratamento, para a sobrevivência financeira da própria instituição.
- 2. Finalidade / função do texto traduzido:** Oferecer instruções ('dicas') para auxiliar o processo de emagrecimento, contribuindo para a conscientização do paciente e sua aderência ao tratamento.
- 3. Público alvo / destinatários:** Pacientes que são mulheres de classe média entre 30-40 que não têm uma carreira profissional e se dedicam à suas funções de mãe/dona de casa, sob contínuo 'stress' em função de suas responsabilidades e atribuições, quadro complicado pelas preocupações com a auto-imagem.
- 4. Veículo da tradução:** o texto traduzido será publicado em *folheto*, contendo o logotipo da clínica, informações identificadoras da mesma, e no encarte central, as instruções ('dicas') para melhor seguir uma dieta.

ALEMÃO

<http://www.ernaehrung.de/tipps/adipositas/adip12.php>

Tipps zum Abnehmen

1. Erstellen Sie ein Ernährungsprotokoll. Schreiben Sie genau auf, was Sie essen und vor allem trinken. So können Sie erkennen, wie viele versteckte Kalorien Sie mit Nahrungsmitteln und Getränken zu sich nehmen.
2. Kontrollieren Sie 1x pro Woche Ihr Gewicht (Verlaufskurve anlegen).
3. Achten Sie auf ausreichend Bewegung. Regelmäßige körperliche Betätigung (2-3x/Woche) sollte Grundbestandteil jedes Gewichtsreduktionsprogramms sein. Besonders gut eignen sich Ausdauersportarten wie Schwimmen, Walking, Radfahren, Wandern, Joggen etc. Je nach der Höhe Ihres Übergewichtes ist nicht jede der genannten Sportarten für Sie geeignet. Fragen Sie Ihren Arzt!
4. Nehmen Sie sich ausreichend Zeit zum Essen - Essen Sie bewusst und kauen Sie gründlich, denn: Gut gekaut ist halb verdaut!
5. Richten Sie sich das Essen appetitlich an!
6. Nehmen Sie bei Bedarf kleine Zwischenmahlzeiten zu sich, um Heißhungerattacken zu vermeiden!
7. Gehen Sie nach Möglichkeit nicht mit "leerem Magen"/Heißhunger zum Einkaufen.
8. Nützen Sie die Obst- und Gemüseangebote der Saison, so wird Ihre Speisekarte abwechslungsreicher!
9. Wählen Sie bei Einladungen / im Restaurant Speisen und Getränke bewusst aus - genießen Sie und beschränken Sie am folgenden Tag die Kalorienzufuhr.

<p>ESPANHOL</p>
<p>http://peso.doncomos.com/hacer-dieta</p> <p>Consejos para hacer dieta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si tienes hambre entre horas lo que puedes hacer es beber un vaso de agua, muchas veces no es hambre, sino gula, y bebiendo agua hinchamos a nuestro estómago y acabamos con esa sensación de hambre. 2. Puedes empezar la comida por el postre, si lo haces así cuando estés por la mitad de la comida ya no tendrás más hambre porque te habrás saciado. 3. Como habrás escrito tus objetivos y metas, cada vez que las vayas cumpliendo, táchalas. Puede que te marques perder tanto peso en cierto tiempo y cuando lo consigas y lo veas tachado verás que, aunque sea poco a poco, vas consiguiendo lo que te has propuesto. 4. No dejes una dieta a medias. La estás haciendo o por verte mejor o por salud, si es por la segunda tu cuerpo puede peligrar si la abandonas; y si es por verte mejor, será una decepción para ti mismo ver como no eres capaz de alcanzar tus metas y que te quedas en el camino. 5. Cómprate ropa de deporte. Tienes que andar o correr o hacer cualquier tipo de ejercicio para mejorar en peso. Puede parecer una tontería, pero cuando te planteas como objetivo hacerlo y además te preparas comprando ropa de deporte, lo coges con más ganas. 6. Antes de ponerte a hacer dieta y una vez te hayas concienciado de que vas a hacerla, tira toda la comida basura que tengas por casa. Lo mejor antes de empezar es hacer una limpieza y llenar los armarios y la nevera de comida sana. 7. No esperes hasta mañana para hacer la dieta, si te lo has planteado ponte a ello ya. Cuanto más lo retrases más duro se te va a hacer y no querrás que llegue se famoso 'el lunes empiezo'. 8. Si conoces a alguien que también quiera perder peso o que necesite hacer dieta por problemas de salud, hacer la dieta juntos. Así será más sencillo para ambos porque os entenderéis mutuamente. 9. Elige una dieta sana y equilibrada en la que puedas perder peso pero que también te ayude a mantenerlo y no caigas en el efecto rebote de las dietas que prometen perder muchos kilos muy rápido y que no permiten que ingieras todo tipo de alimentos.
<p>FRANÇÈS</p>
<p>http://www.doctissimo.fr/html/nutrition/mag_2000/mag1208/nu_3145_10conseils.htm</p> <p>Les 10 conseils Doctissimo pour réussir votre régime</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faites vos courses avec une liste précise en poche, le ventre plein et, si possible, sans les enfants pour éviter toutes les petites tentations qui se retrouvent inmanquablement sur la balance. 2. Affichez vos menus-minceur dans la cuisine à portée des yeux. 3. Buvez pour éliminer : de l'eau, du thé, des tisanes, pendant et en dehors des repas. 4. Mettez votre conjoint et vos amis dans la confiance. Cela leur évitera de vous proposer un petit apéritif avant le repas ou un petit chocolat après... Et ils seront là pour vous rappeler que vous êtes sur le point de craquer ! 5. En cas de fringale, déviez le cours de vos pensées : passez un coup de fil, sortez jardiner, aller prendre un bain... bref faites quelque chose qui vous éloigne physiquement et mentalement de toute tentation. 6. Bougez-vous, ne restez pas inactive. Faites de la gymnastique, marchez à pied plutôt que de prendre votre voiture ou le bus. Evitez les escaliers mécaniques et les ascenseurs et montez quelques étages à pied. 7. Pensez à vous, rien qu'à vous : prenez rendez- vous chez l'esthéticienne et le coiffeur, faites un sauna ou un hammam, achetez vous des sels de bain parfumés... Bref, dorlottez vous. 8. Achetez-vous la petite tenue que vous avez repérée dans votre boutique préférée et qui vous fait tant envie. Placez-la bien en évidence à la maison pour pouvoir l'admirer et vous convaincre que c'est vous qui la porterez bientôt. 9. Ne soyez pas obsessionnel(le). Pesez-vous une ou deux fois grand maximum dans la semaine. Inutile de se peser tous les jours. 10. Ne vous fixez pas d'objectif irréalisable. Perdre 500 g à 1 kg par semaine est raisonnable et réaliste. Au delà, on perd du poids mais sous forme d'eau et de muscles. <p>Écrit par:</p>

Françoise Pradier
INGLÊS
http://www.chowrangi.pk/20-diet-tips-that-can-change-your-life.html
<p>9 Diet Tips That Can Change Your Life!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Make your charts and graphs of your weight lose and eating behavior. Fill them out every day. 2) Don't let anyone make you fall in "love" with food. 3) Select your weight goal. Write it on a piece of paper. Now paste this note where you can see it everyday. 4) Always set a new goal before you reach the old one. Goals move you forward. Having no goals moves you backward. 5) Drink 8-oz. glasses of water a day. Water is essential to every bodily function. It is also inexpensive and calorie-free, making it a perfect drink for dieting. 6) Weight yourself every morning for the rest of your life. 7) Always be aware of calories. Sugar for example, is leading additive in all readymade foods. Read all the labels carefully for any sugar ending with -ose: lactose, sucrose, dextrose, maltose and fructose. 8) Never take less than 20 minutes to finish a meal. 9) Never food-shop when you are hungry.
Inserir neste espaço o folheto que você traduziu.

TAREFA FINAL: Concepção integradora da tradução: Tradução como operação textual, atividade cognitiva e como ato comunicativo – Reflexão

<p>MATERIAL DE APOIO FINAL: Concepção integradora da tradução.</p> <p>Como vimos nas Tarefas 1, 2 e 3, a tradução é um processo mental que acontece na mente de um sujeito-tradutor, uma operação entre textos que se encontram em relação tradutória e um ato comunicativo no qual tem importância central o receptor ou público-alvo. É preciso deixar claro, entretanto, que essas dimensões não ocorrem separadamente, mas são integradas no ato tradutório. Daí a necessidade de uma concepção que integre essa trílice perspectiva: esta é a concepção <i>integradora da tradução</i>. A Figura abaixo representa essa concepção:</p> <div style="text-align: center;"> <p>Processo mental do tradutor</p> </div> <p>A tradução como texto, processo e ato comunicativo. Adaptado de Hurtado Albir, 2011, p. 42.</p> <p>Hurtado Albir (1999, p.40) apresenta uma definição de tradução baseada nessa perspectiva trílice: “A tradução é texto, ato de comunicação e processo mental; é o que denominamos uma concepção integradora da tradução”. [tradução nossa]</p>
--

✍ Na Ficha 1, responda às perguntas, tendo em mente essa concepção integradora da tradução.

FICHA 1: Reflexão sobre a concepção integradora de tradução

1. Como a sua *visão inicial* de tradução se relacionava com a concepção integradora de tradução:
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
2. Como sua *visão atual* se relaciona com a concepção integradora de tradução:
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
3. Com relação às afirmações abaixo, indique o seu nível de concordância, ao final da UD2:
Deve-se traduzir um texto de diferentes maneiras segundo os leitores da tradução.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- O tradutor não se deve deixar influenciar pelos leitores da tradução
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- A tradução é um ato de comunicação cuja finalidade é possibilitar a um destinatário ter acesso a um texto escrito em outra língua e em outra cultura.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- A tradução é um ato de comunicação complexo, que se realiza entre dois espaços de comunicação diferentes.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- A tradução é uma operação entre textos que funcionam de maneira diferente em cada língua e cultura e que, portanto, demanda o conhecimento de técnicas específicas.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- Toda tradução supõe, por parte de um indivíduo tradutor, um processo mental que permite efetuar a reexpressão de um texto de partida em um novo contexto.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- O processo mental da tradução consiste, basicamente, em compreender o sentido que transmite um texto, para depois reexpressá-lo com os meios de outra língua.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- Os processos básicos da tradução são: compreensão e reexpressão.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- Os mecanismos que ajudam a resolver os problemas de tradução encontrados com relação aos processos básicos (compreensão e reexpressão) são chamados de estratégias tradutórias.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- O tradutor precisa desenvolver estratégias para resolver problemas encontrados na realização de uma tradução.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- As estratégias são mecanismos conscientes e inconscientes que servem para resolver problemas encontrados no decorrer de uma tradução.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
- Os procedimentos de tradução servem para analisar as modificações ocorridas em um texto traduzido quando comparado a um texto de partida em termos de microunidades textuais.
Nada [] Parcialmente [] Totalmente []
4. Em que sentido a concepção integradora de tradução ampliou o seu conhecimento sobre tradução?

FICHA 2: Autoavaliação

Até que ponto você diria que alcançou os objetivos de aprendizagem propostos para esta UD?

- (i) Conceber a tradução como uma atividade cognitiva
- (ii) Conceber a tradução como uma atividade textual;
- (iii) Conceber a tradução como ato comunicativo;
- (iv) Entender a concepção integradora de tradução.

O que aprendi com esta UD?

O que não ficou claro para mim?

O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

APÊNDICE F – Unidade Didática 3

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

UNIDADE DIDÁTICA 3 (UD3)

Concepção de Competência Tradutória (CT)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

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

Estrutura da Unidade

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

Tarefa 2. A noção de *Competência Tradutória*

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

TAREFA 1: A noção de Competência em contextos gerais

MATERIAL DE APOIO. Entendendo a noção de competência

No nosso cotidiano, é comum ouvirmos comentários sobre pessoas que executam bem uma tarefa e sabem agir em uma determinada situação como uma avaliação do tipo: “Ele/ela é competente”.

Provavelmente você já ouviu isso algumas vezes, ou já usou essa expressão.

Se pensarmos nas características de uma pessoa avaliada como competente, podemos chegar a algumas conclusões sobre pessoas competentes:

1. Pessoas competentes têm um **conhecimento especializado**, ou seja, têm informações sobre as coisas (*saber o quê*);
2. Pessoas competentes, a partir de seus conhecimentos especializados, desenvolvem uma **habilidade** para saber como agir com eficiência em determinadas situações (*saber como*);
3. Pessoas competentes têm **atitudes** que a levam a se comportar com integridade, honestidade, caráter, conseguindo conviver com as pessoas com as quais interagem (*saber ser*).

Por exemplo, vamos pensar em uma faxineira, para ela ser considerada competente, possivelmente ela:

1. Possui um **conhecimento especializado** sobre como realizar a limpeza de um local, como por exemplo, que produtos comprar e sua utilidade, os procedimentos adequados para executar a limpeza de um local, que materiais utilizar (vassoura, esfregão, pano de chão, etc.) (*saber o quê*);

2. A partir de seus conhecimentos especializados, possui uma **habilidade** para saber como utilizar tudo aquilo e **agir** com eficiência para limpar um local (*saber como*);

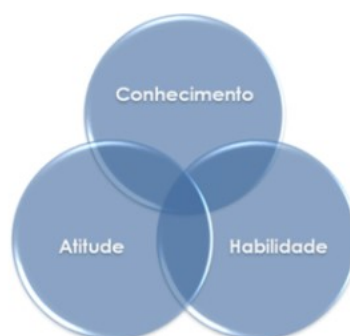
3. Tem **atitudes** que facilitam sua convivência com as pessoas para quem está prestando serviço e com seus colegas de trabalho, sendo, por exemplo, íntegra, honesta e de bom caráter, ou seja, sua conduta. (*saber ser*).

Sempre que essa faxineira se encontrar em situações com características similares será capaz de utilizar todos os seus conhecimentos e habilidades para agir com eficiência e executar bem seu trabalho.

Veja como esse exemplo está contemplado na definição do conceito de competência proposto por um teórico chamado Lasnier (2000, p.32, *apud* Azevedo e Vasconcellos, 2013):

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

Esse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes também é conhecido pela sigla CHA, de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) muito utilizados no contexto de avaliação profissional, em Gestão por Competência (www.administradores.com.br/artigos/negocios/cha-conhecimento-habilidade-e-atitude/39202). Nesse contexto, conhecimento é saber teórico; habilidade é saber fazer; atitude querer fazer, querer interagir. Veja a figura abaixo, que representa esta noção de competência.



<http://blog.luz.vc/o-que-e/mapeamento-de-competencias/>

Se quiser saber mais sobre CHA, pode fazer algumas buscas na internet.

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

Ficha 1. Pensando sobre a competência.

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

Nome da pessoa competente:

Situação na qual ela é competente:

Conhecimentos que ela tem

Habilidades para agir

Atitudes como pessoa

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

TAREFA 2: A noção de Competência Tradutória (CT)

MATERIAL DE APOIO. A Competência tradutória.

A exploração do conceito de competência no ambiente corporativo (empresas, firmas, organizações) está diretamente ligada a interesses mercadológicos e econômicos, uma vez que as instituições que implementam o CHA buscam formar “colaboradores competentes” com vistas a geração de recursos (financeiros) à própria instituição. Entretanto, o conceito de competência na educação superior tem outra configuração e outros objetivos, como será explicado na Tarefa 2.

Conforme a autora Kelly (2005), a noção de competência no ambiente universitário refere-se a uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões e incluem também uma disposição para aprender e uma disposição para saber como fazer coisas. A missão de um curso universitário é ajudar os alunos a alcançar um desenvolvimento e realização pessoal em sua profissão, garantindo sua inclusão no mercado e sua empregabilidade, com todas as competências próprias de sua habilitação.

Em se tratando da tradução, a competência que um curso busca desenvolver no seu aluno é a competência para traduzir, ou seja, a Competência Tradutória (CT), que vai muito além do conhecimento de duas línguas: é um saber específico que inclui um conjunto de competências para ser capaz de ingressar a profissão de tradutor.

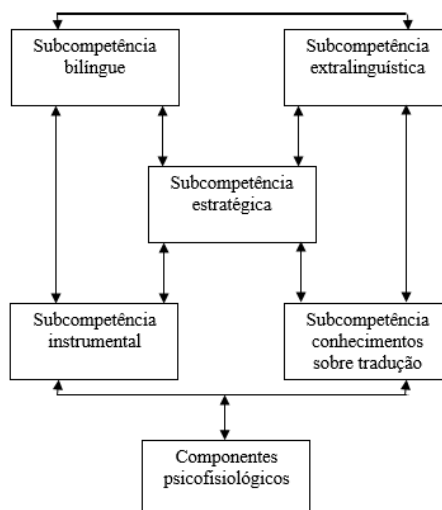
Do tradutor competente requer-se uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes que são conhecidas como SUBCOMPETÊNCIAS, e que constituem a competência tradutória.

Muitos teóricos têm se dedicado a estudar essa tal Competência Tradutória, entretanto, escolhemos para a UD 3 o modelo de CT proposto por um grupo de pesquisa espanhol – o PACTE (Processo de Aquisição da

Competência Tradutória e sua Avaliação) – com sede na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e que tem como pesquisadora principal Amparo Hurtado Albir. Nossa escolha se justifica pelo fato de o modelo do PACTE ser o primeiro a ser desenvolvido a partir de dados obtidos por meio de pesquisa empírico-experimental em investigações feitas com tradutores novatos e tradutores profissionais.

Como resultado da pesquisa Empírico-experimental, o PACTE delimitou cinco subcompetências, e um conjunto de componentes psicofisiológicos que se relacionam entre si para formarem a CT.

Apresentamos a seguir, a figura que representa o modelo de CT do PACTE (Hurtado Albir, 2005):



Abaixo uma explicação detalhada das subcompetências que constituem a CT:

•**Subcompetência bilíngue:** conhecimentos pragmáticos, que habilitam o tradutor a utilizar a língua de acordo com o contexto, a compreender as funções linguísticas e atos de fala e recriá-los conforme as necessidades da cultura de chegada. Ou seja, os conhecimentos das línguas de partida e de chegada;

•**Subcompetência extralinguística:** refere-se a questões culturais, referenciais (conhecimentos de objetos em diferentes culturas ou áreas de saber) enciclopédicas e temáticas que o tradutor precisa conhecer e reconhecer ao realizar a tradução. Ou seja, tudo que vai além da língua, por exemplo, o contexto, a história, geografia, conhecimentos sobre as sociedades, etc.


•**Subcompetência de conhecimentos sobre tradução:** está ligada aos princípios da tradução (métodos, procedimentos, tipos de problemas), além dos aspectos profissionais da tradução. Também podemos considerar os conhecimentos metalinguísticos que o tradutor adquirirá em seu estudo acadêmico. Ou seja, tanto os conhecimentos sobre a profissão, quanto sobre as teorias de tradução e o modo como o tradutor realizará seu trabalho.

•**Subcompetência instrumental:** a capacidade do tradutor em utilizar ferramentas de tradução, tecnologias e saber documentar-se. Ou seja, como o tradutor trabalha com as ferramentas de auxílio à tradução e como busca fontes de informação sobre o autor, o texto, a gênero textual, etc.

•**Subcompetência estratégica:** segundo o grupo PACTE, esta subcompetência ocupa lugar central na competência tradutória, pois é ela que garantirá a “eficácia do processo tradutório” (HURTADO ALBIR, 2011, p.396). Através da subcompetência estratégica o tradutor planeja sua tradução, escolhe o método mais eficiente para realizá-la por meio de seu projeto tradutório, utiliza as outras subcompetências e consegue superar possíveis faltas ou problemas em relação às outras subcompetências. Ou seja, o tradutor competente supera suas limitações escolhendo estratégias apropriadas para aprender o que não sabe sobre o texto e como irá traduzi-lo.

•**Componentes psicofisiológicos:** estão ligados às atitudes e comportamentos necessários ao tradutor para realizar sua tarefa, assim como a componentes cognitivos. (HURTADO ALBIR, 2011, p.395-396). Ou seja, a capacidade do tradutor de trabalhar sobre pressão, ou em equipe, cumprir prazos e se responsabilizar sobre suas escolhas, sua curiosidade intelectual, espírito crítico, criatividade e interesse em pesquisar as duas línguas e duas culturas em contato, ou os diferentes universos da vida humana.

Um curso universitário de tradução que seja baseado na Formação por Competência busca oferecer um ambiente pedagógico que leve o aluno a *adquirir* os componentes da CT explicitados na figura acima.

 A Ficha 1 apresenta outro modelo de CT, que foi estabelecido pelo professor/pesquisador brasileiro José Luiz Gonçalves da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), em 2015. O modelo do professor Gonçalves também foi desenvolvido a partir de pesquisas empírico-experimentais e é uma tentativa de estabelecer uma relação entre a CT e o contexto de ensino de tradução.

FICHA 1: Modelos de CT e suas particularidades

Observe as subcompetências descritas abaixo:

1. Capacidade estratégica: capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar e chegar a conclusões.
2. Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho: capacidade de utilizar corretamente os conhecimentos linguísticos (lexicais, morfosintáticos e semânticos) nas línguas de trabalho.
3. Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho: capacidade de reconhecer gêneros, tipos textuais, estilos, marcas discursivas e aspectos contrastivos nas línguas de trabalho.
4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho: conhecimentos sobre rotinas socioculturais, valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas, etc. dos usuários das línguas de trabalho.
 - 4.a) Capacidade em cultura geral: conhecimentos sobre rotinas socioculturais, valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas, etc. de grupos que vão além daquelas que utilizam as línguas de trabalho.
5. Capacidade temática: conhecimentos especializados sobre determinada áreas (medicina, direito, literatura, etc.)
 - 5.a) Conhecimento terminológico: conhecimentos relativos à utilização do vocabulário especializados (terminologia) das áreas ou do conhecimento especializado do texto traduzido.
6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução: conhecimentos sobre a tradução e suas teorias e capacidade de refletir sobre esses conhecimentos.
7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução: habilidade de utilizar as diversas ferramentas, especialmente as tecnológicas para traduzir.
 - 7.a) Habilidade em pesquisa: habilidade para utilizar ferramentas de pesquisa terminológica, temática, mercadológica, etc.
8. Habilidade sócio-interativa/profissional: habilidade de estabelecer relações interpessoais e mercadológicas com outros profissionais da tradução, favorecendo a criação de redes de conversação com colegas, negociação de preços, prazos e condições.
9. Fatores psicofisiológicos: processos psicomotores ou sinestésico-corporais. Por exemplo, agilidade de digitação, manuseio de equipamentos, correção postural, ergonomia no trabalho, etc.
 - 9.a) Fatores emocionais/subjetivos: inteligência emocional, intuição (bom-senso, sensibilidade artística, auto-controle emocional, empatia, etc.).
10. Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados: componentes não diretamente relevantes para a constituição da CT.

Agora relacione as subcompetências do PACTE (no material de apoio) com as de Gonçalves (acima), procurando observar se todas as subcompetências da coluna 1 possuem uma correspondente na coluna 2. Pode haver mais de uma subcompetência da coluna 1 na coluna 2.


Coluna 1	Coluna 2
(1) Subcompetência bilíngue (2) Subcompetência extralinguística (3) Subcompetência de conhecimentos sobre tradução (4) Subcompetência instrumental (5) Subcompetência estratégica (6) Componentes psicofisiológicos	<input type="checkbox"/> Capacidade estratégica <input type="checkbox"/> Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho <input type="checkbox"/> Capacidade sociolinguística / estilística / textual/discursiva nas línguas de trabalho <input type="checkbox"/> Capacidade nas culturas das línguas de trabalho <input type="checkbox"/> Capacidade em cultura geral <input type="checkbox"/> Capacidade temática <input type="checkbox"/> Conhecimento terminológico <input type="checkbox"/> Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução <input type="checkbox"/> Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução <input type="checkbox"/> Habilidade em pesquisa <input type="checkbox"/> Habilidade sócio-interativa/profissional <input type="checkbox"/> Fatores psicofisiológicos <input type="checkbox"/> Fatores emocionais/subjetivos <input type="checkbox"/> Conhecimentos / habilidades não diretamente relacionados
Todas as subcompetências de Gonçalves possuem uma correspondente no modelo do PACTE? Justifique sua resposta explicando as correspondências que você estabeleceu, ou seja, por que determinada(s) subcompetência(s) da coluna 2 está(ão) contempladas (ou não) na coluna 1.	
Em grupos de 4 pessoas, discutam sobre qual dos modelos se encaixa melhor no contexto de ensino de tradução da UFSC. Justifiquem suas respostas.	

✍ A Ficha 2 apresenta um trecho do primeiro capítulo do livro *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Leia o trecho e responda o que se pede. Você vai trabalhar com a coluna do texto de partida (TP) e com a coluna de sua língua de trabalho/estudo, a saber, inglês-português, inglês-espanhol, inglês-alemão e inglês-francês. Obviamente, você sempre pode olhar a coluna do português para realização da Ficha.

Ficha 2. Subcompetências potencialmente mobilizadas para tradução do Capítulo 1 de Harry Potter para o português, espanhol, alemão e francês

CHAPTER ONE The Boy Who Lived Mr and Mrs Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much. They were the last people you'd expect to be involved in anything strange or mysterious, because they just didn't hold with such nonsense.	CAPÍTULO UM O menino que sobreviveu O Sr e a Sra Dursley, da rua dos Alfeneiros, nº 4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado. Eram as últimas pessoas no mundo que se esperaria que se metessem em alguma coisa estranha ou misteriosa, porque simplesmente não compactuavam com esse tipo de bobagem.	- CAPÍTULO UNO – El niño que sobrevivió El señor y la señora Dursley, del número cuatro de Privet Drive, estaban orgullosos de decir que eran perfectamente normales y muy agradecidos por ello. Eran las últimas personas que uno esperaria encontrar involucradas en algo extraño o misterioso, porque no aceptaban esas tonterías.	Ein Junge Überlebt Mr. und Mrs. Dursley im Ligusterweg Nummer 4 waren stolz darauf, ganz und gar normal zu sein, sehr stolz sogar. Niemand wäre auf die Idee gekommen, sie könnten sich in eine merkwürdige und geheimnisvolle Geschichte verstricken, denn mit solchem Unsinn wollten sie nichts zu tun haben.	Chapitre 1 Le survivant Mr et Mrs Dursley, qui habitaient au 4, Privet Drive, avaient toujours affirmé avec la plus grande fierté qu'ils étaient parfaitement normaux, merci pour eux. Jamais quiconque n'aurait imaginé qu'ils puissent se trouver impliqués dans quoi que ce soit d'étrange ou de mystérieux. Ils n'avaient pas de temps à perdre avec des sornettes.
--	---	--	--	---

<p>Mr Dursley was the director of a firm called Grunnings, which made drills. He was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large moustache. Mrs Dursley was thin and blonde and had nearly twice the usual amount of neck, which came in very useful as she spent so much of her time craning over garden fences, spying on the neighbours. The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no finer boy anywhere.</p>	<p>O Sr Dursley era diretor de uma firma chamada Grunnings, que fazia perfurações. Era um homem alto e corpulento quase sem pescoço, embora tivesse enormes bigodes. A Sra Dursley era magra e loura e tinha um pescoço quase duas vezes mais comprido que o normal, o que era muito útil porque ela passava grande parte do tempo espichando-o por cima da cerca do jardim para espiar os vizinhos. Os Dursley tinham um filhinho chamado Dudley, o Duda, e em sua opinião não havia garoto melhor em nenhum lugar do mundo.</p>	<p>El señor Dursley era el director de una empresa llamada Grunnings, que fabricaba taladros. Era un hombre corpulento y rollizo, casi sin cuello, aunque con un bigote inmenso. La señora Dursley era delgada, rubia y tenía un cuello casi el doble de largo de lo habitual, lo que le resultaba muy útil, ya que pasaba la mayor parte del tiempo estirándolo por encima de la valla de los jardines para espiar a sus vecinos. Los Dursley tenían un hijo pequeño llamado Dudley, y para ellos no había un niño mejor que él.</p>	<p>Mr. Dursley war Direktor einer Firma namens Grunnings, die Bohrmaschinen herstellte. Er war groß und bullig und hatte fast keinen Hals, dafür aber einen sehr großen Schnurrbart. Mrs. Dursley war dünn und blond und besaß doppelt so viel Hals, wie notwendig gewesen wäre, was allerdings sehr nützlich war, denn so konnte sie den Hals über den Gartenzaun recken und zu den Nachbarn hinüberspähen. Die Dursleys hatten einen kleinen Sohn namens Dudley und in ihren Augen gab es nirgendwo einen prächtigeren Jungen.</p>	<p>Mr Dursley dirigeait la Grunnings, une entreprise qui fabriquait des perceuses. C'était un homme grand et massif, qui n'avait pratiquement pas de cou, mais possédait en revanche une moustache de belle taille. Mrs Dursley, quant à elle, était mince et blonde et disposait d'un cou deux fois plus long que la moyenne, ce qui lui était fort utile pour espionner ses voisins en regardant par-dessus les clôtures des jardins. Les Dursley avaient un petit garçon prénommé Dudley et c'était à leurs yeux le plus bel enfant du monde.</p>
<p>1. Repare, inicialmente, o segmento destacado em amarelo nas colunas, que em todas as traduções, com exceção da brasileira, no segmento <i>which made drills</i>, a palavra 'drills' foi traduzida como um instrumento utilizado para furar, na tradução para o português, entretanto, há evidência de problema de compreensão do texto de partida, uma vez que <i>drill</i> foi traduzido por perfurações. Que subcompetência (s) o tradutor parece não ter adquirido suficientemente? Justifique sua resposta.</p>				
<p>Após ler a tradução do trecho acima referente ao seu par linguístico, tente estabelecer qual(is) subcompetência(s) foi(foram) necessária(s) ao tradutor para realizar essa tradução. Destaque elementos do texto que corroborem sua hipótese.</p>				

 A Ficha 3 apresenta outro gênero textual, observe e responda o que se pede.

FICHA 3: As subcompetências

EMPÓRIO
Tambo

Em caso de avarias, conservar embalagem original do produto para realizarmos a troca sem custo.
A recolha do produto avariado ocorre em um segundo momento, após a confirmação do cliente que recebeu a reposição.

Para limpá-lo nas partes de madeira, evite utilizar substâncias que contenham solventes, como álcool muito forte, alguns tipos de silicone, ou lustra-móveis.

MANUAL DE MONTAGEM

1
Coloque as cavilhas nos dois furos redondos de cima e de baixo das laterais (no do centro vai o parafuso depois).

2
Una ao U com as laterais na posição das cavilhas, coloque o parafuso maior de fora pra dentro, segurando a porca em meia lua com o dedo no orifício lateral.

3
Faça uma primeira volta com a mão no parafuso, e depois use a chave "Z" para terminar o aperto. Fixe primeiro uma lateral aos dois U, depois a outra lateral fica mais facil.

4
Coloque em cima de um tapete ou da própria embalagem o tampo de forma que o azulejo fique virado para baixo e o cavalete virado com as laterais apra baixo também em cima do tampo de forma que fique equidistante das laterais.

A 4 Peças
B 4 Peças
C 4 Peças
D 8 Peças
E 1 Peça
F 8 Peças
H 1 Peça
G 2 Peça
I 2 Peça

Sua mesa Tambo é muito resistente!

Mas alguns cuidados se fazem necessários para aumento da vida útil e permanência do aspecto de nova.

- não use abrasivos ou solventes(álcool, silicone, lustra móveis com solvente, etc.) na madeira
- lave com mano macio sabão e agua
- não deixe sua mesa exposta ao sol e chuva a ceu aberto

Levando em consideração o texto acima, as subcompetências exigidas do tradutor seriam as mesmas que foram mobilizadas no exercício da Ficha 2? Justifique. Quais subcompetências você precisaria mobilizar para fazer a tradução desse texto? Justifique sua resposta.

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

FICHA 1: Autoavaliação

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

Para traduzir bem preciso levar em conta:

Para traduzir bem preciso melhorar:

Para melhorar esses aspectos precisaria:

Como posso me organizar para aprender melhor? Que iniciativas concretas posso adotar?

Levando em consideração cada um dos dois modelos de CT, onde (em que subcompetência) a aquisição da METALINGUAGEM se encaixaria?

O que aprendi sobre a tradução

Que novos aspectos da tradução foram descobertos?
Que aspectos foram mais interessantes?
Em que gostaria de se aprofundar?
O que precisa melhorar para chegar a ser um bom tradutor?

Reflexão final:

O que aprendi com esta UD?
O que não ficou claro para mim?
O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

APÊNDICE G – Unidade Didática 4

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

UNIDADE DIDÁTICA 4 (UD4)

Aquisição da Competência Tradutória

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Ao final da UD o aluno será capaz de:

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

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Contextos de aquisição de CT: *fora ou dentro do sistema educacional.*

Tarefa 2. Aquisição da CT como um processo de aprendizagem *dinâmico, gradual e cíclico.*

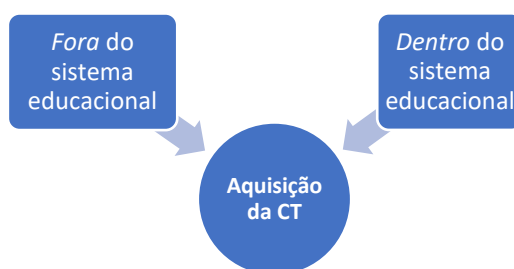
Tarefa Final: História da aquisição da CT de tradutores profissionais: pesquisa *online.*

TAREFA 1: Contextos de aquisição de CT: fora ou dentro do sistema educacional.

MATERIAL DE APOIO 1.

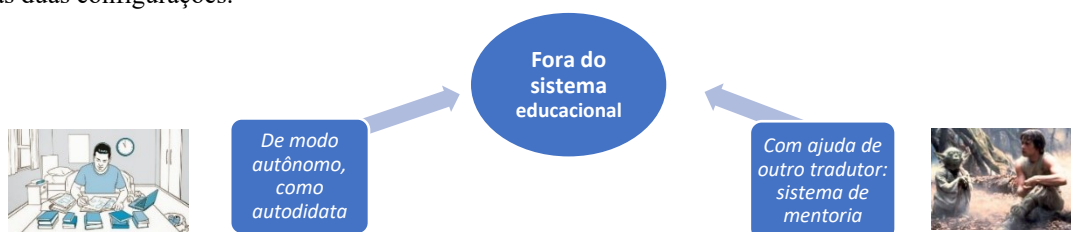
Conforme Hurtado Albir, 2011, p. 405, o desenvolvimento da CT pode ocorrer em diferentes contextos.

A primeira distinção feita pela autora é entre duas situações de aquisição da CT: *fora do sistema educacional* e *dentro do sistema educacional* (intervenção social sistemática). A figura 1 abaixo representa as duas situações.



Vamos refletir agora sobre a primeira situação: fora do sistema educacional.

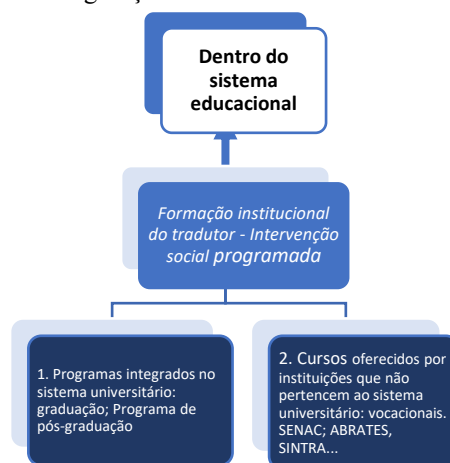
Essa situação pode ocorrer em pelo menos duas configurações: (i) de modo autônomo, como autodidata; e (ii) em sistema de *mentoria*, com a ajuda de um tradutor mais experiente, que funciona como o *mentor*. A figura 2 abaixo ilustra essas duas configurações.



Vamos refletir agora sobre a segunda situação: dentro do sistema educacional.

Essa situação ocorre no contexto da institucionalização da formação do tradutor, ou seja, formação por meio de intervenção social programada (ensino). A formação institucional é um fenômeno que começou no meio do século XX à medida em que a necessidade crescente por tradutores profissionais gradualmente levou ao estabelecimento de programas de ensino em muitos países. Os programas de ensino não têm a mesma forma. Alguns são de programas de graduação completos, outros são programas de pós-graduação, outros são oferecidos por instituições que não pertencem ao sistema universitário, outros são oferecidos por sindicatos, outros por agências, etc. Em função da configuração do curso, o comprimento também varia, desde cursos de curta duração, passando por cursos de um ano, até cursos de 4 ou 5 anos (KELLY, 2010, p. 87).

A figura 2 abaixo ilustra essas duas configurações:



Com a institucionalização da formação do tradutor, *o autodidatismo passa a ser substituído pela formação sistemática.*

Mas fica a pergunta:

“Será que todos os tradutores profissionais atuantes no mercado hoje em dia adquiriram a sua competência tradutória em contextos institucionais de formação?”

Vamos refletir sobre isso na FICHA 1 abaixo.

Veja a FICHA 1 e siga as instruções.

Ficha 1. Nesta FICHA, observe os depoimentos de tradutores profissionais sobre sua aquisição e coloque na coluna da direita uma descrição do processo, com base nas informações do material de apoio.

Depoimentos de alunos da disciplina ‘Didática de Tradução’ Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET	Descrição do processo de aquisição
1. “Fiz duas disciplinas no curso de Secretariado e estou fazendo especialização EAD em tradução do inglês”.	
2. “Particpei de um programa formativo para tradutores em um curso de curta duração”.	
3. “Fazendo traduções e recebendo <i>feedback</i> de colegas”.	
4. “Fazendo traduções de <i>abstracts</i> para colegas de trabalho, pois morei fora por dois anos”.	
5. “Cursei Letras – Secretariado Executivo na UFSC, em que havia disciplinas de tradução”.	
6. “Aprendí la lengua portuguesa en un contexto informal, lo que me coloca en situaciones de traducción”.	
7. “Realizei práticas tradutórias da língua estrangeiras para minha língua materna de pequenos textos”.	

8. “Após realizar intercambio nos EUA e estar confiante com a língua inglesa, meus amigos começaram a me pedir para traduzir algumas coisas simples, como letras de música ou poemas”.	
9. “Fiz três anos de graduação em interpretação na Universidade de Varsóvia, na Polônia, como bacharelado”.	
10. “Os primeiros movimentos de tradução informal forma tradução para mim mesma, muitas vezes só em pensamento”.	
11. “Interpretei consecutivamente as aulas de uma professora americana por 15 dias e dessa experiência surgiu meu interesse em procurar uma melhor formação na área de tradução”.	
12. “Enquanto interprete-tradutor de libras, comecei a traduzir na relação com pessoas surdas na infância. E depois passando pela experiência de interpretação em contextos religiosos”.	
13. “Atuando em espaços religiosos, tive o acompanhamento de outra interprete experiente, que me auxiliava durante a interpretação”.	
14. “Em contextos informais, recebia o <i>feedback</i> por parte dos surdos”.	
15. “Ao realizar interpretações, obtive orientações mais técnicas, como retorno com relação ao trabalho ofertado”.	
16. “Fiz Bacharelado em Letras com especialização em tradução e revisão de textos”.	

TAREFA 2: Aquisição da competência tradutória como um processo de aprendizagem dinâmico, gradual e cíclico.

MATERIAL DE APOIO 1. Aquisição da CT.

No modelo proposto pelo grupo PACTE, a aquisição da CT é considerada como um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da CT (bilíngue, extralinguística, conhecimentos de tradução, instrumental e estratégica) e dos componentes psicofisiológicos.

O modelo do PACTE considera que a aquisição da CT, como todo processo de aprendizagem, é dinâmico, cíclico e ITERATIVO. Aliás, essa iteratividade (REPETIÇÃO) é a essência da espiral.



e consiste em um processo de desenvolvimento desde um *conhecimento novato* (no modelo, chamado de competência pré-tradutória) até um *conhecimento altamente especializado* (competência tradutória).

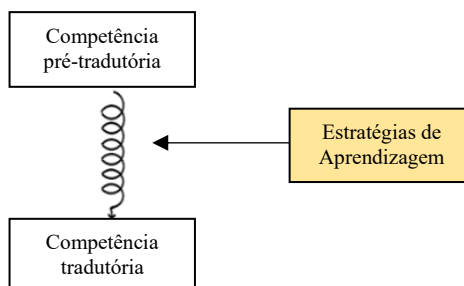
Competência
pré-tradutória



Competência
tradutória

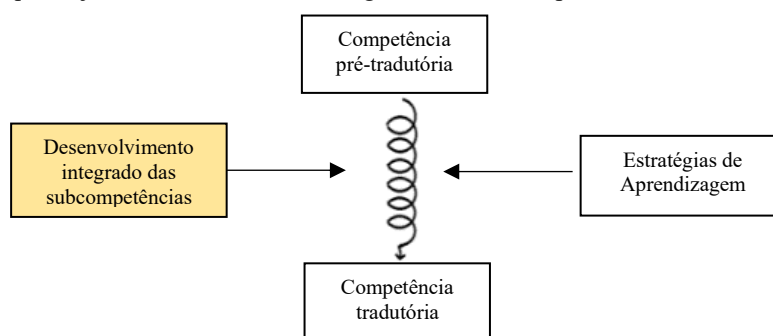
Presas (1996 *apud* Hurtado Albir, 2011, p.389) define a *competência pré-tradutória* como conhecimento das duas línguas, conhecimentos culturais relacionados a essas línguas, conhecimento enciclopédico, algum conhecimento teórico sobre tradução, alguns conhecimentos sobre domínios específicos. **Sobre essa base se constrói a competência tradutória.**

A construção da competência tradutória requer estratégias de aprendizagem.



As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que aprendizes usam para adquirir, armazenar e poder usar a informação nova (Dembo, 1994). Ou seja, para aprender a traduzir, como para aprender qualquer coisa, é preciso aprender a aprender. A aprendizagem acontece por meio do comportamento *ativo* do aluno: é o que *ele* faz que *ele* aprende, não o que o professor faz (Tyler, 1949).

Continuando a descrição do modelo, apresentamos, finalmente, o quarto elemento no processo de aquisição da CT, qual seja, o desenvolvimento integrado das subcompetências.



Traduzido de Hurtado Albir, 2011, p.407.

Com relação a esse desenvolvimento integrado das subcompetências, é importante saber que:

- (i) o desenvolvimento das subcompetências não é paralelo;
- (ii) o desenvolvimento das subcompetências conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégia é fundamental;
- (iii) o processo de aquisição varia conforme a direção da tradução: tradução direta ou de tradução inversa;
- (iv) o processo de aquisição varia conforme a combinação linguística: línguas mais próximas ou línguas mais afastadas;
- (v) o processo de aquisição varia de acordo com a especialidade: tradução literária, jurídica, corporativa, acadêmica; uma ou outra subcompetência terá mais relevância, dependendo da especialidade;
- (vi) o processo de aquisição varia conforme o contexto de aquisição (vide Tarefa 1). (Por exemplo, Robinson (1997) acredita na integração de teorias de tradução com habilidades práticas para acelerar a aquisição da CT, conforme ele explicita no título de seu livro *Becoming a translator – an accelerated course*)

Na FICHA 1 você vai fazer uma tarefa para refletir sobre a aquisição da CT.

Ficha 1. Aquisição da CT como processo dinâmico e cíclico.

Você está sendo familiarizado com o processo de aquisição da CT nesta UD, que apresenta para você um modelo de aquisição e discute sua natureza (dinâmica, cíclica e gradual). Para ajudar a *adquirir, armazenar e poder utilizar* esse conhecimento, nesta FICHA você é solicitado a fazer uma leitura das afirmações sobre a aquisição da CT e decidir se elas condizem com o modelo ou não, justificando sua resposta.

AFIRMAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO: dinâmico, cíclico e gradual	Condiz com o modelo? JUSTIFIQUE
A aquisição da CT é um processo de desenvolvimento de um conhecimento novato em um conhecimento especializados	

A aquisição da CT requer estratégias de aprendizagem ao longo do processo.	
Tarefas realizadas uma vez não precisam ser repetidas, pois basta uma vez para o aprendiz adquirir a subcompetência específica.	
As subcompetências se desenvolvem independentemente uma da outra.	
O aprendiz adquire as subcompetências de modo paralelo, todas ao mesmo tempo.	
A aquisição da CT é um processo de automatização gradual.	
O processo de aquisição não se altera, mesmo que se altere o contexto de aprendizagem, ou a direção da tradução.	
Não há relação entre a proximidade do par linguístico que está sendo aprendido e o processo de aquisição da CT.	
Aquisição das subcompetências não se dá em apenas um momento, a repetição faz parte do processo.	
A aquisição da subcompetência bilíngue é necessária e suficiente para a aquisição da CT.	
A aquisição das subcompetências não tem um desenvolvimento paralelo.	
Na aquisição da CT, as seis subcompetências estão inter-relacionadas e compensam-se umas às outras.	

TAREFA FINAL: História da aquisição da CT de tradutores profissionais

<p>MATERIAL DE APOIO FINAL. Preparação para o questionário online - Google.</p> <p>Para fins da pesquisa junto a tradutores profissionais (<i>survey</i>), sobre sua história individual de aquisição da competência tradutória, elaboramos o guia abaixo, que irá alimentar a construção do questionário <i>on-line</i> a ser enviado aos participantes da pesquisa:</p> <p>Título: HISTÓRIA INDIVIDUAL DE AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA (CT)</p> <p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Tempo em que se encontra no mercado como profissional</p> <p>Menos de 6 meses</p> <p>Entre 6 meses e 1 ano</p> <p>Entre 1 ano e 2 anos</p> <p>Entre 2 anos e 4 anos</p> <p>Entre 4 anos e 10 anos.</p> <p>Mais de 10 anos.</p> <p>Vínculo empregatício/Situação Profissional</p> <p>Agência de tradução</p> <p>Editora</p> <p>Tradutor juramentado</p> <p>Colocação via concurso público</p> <p>Freelance</p> <p>Outros</p> <p>Como você aprendeu a traduzir?</p> <p>De <i>modo autônomo</i>, por ser falante bilíngue, traduzindo em circunstâncias cotidianas.</p> <p>Com ajuda de outro tradutor experiente (mentoria).</p> <p>Fazendo traduções e recebendo <i>feedback</i> do entorno social (clientes, donos de agência, etc.)</p> <p>Dentro do sistema educacional, com aulas formais e sistemáticas de tradução.</p> <p>No caso de a aquisição ter acontecido dentro do sistema educacional, em que tipo de curso?</p> <p>Em agências</p> <p>Nos sindicatos (SINTRA, ABRATES, etc.)</p> <p>Em cursos de curta duração</p> <p>Em cursos de longa duração, graduação em bacharelado</p> <p>Em cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>.</p> <p>Outros</p> <p>Comentários extras sobre sua HISTÓRIA INDIVIDUAL DE AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA (opcional)</p>
--

Na FICHA 1 você vai aprender a construir um formulário Google para realizar a pesquisa junto à tradutores.


FICHA 1: Tutorial para construção de Formulários Google

Para elaboração do formulário dividam-se em grupos de 4 pessoas.

Siga os passos abaixo para construir o formulário *online*:

1) Acesse o link para o Google Drive: <https://drive.google.com> e entre com *login* e senha do Google (mesmo do Gmail).

2) Clique em **NOVO** no canto superior esquerdo.

3) Arraste o mouse até a palavra **MAIS** e clique em  Formulários Google










4) Na nova página aberta, clique em – Formulário sem título – no topo da página à esquerda e adicione um título ao seu formulário, por exemplo, seu nome, etc. Esse será o título do arquivo em sua conta do Google Drive para acessos futuros.


A partir daí o formulário de perguntas já está criado na sua conta do Google Drive. Agora você precisa adicionar as perguntas. Vamos lá:

1) Clique em – Formulário sem título – e nomeie o formulário de acordo com o material de apoio da Tarefa Final.


2) Clique em – Pergunta sem título – e escreva a pergunta. De acordo com o material de apoio da Tarefa Final, a primeira pergunta é – Nome.


3) Selecione o tipo de pergunta, clicando em  Múltipla escolha . Diversas opções de perguntas aparecerão. Selecione a mais apropriada para o tipo de questão.


	Resposta curta	- questões que devem ser escritas de forma breve, como – Nome – por exemplo.
	Parágrafo	- questões com respostas discursivas.
	Múltipla escolha	- múltiplas alternativas, mas apenas uma resposta correta.
	Caixas de seleção	- múltiplas alternativas, mais de uma pode ser selecionada pelo entrevistado.
	Lista suspensa	- múltiplas alternativas, apenas uma pode ser selecionada..
	Escala linear	- escala com gradação de 1 – 10 (e variações). Para escolher apenas uma.
	Grade de múltipla escolha	- tabela para relacionar linhas com colunas, selecionando a resposta.
	Data	- para indicar a data. (Data de nascimento, data do teste, etc.)
	Horário	- para indicar o horário.




4) Após selecionar o tipo de questão, acrescente as direções ou opções. Para isso, clique em  Opção 1 e escreva a resposta que deseja. Para adicionar mais linhas de opções, basta apertar – **Enter**.

5) Para adicionar uma linha – Outros – clique no local indicado em azul, abaixo das respostas. A linha – Outros – permite que o entrevistado escreva sua resposta.

6) Para adicionar outras perguntas, clique em  na barra à direita da pergunta. Para configurar uma nova pergunta siga os passos 1 a 4.

7) Cada pergunta pode ser marcada como obrigatória ou não. Para marcar como obrigatória, clique em  Obrigatória . Se as perguntas não forem obrigatórias, o entrevistado pode enviar o formulário em branco. Sugerimos que as perguntas – Nome – e – No caso de a aquisição... – não sejam obrigatórias, mas as outras sim.

Após concluir seu formulário, você pode visualizá-lo ao clicar em  no topo da página à direita. Ao terminar de visualizar, feche a página de visualização.

Para enviar seu formulário, clique em  no topo da página à direita. Você pode enviar via e-mail (adicionando os endereços de e-mail); ou via  clicando em  e copiando o link apresentado.

Reflexão final:

O que aprendi com esta UD?

O que não ficou claro para mim?

O que posso fazer para entender o que não ficou claro para mim?

APÊNDICE H – Unidade Didática 5

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

UNIDADE DIDÁTICA 5 (UD5)

Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Criar um glossário da metalinguagem específica da disciplina estudos da tradução I a partir das UD's realizadas.
 Mobilizar a metalinguagem específica da tradução a fim de construir um encargo de tradução coerente.
 Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias e para reconhecer seu conceito de tradução

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Glossário da metalinguagem específica da disciplina

Tarefa 2. Mobilização de conhecimentos sobre metalinguagem


Tarefa Final. Mobilização de conhecimentos para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias

TAREFA 1: GLOSSÁRIO DA METALINGUAGEM ESPECÍFICA DA DISCIPLINA

MATERIAL DE APOIO.

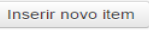

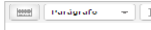
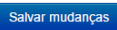
Antes de começarmos, vamos falar um pouco sobre o que significa mobilizar um conhecimento. Para Scallon (2015), mobilizar conhecimentos está ligado à apropriação e à utilização intencional de noções (conceitos, termos, técnicas); habilidades intelectuais e sociais. Não é apenas um reflexo irrefletido ou uma automatização de comportamento, mas um saber-agir consciente, a utilização de todos os recursos disponíveis a fim de levar a cabo uma tarefa.

Assim, para mobilizarmos nosso conhecimento sobre a metalinguagem adquirida ao longo de todo o semestre (UDs 1, 2, 3 e 4), precisamos organizar esse conhecimento de forma que o acesso a ele torne-se mais fácil. Para isso, criaremos, antes de tudo, um glossário de termos no MOODLE.

 Na FICHA 1 abaixo você será solicitado a criar um glossário no MOODLE. Siga as instruções.

Ficha 1. MONTANDO NOSSO GLOSSÁRIO

TUTORIAL PARA INSERIR UMA ENTRADA NO GLOSSÁRIO DO MOODLE

1. Acesse o moodle com seu login e senha da ufsc
2. Entre na página da disciplina – lle7031 – estudos da tradução i
3. Ao final da página, no tópico reservado à ud 5, acesse o link [glossário sobre metalinguagem da disciplina estudos da tradução i](#)
4. Clique em , para inserir uma nova entrada no glossário
5. Na nova tela aberta, escreva o conceito que deseja definir no local indicado. 
(busque o conceito na pré-tarefa realizada antes da ud 5)
6. após nomear o conceito, escreva a definição no local indicado 
7. vá ao final da página e clique em 

Pronto! Nosso glossário está começando a ganhar forma. cada aluno pode acrescentar quantas entradas quiser. entretanto, as entradas não serão repetidas, por isso tente criar a definição de maneira completa, incluindo exemplos (quando possível) ou mesmo imagens.
 Bom trabalho!

TAREFA 2: MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE METALINGUAGEM

MATERIAL DE APOIO.

E para que serve mobilizar conhecimentos metalinguísticos na tradução? Bom, falamos ao longo da disciplina como é importante para o tradutor saber justificar suas escolhas tradutórias e seu processo de tomada de decisão. A metalinguagem ajuda justamente nisso. Também pode ser utilizada, como veremos na TAREFA 2, para contribuir com nossas habilidades sociais junto a outros tradutores, e agências de tradução, mas principalmente junto a clientes particulares de tradução. Mas como? Na maioria das vezes, os clientes são vagos em suas encomendas de tradução (não sabem elaborar claramente um encargo). Se possuímos um conhecimento metalinguístico específico conseguiremos auxiliá-los e, ao mesmo tempo, compreender melhor a tarefa de tradução que está sendo solicitada. A metalinguagem serve também para isso, tornar a comunicação mais clara e evitar mal-entendidos.

✍ Na Ficha 1 você receberá um encargo de tradução vago, cabe a você mobilizar a metalinguagem específica da tradução a fim de definir seu encargo de tradução.

Ficha 1. Entendendo o encargo

Seu cliente de tradução não conhece a metalinguagem específica de tradução, e você precisa ajudá-lo a definir melhor o encargo de tradução. Faça isso elaborando perguntas a partir da metalinguagem específica da tradução que criamos em nosso GLOSSÁRIO.

Cliente: *Dá pra você traduzir esse texto pra mim? Preciso pra colocar no meu blog de notícias estrangeiras.*

Abaixo elabore ao menos cinco perguntas ao cliente a fim delimitar mais claramente qual o encargo de tradução:

AGORA, FAÇA AS PERGUNTAS À CLIENTE-PROFESSORA, PARA ESTABELEECER CLARAMENTE SEU ENCARGO DE TRADUÇÃO

Escreva aqui o encargo:

TAREFA FINAL: Mobilização de conhecimentos para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias

MATERIAL DE APOIO 3.

Certo, agora já temos um encargo de tradução claro. Já sabemos o que o cliente quer. Partiremos para a prática. Cabe destacar que nossa prática não é automática (não somos Google tradutor – apesar de alguns clientes acharem que sim), ela ocorre junto com uma reflexão sobre nosso processo. A tradução pode ser comparada com um jogo de xadrez, onde cada movimento elimina outros possíveis, mas cria a possibilidade para novas jogadas. Esses movimentos – as escolhas tradutórias – precisam ser refletidos e justificados, mesmo que seja apenas para você (tradutor) como forma de compreender sua própria prática tradutória. Além disso, suas escolhas apresentam seu posicionamento enquanto tradutor, qual seu conceito de tradução e como afeta sua tomada de decisão.

Podemos pensar em dois tipos de conceitos de tradução que podem afetar a prática tradutória. Por um lado, o tradutor pode ter um **conceito estático** de tradução, onde vê a tradução como transferência de significado e que pode ser realizada sem qualquer conhecimento sobre o contexto da língua de partida e de sua cultura, a preocupação maior é a estrutura linguística e o sentido literal do texto. Por outro lado, existe o **conceito dinâmico** de tradução, onde a tradução é entendida como uma atividade textual, de caráter interpretativo e comunicativo, tendo fundamental relevância o contexto (tanto de partida quanto de chegada) e a função da tradução na nova cultura.

Pensando nisso, qual você acha que é seu conceito de tradução? **Estático** ou **dinâmico**?

✍ Na FICHA 1, você deve traduzir o texto de acordo com o solicitado no encargo de tradução definido na TAREFA 2. TRADUZA APENAS O TEXTO DA SUA LÍNGUA DE TRABALHO.

Ficha 1. Traduzindo conforme o encargo.

DURCH UNBERÜHRTE LANDSCHAFTEN RADELN

Wer sich für die 40 Kilometer lange Radtour von Freising nach Unterschleißheim entscheidet, wird belohnt: mit wenig befahrenen Radrouten und idyllischen Flecken am Amper-Ufer.

Von Franziska Hartmann

Wer von München aus einen Radausflug ins Umland plant, den zieht es oft in den Süden, hin zu den Alpen oder an die großen Seen. Und nicht selten wundern sich diese Ausflügler, dass es auch noch viele andere in genau diese Gegend verschlagen hat - und es dann in den Biergärten zugeht wie in einem Bienenschwarm. Oder auf den Radwegen ein Verkehr ist wie an sonnigen Sonntagnachmittagen auf der A 8 zwischen Irschenberg und dem Hofoldingen Forst.

Wer sich dagegen mal in die andere Richtung orientiert, nämlich gen Norden die Stadt verlässt, der entdeckt nicht nur Biergärten, in denen man noch relativ problemlos einen Platz ergattern kann - sondern auch noch schöne, unberührte Landschaften und Radrouten, auf denen man nicht ständig entgegenkommenden Radlern oder Spaziergängern ausweichen muss.

<http://www.sueddeutsche.de/muenchen/freising/von-freising-nach-unterschleissheim-durch-unberuehrte-landschaften-1.3538149>

EL DIRECTOR DE LA POLICÍA: “SE PUEDE DERROTAR AL TERRORISMO YIHADISTA” COMO SE HIZO CON ETA

Germán López Iglesias ha destacado la presencia del Cuerpo Nacional de Policía "en primera línea de defensa de la democracia" en Euskadi

Fernando Domingo-Aldama

El director general de la Policía, Germán López Iglesias, ha afirmado este martes en Basauri (Bizkaia) que "con firmeza y unidad se puede derrotar al terrorismo yihadista", del mismo modo que las Fuerzas de Seguridad del Estado "derrotaron a ETA gracias a un logro común de la sociedad, de las instituciones democráticas y del papel fundamental de las víctimas".


López Iglesias ha participado hoy en el acto de entrega de la bandera de España a la Jefatura Superior de Policía del País Vasco en Basauri, donde destinados 1.300 agentes. Ha recordado a los 150 policías asesinados en atentados terroristas, 109 en el País Vasco, y señalado que los efectivos del Cuerpo Nacional de Policía que desarrollan su labor en Euskadi saben "perfectamente con cuánta dureza y crueldad es capaz de golpear la barbarie terrorista".

También ha destacado que los agentes del CNP estuvieron en "primera línea de defensa de la democracia" cuando el País Vasco fue "el epicentro del terror", por lo que ha reclamado que "el relato de lo que pasó sea fiel a la verdad".


En el acto han estado presentes, entre otros, el delegado del Gobierno en el País Vasco, Javier de Andrés; el

<p>Ararteko, Manuel Lezertua; la fiscal superior del País Vasco, Carmen Adán; y el presidente de la Audiencia Provincial de Bizkaia, Manuel Ayo. Ha oficiado como madrina de la ceremonia la cónsul de Turquía en Bilbao, Carmen Uriarte.</p> <p>http://ccaa.elpais.com/ccaa/2017/06/08/paisvasco/1496941956_548655.html</p>	
<p>GRÂCE AU VÉLOTOUR, PÉDALEZ DANS DES ENDROITS INSOLITES PARTOUT EN FRANCE Pédaler dans la Gare de Lyon à Paris ou dans la bibliothèque Oscar Niemeyer au Havre, ce sera possible en 2017 grâce à cet événement qui ouvre exceptionnellement des sites habituellement fermés aux cyclistes.</p> <p>Par Guillaume de Dieuleveult</p> <p>Avec Vélotour, la ville s'ouvre vraiment à la petite reine. Cet événement, organisé depuis 2006, repose sur une idée simple: faire de la ville un grand espace cycliste, quitte à laisser entrer des bicyclettes dans des endroits pas du tout prévus pour l'accueillir.</p> <p>C'est ainsi que les organisateurs des Vélotours ont fait pédaler leurs sympathisants dans des endroits pas forcément touristiques: dans des vestiaires de stade de football, des halls de grands magasins ou dans la descente circulaire d'un parking... En tout, depuis sa création, près de 200 000 participants ont joué le jeu de cet événement familial, où plus de 25% des cyclistes a moins de 12 ans.</p> <p>En 2017, le Vélotour a commencé sa tournée avec Orléans. Le 11 juin, Paris est au programme. Pour les éditions précédentes, c'étaient la cité des sciences et de l'industrie, Roland Garros ou l'Hippodrome d'Auteuil qui avaient été mis à l'honneur. Cette année, direction l'est parisien avec la possibilité de pédaler dans la Gare de Lyon, le musée des Arts Forains, le Château de Vincennes et même les Frigos, un célèbre squat d'artistes.</p> <p>http://www.lefigaro.fr/voyages/2017/06/07/30003-20170607ARTFIG00100-grace-au-velotour-pedalez-dans-des-endroits-insolites-partout-en-france.php</p>	
<p>BREXIT DIMINISHED OUR STATURE ON THE WORLD STAGE. NOW THERESA MAY HAS MADE THINGS MUCH WORSE Jean-Claude Juncker insists that talks over the UK's can begin 'at 9.30 tomorrow morning'. It's clear who holds the cards</p> <p><u>Mary Dejevsky</u></p> <p>Ah for the days when the United Kingdom – or the British Isles, as we then called ourselves – was still a byword for the political stability that seemed so conspicuously absent elsewhere. Our image today is very different.</p> <p>It is less than a year since a divisive referendum unexpectedly reversed more than half a century of UK foreign policy. Now a general election, one called expressly to strengthen the Government's mandate to</p>	

<p>negotiate the split with the European Union, has resulted in a hung Parliament. The Prime Minister's campaign slogan of "strong and stable" leadership could hardly ring more hollow.</p> <p>As Nick Clegg, one of this country's most committed Europeans, set out in no uncertain terms as he surveyed the post-electoral wreckage: "It is impossible to exaggerate... how self-absorbed and adrift the UK looks to the rest of Europe... I can't think of any example of a modern mature democracy putting itself in such a vulnerable position."</p> <p>http://www.independent.co.uk/voices/brexit-theresa-may-loses-election-hung-parliament-diminished-world-standing-now-worse-a7781601.html</p>	
--	--

 Na FICHA 2, você deve justificar suas escolhas tradutórias, mobilizando o conhecimento metalinguístico apropriado.

Ficha 2. Justificando as escolhas.
Justificativa das escolhas tradutórias, mobilizando a metalinguagem específica da tradução.

 Na FICHA 3, você deve responder as perguntas levando em conta o que foi dito sobre o conceito dinâmico e estático de tradução.

Ficha 3. Dinâmico ou estático?
Responda SIM ou NÃO.
Você acredita que é o cliente quem condiciona o modo como uma tradução deve ser realizada?
Ao traduzir um texto você deve respeitar acima de tudo a estrutura linguística do texto de partida?
Você consegue solucionar todos os problemas de tradução com o auxílio de um dicionário?
Você pode traduzir um mesmo texto de modos diferentes dependendo do público-alvo?
Você consegue traduzir bem apenas conhecendo as duas línguas?
Você pode realizar empréstimos explicativos em sua tradução dependendo do encargo?
Você precisa levar em consideração as convenções textuais da língua de chegada para traduzir?
Agora pense no modo como você traduziu o texto acima e responda se você possui um conceito de tradução dinâmico ou estático, justificando sua resposta.

APÊNDICE I – Unidade de Autoavaliação e Avaliação da disciplina

Disciplina: LLE 7031 – Estudos da Tradução I
Local: CCE A – Sala de Informática 007
Horário: Segunda às 08h20 e quarta às 10h10
Professora: Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos
Estágio docência: Filipe Neckel (Doutorando PGET)

Nome:

Data:

Unidade Didática 6 - Autoavaliação final

Nesta UD você vai refletir sobre seu aprendizado durante todo o semestre.
 Para tanto, vamos refletir sobre sua participação no seu processo de aprendizado, em termos de seu envolvimento com a disciplina e em termos do cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos.
 O objetivo geral é autoavaliação das competências adquiridas, avaliação do cumprimento das expectativas de aprendizagem e cotejamento (comparação) do *estado de seu conhecimento* no **início** e o *estado de seu conhecimento* ao **final** da disciplina.
 Ao final da UD, você fará uma avaliação geral de seu desempenho e conhecimento.

TAREFA 1: Nível de competências adquirido

Qual o percentual de tarefas você realizou? Considere aqui as UD's, os fóruns, os relatórios, pesquisa de campo e apresentação.

1.O que você precisa *ainda* aprender para ser o que gostaria de ser como tradutor profissional?

O que *you* acredita que *ainda* precisa aprender para chegar a ser um tradutor profissional?

2.A sua concepção de tradutor hoje:

a)Você considera que ser tradutor é:
 Muito fácil () Fácil () Difícil () Muito difícil ()
Por quê?

b)Em sua opinião HOJE, quais são os *conhecimentos* e *habilidades essenciais* para ser um bom tradutor?

3.A sua concepção de tradução hoje:

a)Em sua opinião, qual é a *maior dificuldade* ao traduzir?

b)Como você definiria tradução? (você se lembra da concepção *integradora* de tradução?)
 (Não mais do que três linhas)

TAREFA 2: Comparação do nível de competências adquirido

Responda novamente o questionário inicial adicionado abaixo, COM BASE EM SEUS CONHECIMENTOS DE HOJE. Vamos fazer uma comparação com o que você sabia *no início* do curso, que mudanças substanciais você detecta hoje nos seus *conhecimentos sobre tradução*.

QUESTIONÁRIO INICIAL/DIAGNÓSTICO
 LLE7031 – Estudos da Tradução I

NOME:

PARTE A

P1: Qual é o seu par linguístico com o qual você trabalha? Português e ____
Além dessa língua estrangeira, você conhece outras línguas? Quais?

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

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

P3: O que você acha que é necessário para “fazer uma tradução”?
Marque quais opções refletem sua opinião.

- Domínio da língua estrangeira.
 Domínio da língua portuguesa em todas as dimensões
 Capacidade de analisar textos (compreensão) e produzir textos (reexpressão)
 Capacidade de identificar e solucionar os problemas básicos da tradução
 Capacidade de pesquisa e busca de recursos e documentação
 Capacidade de manejo de programas específicos de apoio a tradução
 Conhecimento de técnicas e procedimentos apropriados para traduzir
 Conhecimento bicultural e temático
 Conhecimento sobre as diferenças entre o par de línguas com que trabalha
 Compreensão da importância do destinatário da tradução

Responda: Qual/quais das opções acima constitui *novidade* para você?

P4: Como você acha que alguém pode “aprender” a traduzir?

- Traduzindo e aprendendo por ensaio e erro
 Trabalhando com um colega mais experiente e aprendendo com ele
 Fazendo cursos de curta duração em *agências* ou *associações* de tradutores
 Cursando disciplinas em um curso *formal* na universidade
 Outros: especificar. _____

P5: Em sua opinião, qual o papel da disciplina LLE 7031 – Estudos da Tradução I, no contexto do currículo do Curso de Letras – Bacharelado, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?

P6: Liste, pelo menos, três aspectos do conhecimento que você deseja/espera adquirir nesta disciplina.

PARTE B

Qual sua opinião sobre as afirmações abaixo? (adaptado de PACTE, 2014)

- Sempre se perde alguma coisa na tradução, já que, na língua-fonte, as palavras normalmente não significam exatamente o mesmo que na língua-alvo.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
- O cliente decide como o tradutor traduz o texto.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
- A maioria dos problemas de tradução pode ser solucionada com um bom dicionário.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

4. Para compreender o texto-fonte, a coisa mais importante a fazer é solucionar problemas de vocabulário.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
5. O objetivo de toda tradução é produzir um texto, em sua forma, tão próximo ao original quanto possível.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
6. Um texto pode ser traduzido de diferentes maneiras, dependendo de quem for o leitor-alvo.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
7. Um dos maiores problemas ao se traduzir romances são as referências culturais (p.ex. instituições, pratos típicos, etc.).
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
8. Ao traduzir, é preciso levar em consideração as convenções textuais da língua-alvo.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
9. Para traduzir bem não é suficiente saber bem duas línguas.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente
10. Ao traduzir um texto, não se deve ser influenciado pelo leitor-alvo.
 Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

TAREFA 3: Expectativas de aprendizagem. Suas expectativas de aprendizagem se cumpriram?

1. Reveja suas expectativas de aprendizagem apontadas no questionário inicial (acesse através do link: <https://moodle.ufsc.br/mod/assign/view.php?id=1200989>) e responda:

a) Você conseguiu aprender o que pretendia? Em que medida?

2. Reveja cada uma das Unidades Didáticas (UDs) e considere em que medida você atingiu os objetivos de aprendizagem propostos para a UD. Atribua a cada uma delas uma nota de 1 a 10 e indique o que faltou.

UD 1 - MAPEAMENTO DO CAMPO DISCIPLINAR ESTUDOS DA TRADUÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

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

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

UD 1-B - PRÁTICA ILUSTRATIVA DE ESTUDOS *DESCRITIVOS ORIENTADOS PARA O PROCESSO*: ESTRATÉGIAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Verbalizar seu processo de identificação, definição e solução de seu problema de tradução;

2. Utilizar estratégias para solucionar seus problemas de compreensão do Texto de Partida (TP) e redação do Texto de Chegada (TC).

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

UD 2 - CONCEPÇÃO INTEGRADORA DA TRADUÇÃO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Conceber a tradução como uma atividade cognitiva
2. Conceber a tradução como uma atividade textual;
3. Conceber a tradução como ato comunicativo;
4. Entender a concepção integradora de tradução.

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

UD 3 - CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA (CT)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

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

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

UD 4 - AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

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

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

UD 5 - MOBILIZAÇÃO DA METALINGUAGEM CORRESPONDENTE PARA REFLEXÃO CRÍTICA E JUSTIFICATIVA DE SOLUÇÕES TRADUTÓRIAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Criar um glossário da metalinguagem específica da disciplina estudos da tradução I a partir das UDs realizadas.
2. Mobilizar a metalinguagem específica da tradução a fim de construir um encargo de tradução coerente.
3. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias e para reconhecer seu conceito de tradução.

Em que medida você alcançou os objetivos propostos?

Nada () Pouco () Bastante () Totalmente ()

Considerando os objetivos propostos na UD e as tarefas realizadas, que nota você daria para o seu desempenho. (1 a 10)

Indique o que você acredita que faltou.

3. Você acredita que a progressão das UDs foi adequada?

Em caso positivo, por quê?

Em caso negativo, que progressão você sugeriria?

TAREFA FINAL: RELATO FINAL DA AUTOAVALIAÇÃO

Redija um relato final de autoavaliação. *Ressalte os aspectos mais importantes* do que foi aprendido e o que *ainda precisa ser aprendido ou melhorado*. Dê um depoimento pessoal sobre as *mudanças ocorridas*, os *principais problemas* que você encontrou, etc. E finalmente, escreva sobre o impacto do conhecimento da metalinguagem sobre (i) a maneira como você traduz hoje; (ii) sua habilidade para *justificar* as soluções tradutórias que você consegue.

Não se esqueça de *propor soluções para melhorar seu desempenho como aluno*.

Escreva sua resposta neste espaço:

Dê um depoimento pessoal (*mudanças ocorridas*, os *principais problemas* que você encontrou, etc):

Relate o *impacto* do conhecimento da metalinguagem sobre

(i) A maneira como você traduz hoje:

(ii) Sua habilidade para *justificar* as soluções tradutórias que você consegue:

SUA PROPOSTA para melhorar seu desempenho como aluno:

SUA SUGESTÃO para melhorar a disciplina:

APÊNDICE J – AVA 1

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

NOME:

AVA 1 Mapeamento do campo disciplinar “Estudos da Tradução” - Concepção integradora de tradução

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO:

Nesta avaliação você será solicitado a fornecer evidências do conhecimento construído com relação aos tópicos explorados nas UDs 1 e 2, explicitados nos objetivos de aprendizagem.

Para tanto, você pode utilizar os diversos materiais utilizados, bem como a internet e/ou dicionários e textos de referência.

Siga as instruções em cada Tarefa e use a metalinguagem relativa aos tópicos que você adquiriu ao longo das UDs

Estrutura da AVA 1

Tarefa Avaliativa 1. Mapeamento do campo disciplinar “Estudos da Tradução”

Tarefa Avaliativa 2. Concepção integradora da tradução

Tarefa Avaliativa 1. Mapeamento do campo disciplinar “Estudos da Tradução”

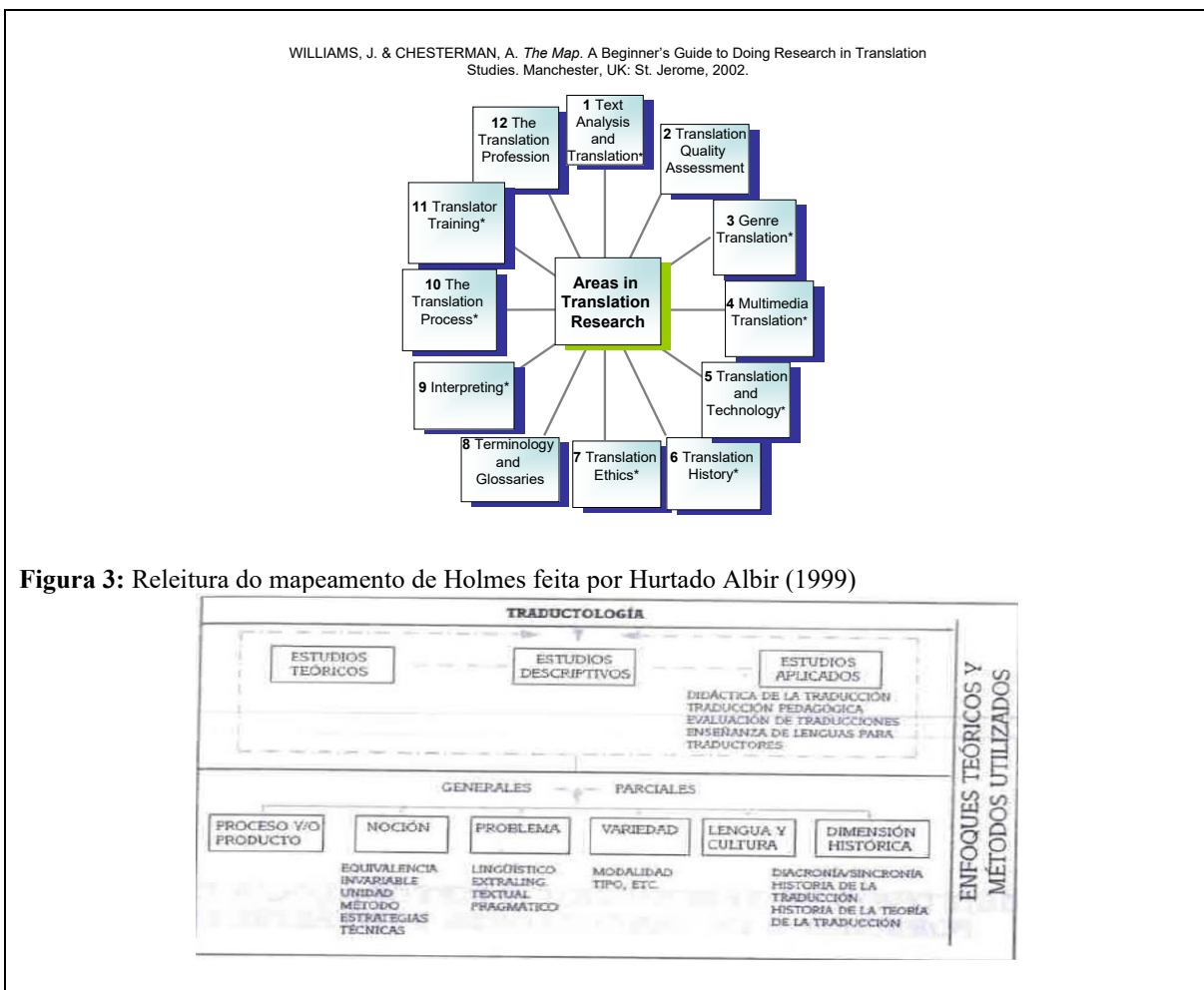
MATERIAL DE APOIO.

Observe as três figuras abaixo: a primeira (Figura 1) representa a proposta de mapeamento dos Estudos da Tradução feito por Holmes (1972/1988/2000); a segunda (Figura 2), representa o mapeamento desse campo disciplinar feito por Williams and Chesterman (2002), sob a denominação: “Areas of Translation Research”, e a terceira (Figura 3), a releitura do mapeamento de Holmes feita por Hurtado Albir (1999).

Figura 1: Mapa dos Estudos da Tradução – Holmes (1988) – Adaptação de Taila Carolina de Liz



Figura 2: Representação do mapeamento da disciplina **Estudos da Tradução** proposto por Williams and Chesterman (2002), que apresenta uma releitura da configuração da disciplina 30 após o texto fundacional de Holmes.



Na FICHA 1, ESCOLHA responder a opção A oí a opção B. Siga as instruções.

Ficha 1A. Observe os mapeamentos de Holmes (1988) e de Williams e Chesterman (2002): (i) compare duas áreas comuns; e, (ii) contraste duas áreas diferentes, à sua escolha:

- (i) compare duas áreas comuns:

- (ii) contraste duas áreas diferentes:

Ficha 1B: Compare o mapeamento proposto por Holmes (1988) com o mapeamento proposto por Hurtado Albir (1999), descrevendo as mudanças propostas por ela no que tange ao ramo Aplicado da disciplina.

Mudanças propostas por Hurtado Albir no que tange ao ramo Aplicado da disciplina:

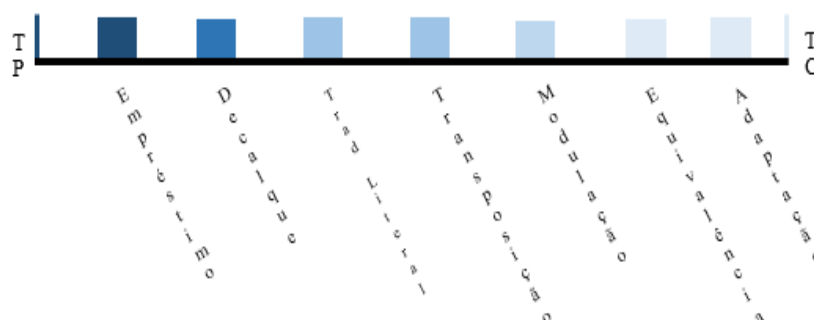
Tarefa Avaliativa 2. Concepção integradora da tradução

MATERIAL DE APOIO.

A seguir você encontra a escala de técnicas de tradução inspirada na proposta de procedimentos de Vinay e Darbelnet (1958).

Apenas para sua orientação ao fazer as Fichas da Tarefa Avaliativa 2.

ESCALA DE TÉCNICAS DE TRADUÇÃO (Inspirado em Hervey & Higgins, 1992, p. 28)



Ficha 1. A concepção integradora de tradução



Escreva abaixo o que essa figura representa e o que você aprendeu com ela

Ficha 2. Traduza o texto abaixo, seguindo as instruções

“Nossa, Paco. Tá parecendo o Cristo Redentor. Que bonitinho!”*

1. Copie aqui a palavra que expressa o referente cultural que só existe no Brasil.

2. Agora faça uma tradução para o idioma estrangeiro com o qual trabalha, levando em consideração o seguinte:

Traduza adaptando o referente cultural para o contexto para o qual você traduz, conforme a língua estrangeira que você estuda.

3. Justifique sua tradução e descreva o seu processo mental de tomada de decisão. USE METALINGUAGEM

* Fonte: Medeiros, Ritalice Ribeiro de. *Subtitling as culture planning and representations of foreign lands*. UFSC: Florianópolis, 2003. [Tese de doutorado]

Ficha 3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas

PAÇO IMPERIAL Inaugurado em 1743, o Paço Imperial, no rio de Janeiro, serviu de residência da família real portuguesa a partir de 1808 e dos imperadores brasileiros de 1822 a 1889. Foi palco de <i>eventos decisivos</i> da história do país, como o “Fico” e assinatura da Lei Áurea.
1. Identifique a referência cultural
2. Indique que técnica utilizará para resolver problema do referente que não existe na cultura de chegada, considerando que o cliente deseja um texto que traga vestígios da cultura de origem, para que o receptor da tradução entre em contato com essa cultura.
3. Faça sua proposta de tradução.
4. Justifique suas escolhas em relação aos referentes culturais. USE METALINGUAGEM

FIM

APÊNDICE K – Rubricas para correção da AVA 1

LLE 7031 – 2017.1

Rubricas/Descritores para correção da AVA1: avaliando *qualitativamente* E atribuindo nota *quantitativamente* (Biggs & Tang, 2007, p. 209)

VALORES DAS QUESTÕES

VERSÃO A DA PROVA		VERSÃO B DA PROVA	
TAREFA 1		TAREFA 1	
FICHA 1 A		FICHA 1 B	
Resposta 1	2	Resposta 1	4*
Resposta 2	2		
TAREFA 2		TAREFA 2	
FICHA 1		FICHA 1	
Resposta 1	2	Resposta 1	2
FICHA 2		FICHA 2	
Resposta 1	1	Resposta 1	1
Resposta 2	2	Resposta 2	2
Resposta 3	3	Resposta 3	3*
FICHA 3		FICHA 3	
Resposta 1	1	Resposta 1	1
Resposta 2	2	Resposta 2	2
Resposta 3	2	Resposta 3	2
Resposta 4	3	Resposta 4	3*
TOTAL	20	TOTAL	20

* Justifica-se esta pontuação em função da ênfase do curso – metalinguagem – e dos objetivos de aprendizagem avaliados.

TAREFA 1 – Alinhada ao objetivo de aprendizagem da UDI: “Mapeamento do campo disciplinar “Estudos da Tradução”

FICHA 1A. Observe os mapeamentos de Holmes (1988) e de Williams e Chesterman (2002): (i) compare duas áreas comuns; e, (ii) contraste duas áreas diferentes, à sua escolha:

(i) COMPARE DUAS ÁREAS COMUNS

2 pontos	1.5	1.0	0,50	0
Explicou as semelhanças entre as duas áreas escolhidas dos dois mapeamentos, citando os aspectos comparados e tecendo comentários.	Explicou as semelhanças entre as duas áreas escolhidas dos dois mapeamentos, MAS de maneira superficial, apenas citando os aspectos, sem tecer comentários, a semelhança entre as duas áreas dos dois mapas	Apenas topicalizou (em itens) as semelhanças nos dois mapas sem tecer comentários. OU Explicou apenas uma das duas áreas dos dois mapas, citando os aspectos comparados e tecendo comentários.	Explicou apenas uma das duas áreas dos dois mapas, MAS de maneira superficial, apenas citando os aspectos, sem tecer comentários	Fugiu do tópico ou deixou a questão em branco.

(ii) CONTRASTE DUAS ÁREAS DIFERENTES

2 pontos	1.5	1.0	0,50	0
Explicou as diferenças entre as duas áreas escolhidas dos dois mapeamentos, citando os aspectos contrastados e tecendo comentários.	Explicou as diferenças entre as duas áreas escolhidas dos dois mapeamentos, mas de maneira superficial, apenas citando os aspectos contrastados, sem tecer comentários, a semelhança entre as duas áreas dos dois mapas	Apenas topicalizou (em itens) as diferenças nos dois mapas sem tecer comentários. ou explicou apenas uma das duas áreas dos dois mapas, citando os aspectos contrastados e tecendo comentários.	Explicou apenas uma das duas áreas dos dois mapas, mas de maneira superficial, apenas citando os aspectos contrastados, sem tecer comentários	fugiu do tópico ou deixou a questão em branco.

FICHA 1B: Compare o mapeamento proposto por Holmes (1988) com o mapeamento proposto por Hurtado Albir (1999), *descrevendo as mudanças propostas por ela no que tange ao ramo Aplicado da disciplina.*

4 pontos	3	2	1	0
Comparou os dois mapeamentos, DESCREVENDO as mudanças do mapa proposto por Hurtado, com comentários que evidenciam o entendimento.	Comparou os dois mapeamentos, DESCREVENDO as mudanças do mapa proposto por Hurtado, sem comentários que evidenciam o entendimento.	Apenas citou as mudanças que ocorreram no mapeamento de Hurtado, sem relacionar com o de Holmes. Ou vice-versa.	Topicalizou (em itens) as mudanças, sem descrever ou comentar	Fugiu do tópico OU deixou em branco

TAREFA 2 – Alinhada ao objetivo de aprendizagem da UD2: *“Concepção integradora da tradução*

FICHA 1. A concepção integradora de tradução. Escreva abaixo o que essa figura representa e o que você aprendeu com ela.

2 pontos	1,5	1 ponto	1 pontos	0 pontos
Explicitou que a figura representa a concepção integradora de tradução, explicando os 3 eixos da integração (processo mental, operação textual e ato comunicativo) E <i>conseguiu verbalizar o conhecimento adquirido.</i>	Mencionou a concepção integradora de tradução, SEM explicitar que a figura representa ESSA concepção E <i>conseguiu verbalizar o conhecimento adquirido.</i>	Explicitou que a figura representa a concepção integradora de tradução, explicando os 3 eixos da integração (processo mental, operação textual e ato comunicativo) SEM verbalizar o conhecimento adquirido.	Mencionou a concepção integradora de tradução, SEM explicitar que a figura representa ESSA concepção E <i>verbalizou o conhecimento adquirido.</i>	Fugiu do tópico OU deixou a questão em branco. OU Fez comentários que mostram descrições parciais da figura, sem chegar a dizer que representa a concepção integradora de tradução E SEM verbalizar o conhecimento adquirido.

FICHA 2. Traduza o texto abaixo, seguindo as instruções

1. Copie aqui a palavra que expressa o referente cultural que só existe no Brasil.

1 ponto	0,5	0
Encontrou o referente cultural mais óbvio - “Cristo Redentor”.	Deixou de observar o referente cultural óbvio (Cristo Redentor) e mencionou outro referente cultural ligado à expressão linguística, como “NOSSA!”, por exemplo – justificando sua resposta.	Fugiu do tópico OU deixou a questão em branco.

2. Agora faça uma tradução para o idioma estrangeiro com o qual trabalha, levando em consideração o seguinte: Traduza adaptando o referente cultural para o contexto para o qual você traduz, conforme a língua estrangeira que você estuda.

2 pontos	1.5	1.0	0.5	0
<i>Traduziu adaptando o referente cultural identificado de maneira adequada ao contexto de chegada (em sintonia com o par linguístico trabalhado), COM linguagem fluente.</i>	<i>Traduziu adaptando o referente cultural identificado de maneira adequada ao contexto de chegada (em sintonia com o par linguístico trabalhado), MAS com evidentes problemas de tradução (erros de linguagem, etc).</i>	<i>Traduziu MAS utilizou uma técnica de tradução que vai contra as instruções da atividade, COM linguagem fluente.</i>	<i>Traduziu MAS fez um empréstimo / decalque do referente cultural ao redigir a tradução (contra as instruções da atividade), E COM evidentes problemas de tradução (erros de linguagem, etc).</i>	Deixou de fazer a questão.

3. Justifique sua tradução e descreva o seu processo mental de tomada de decisão. USE METALINGUAGEM

3 pontos	2	1,5	0 pontos
Justificou as soluções tradutórias e descreveu seu processo de tomada de decisão, usando a metalinguagem apropriada.	Justificou as soluções tradutórias E descreveu seu processo de tomada de decisão, com uso incorreto da metalinguagem apropriada.	Justificou as soluções tradutórias, SEM descrever seu processo de tomada de decisão, mas usando a metalinguagem apropriada	Ofereceu evidências de dificuldade para justificar, para descrever, e para usar metalinguagem apropriada ou fugiu do tópico; deixou em branco.

FICHA 3. Leia o texto abaixo e responda às perguntas.

1. Identifique a referência cultural

1 pontos	0,75	0,5	0 pontos
Identificou três referentes culturais no texto: Paço imperial; “Fico”; Lei Áurea.	Identificou dois referentes culturais	Identificou 1 referente cultural	Oferece evidências de dificuldades para identificar referente cultural brasileiro.

2. Indique que **técnica utilizará** para resolver problema do referente que não existe na cultura de chegada, considerando que o cliente deseja um texto que traga **vestígios da cultura de origem**, para que o receptor da tradução entre em contato com essa cultura.

2 pontos	1,0	0,5	0 pontos
Indicou a(s) técnica(s) apropriada(s) de acordo com o solicitado na atividade: ou empréstimo; ou empréstimo com explicação; ou decalque com explicação.	Indicou técnicas que, apesar de explicarem o referente de partida, deixam poucos traços da cultura de partida como, por exemplo, uma tradução literal.	Apenas descreveu o processo que utilizou para traduzir, sem nomear a técnica apropriadamente.	Indicou técnicas que vão contra aquilo que foi pedido no exercício , por exemplo, adaptação ou equivalência. Ou Deixou em branco

3. Faça sua proposta de tradução, conforme o encargo: ‘o cliente deseja um texto que traga **vestígios da cultura de origem**, para que o receptor da tradução entre em contato com essa cultura’.

2 pontos	1,5	1,0	0,5	0 pontos
fez a proposta de tradução conforme solicitado na atividade 2 (<i>‘o cliente deseja um texto que traga vestígios da cultura de origem, para que o receptor da tradução entre em contato com essa cultura’</i>) e usando as técnicas apropriadas e mencionadas (ou empréstimo; ou empréstimo com explicação; ou decalque com explicação).	fez a proposta de tradução conforme solicitado na atividade 2 (<i>‘o cliente deseja um texto que traga vestígios da cultura de origem, para que o receptor da tradução entre em contato com essa cultura’</i>) mas utilizou as técnicas em desacordo com as mencionadas (ou empréstimo; ou empréstimo com explicação; ou decalque com explicação).	apenas traduziu os referentes culturais, apresentando explicações de como os segmentos entrariam no texto traduzido. (<i>para contemplar os alunos que, por dificuldade linguística, ou por falta de tempo – alguns acharam a prova longa e com razão... – conseguiram traduzir conforme solicitado</i>)	apenas traduziu os referentes culturais, <i>sem apresentar</i> explicações de como os segmentos entrariam no texto traduzido.	a proposta de tradução vai contra o proposto na atividade anterior, ou contra o encargo. Ou deixou em branco

4. Justifique suas escolhas ‘m relação aos referentes culturais. USE METALINGUAGEM

3 pontos	2	1,5	1	0 pontos
Justificou as soluções tradutórias E descreveu seu processo de tomada de decisão, usando a metalinguagem apropriada.	Justificou as soluções tradutórias e descreveu seu processo de tomada de decisão, com uso incorreto da metalinguagem apropriada.	Conseguiu justificar as soluções tradutórias, sem descrever seu processo de tomada de decisão, mas usando a metalinguagem apropriada	Conseguiu justificar as soluções tradutórias, sem descrever seu processo de tomada de decisão, e sem usar a metalinguagem apropriada	Ofereceu evidências de dificuldades para justificar, para descrever, e para usar metalinguagem apropriada OU fugiu do tópico; deixou em branco.

APÊNDICE L – Lista de conteúdos do portfólio

REGISTRO – em uma pasta específica – da *performance* do aluno durante o curso:

1. Sumário com as subseções do portfólio
2. Introdução: introdução escrita pelo aluno, se apresentando e explicando o conteúdo do portfólio (“about me” – Carta de apresentação) (ver exemplo de Luis Melo: o seu objetivo é dar a seus professores evidências de seu aprendizado)
3. Amostra de trabalhos desenvolvidos em 2017.1 – Seleção de uma UD que achou interessante e justificativa da escolha.
4. Tradução individual: Primeira versão com relatório sobre a tarefa de tradução (problemas encontrados, estratégias, processo de tomada de decisão) e Versão melhorada da tradução com informes justificando as mudanças, de tal forma que essa informação forneça *evidências de seu aprendizado*;
5. Vida acadêmica: Relatório sobre o conteúdo de uma das conferências assistidas durante o semestre (Semana de Letras);
6. Metalinguagem dos Estudos da Tradução: Glossário sobre metalinguagem completo com todas as entradas; e reflexão sobre o impacto da metalinguagem sobre a consolidação do conhecimento e sobre a segurança para traduzir e justificar as escolhas tradutórias;
7. UD de autoavaliação: reflexões sobre o próprio aprendizado.
8. Avaliação da disciplina, da docente e do estagiário: pontos fortes; aspectos que podem ser melhorados
9. Considerações finais: reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem (comparando sua situação no início da disciplina e no final da disciplina), escolhendo um aspecto da aprendizagem adquirida que mais contribuiu para sua formação como tradutor. Impacto da disciplina na própria formação como profissional da linguagem

APÊNDICE M – Rubricas para correção do portfólio

ASPECTOS A AVALIAR	25	
INCLUSÃO DAS SUBSEÇÕES sumário 1 Introdução 2 Amostragem dos trabalhos desenvolvidos em 2017.1 3 Tradução individual selecionada 4 Evidência de participação na vida acadêmica da UFSC 5 Metalinguagem dos estudos da tradução 6 Ud de auto-avaliação 7 Avaliação do curso, da docente, dos monitores 8 Considerações finais	2	
INTRODUÇÃO 1(Auto) apresentação 2 Descrição da estrutura do portfólio	3	
AMOSTRAGEM DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM 2017.1 1. Seleção de uma UD que achou interessante 2. Justificativa da seleção	3	
TRADUÇÃO INDIVIDUAL 1. Primeira versão com relatório sobre a tarefa de tradução (problemas encontrados, estratégias usadas para selecionar, processo de tomada de decisão) 2. Segunda versão	5	
EVIDÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DA UFSC Relatório de pelo menos uma palestra assistida	2	
METALINGUAGEM DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO I Glossário	2	
UD DE AUTOAVALIAÇÃO (reflexões sobre o próprio aprendizado)	3	
AValiação do CURSO, da DOCENTE, do MONITOR 1. Pontos fortes 2. Aspectos que podem ser melhorados	3	
CONSIDERAÇÕES FINAIS 1. Reflexões sobre o processo de aprendizagem 2. Impacto da disciplina na própria formação como profissional da linguagem	2	
TOTAL	25	

ANEXO A – Programa da disciplina Estudos da Tradução I (LLE7031) da UFSC.



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



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso: Letras Inglês – Bacharelado/Licenciatura	
Matriz: 425	Fundamentação legal: Decreto Federal 46266 de 26/06/1959, publicado no D.O.U. de 10/07/1959

1. IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Nome da disciplina: Estudos da Tradução I	
Código: LLE 7031	Carga horária total: 72 h/a - 04 créditos
Fase: 3ª	Prática como Componente Curricular (PCC): Não há
Equivalência: –	
Pré-requisito: LLE 7030	

2. EMENTA

História da tradução e das teorias da tradução. Estudo diacrônico e sincrônico da atividade tradutória. Concepção da tradução, papel e prática do tradutor. Situação dos textos traduzidos em diferentes países e momentos históricos.

3. OBJETIVO

Desenvolver uma análise crítica dos conceitos de tradução a partir de uma perspectiva diacrônica, proporcionando ao estudante uma visão ampla do desenvolvimento da atividade tradutória através dos diversos períodos históricos relevantes.

3.1 Objetivo Específico

Mostrar, discutir e analisar as diferentes concepções de tradução em diversos períodos históricos, através da leitura, análise e discussão de textos de teóricos e/ou tradutores importantes na formação e desenvolvimento da área; proporcionar o desenvolvimento de uma visão abrangente e crítica dos problemas teóricos e práticos da tradução e das soluções propostas a estes problemas ao longo da história dos Estudos da Tradução; introduzir a prática de procedimentos de tradução, visando a desenvolver habilidades tradutórias específicas; promover a reflexão crítica sobre a tradução como fenômeno histórico, cultural, político e ideológico; incentivar a pesquisa em Estudos da Tradução.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Consultar objetivos.

ANEXO B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Catarina

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Filipe Mendes Neckel, responsável pela pesquisa “Proposta didática para a disciplina de Estudos da Tradução I (LLE7031) do Curso de Letras da UFSC”, convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser aluno(a) do Curso de Letras – Língua e Literatura Estrangeira, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Se você aceitar participar, peço que leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisadora responsável pelo projeto, e outra com você.

Como o título já indica, esta pesquisa tem como objetivo propor um modelo de Plano de Ensino, material didático e avaliação para a disciplina LLE 7031 da terceira fase do programa de Letras – Língua e Literatura Estrangeiras. A fim de poder refletir sobre a validade deste modelo, preciso de informações sobre o impacto da proposta em seu processo de aprendizagem durante o semestre, ou seja, durante a disciplina.

Caso aceite participar deste estudo, sua presença durante a disciplina é fundamental, pois no início dela você responderá a um questionário inicial que colherá informações sobre os seus conhecimentos prévios sobre os temas da disciplina, ou seja, sua familiarização com o conceito de competência tradutória e seus subcomponentes, bom como com a aquisição da competência tradutória, e ao final dela você deverá realizar a autoavaliação e responder ao questionário de avaliação da disciplina. Tais respostas terão como base, suas impressões e reflexões sobre seu processo de aprendizagem, assim como sua experiência com o modelo proposto ao longo da disciplina. Além disso, você terá o meu acompanhamento ao longo desse período e poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução 466/12.

Com relação aos riscos da pesquisa, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao relatar sobre sua experiência ao longo do curso, mas não se preocupe, pois sua identidade será mantida sob sigilo.

Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, pode optar por não participar. A participação nessa pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me

notifique, através do e-mail listado abaixo. Para contato telefônico: (48) 98492-7135. Você não precisa se justificar.

Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pelo pesquisador, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos, ambos decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste Voluntário(a) para a participação neste estudo.

Assinatura do pesquisador

Dados do pesquisador:

Doutorando Filipe Mendes Neckel. CPF: 013.001.910-07.

Endereço: Rua das Cerejeiras, 480, apto 202, Saco dos Limões, Florianópolis, SC.

Telefone: (48) 984927135

E-mail: filipeneckel@gmail.com

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br