



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

Lavínia Teixeira Gomes

Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico-Metodológicos e Proposta de Unidades Didáticas

Florianópolis
2019

Lavínia Teixeira Gomes

Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico-Methodológicos e Proposta de Unidades Didáticas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a 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.

Gomes, Lavínia Teixeira
Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua
Francesa na Formação de Tradutores : Fundamentos Teórico
Metodológicos e Proposta de Unidades Didáticas / Lavínia
Teixeira Gomes ; orientadora, Maria Lúcia Barbosa de
Vasconcellos , 2019.
275 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. Formação de tradutores. 3.
Estudos da Tradução. 4. Ensino de língua francesa. 5.
Material didático. I. , Maria Lúcia Barbosa de
Vasconcellos. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Lavínia Teixeira Gomes

Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico-Methodológicos e Proposta de Unidades Didáticas

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

Prof.^a Silvana Aguiar dos Santos, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof.^a Ana Cristina Bezerril, Dra.
Universidade Federal da Paraíba

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.

Prof.^a Andréia Guerini, Dra.
Coordenadora do Programa

Prof.^a Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2019.

Dedico esta Tese aos meus pais, Expedito Pedro Gomes (*in memoriam*) e Maria José Teixeira L. Gomes e aos meus amores Philippe Millet, Joaquim G. Millet e Nina Rose G. Millet.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim deste trabalho foi como um terceiro e vitorioso parto. E isso só foi possível graças ao apoio de muita gente. À minha família, em especial ao meu pai querido Expedito, que não me esperou terminar a tese, e que me transmitiu o gosto pelas coisas do espírito. À minha mãe, que me transmitiu seu gosto pela Língua Francesa, por viagens e descobertas de novas culturas, e que sempre apoiou minhas escolhas. Ao meu esposo Philippe Millet e nossas crias, Joaquim e Nina Rose, pela caminhada e crescimento juntos, apoio e compreensão. À minha querida orientadora Maria Lúcia, por seu entusiasmo acadêmico-construtivo, sua força feminina, sua leitura cuidadosa, sua metodologia cognitivo-construtivista e sua humanidade. Aos seis irmãos, Cassiano Axé, Petrônio, Ascendino, Dora, Hozana e Galdino e sobrinhos/as, em especial meu querido sobrinho-filho Louan. Às queridas famílias francesas Millet, Isant, Cambon, Texier e Merer. À Carmelita e Isabela pelos cuidados e atenção na casa do Treze de Maio. Aos colegas-doutorandos/mestrandos e os já doutores do grupo de pesquisa em Didática da Tradução, coordenado por Maria Lúcia: Edelweiss Gysel, Filipe Neckel (você foi de ajuda preciosa!), Talita Portilho, Fábio Briks, Marina Piaz e tantos outros colegas a quem sou grata pelo carinho, compartilhamento de leituras, material, trocas de “pitacos” durante as reuniões de estudo e por estabelecer a conexão João Pessoa-Florianópolis através do Skype. Aos amigos Izzah Ribeiro, Ismalia Sales, Arina Alba, Antônio Celestino, Luciano Igor, Gláucia Lima, Adriana Costa, Gabriela Xavier. Aos amigos-acadêmicos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial, Marta Pragana, Sandra Helena, Ana Cristina Cardoso e aos colegas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, a quem sou grata pelas palavras de apoio e confiança. Aos amigos-da-ilha Cinthia Oliveira e Thaís Fernandes, aos colegas-dinterianos, aos amigos-da-Dança, do Coletivo Tribo Ethnos, em especial à Vant Vaz, que me mostrou o caminho da dedicação e da Arte. À coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução, em especial Ana Cristina, Roberto Carlos e Tânia Liparini, pelo apoio e por disponibilizar o local para as aulas de francês. Aos alunos do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB que aceitaram participar desta pesquisa. A revisora-anjo de última hora Livia Segadilha, grata pela paciência e pelas palavras de encorajamento. À querida Professora Guadalupe Coutinho pelos ensinamentos, por sua fabulosa contribuição, sempre tão atenciosa e criteriosa no trabalho de correção. Ao saudoso Professor Maurice Van Woensel, que me apresentou o caminho das Letras Francesas, do ensino, da pesquisa e da tradução.

E por fim, à vida ávida de ser vivida!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

RESUMO

A presente pesquisa é um ponto de interseção entre os Estudos da Tradução e a Didática de Línguas Estrangeiras. A partir de uma reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira na formação de tradutores, fundamentada em um levantamento bibliográfico da literatura especializada, constata-se que se trata de uma situação pedagógica específica e que, portanto, demanda objetivos de aprendizagem específicos, uma vez que o público, o marco acadêmico e os objetivos de formação são distintos. Procuramos, neste estudo, delimitar o espaço didático do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, de Língua Francesa na formação de tradutores e definir os objetivos de aprendizagem a partir da finalidade do Curso de Bacharelado em Tradução, que é o **desenvolvimento da Competência Tradutória**. Para isso, tivemos como fio de Ariadne a proposta de modelo de Competência Tradutória desenvolvida pelo grupo de pesquisa PACTE (2003), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), bem como as Categorias de competências específicas na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2008), por meio das quais foi possível delimitar aquelas que desenharam nossa proposta didática. Buscamos um arcabouço teórico proveniente dos Estudos da Tradução para sustentar nossa proposta de objetivos de aprendizagem e Unidades Didáticas para aprendizagem de Língua Francesa com o intuito de desenvolver bases teóricas sólidas para o ensino de língua estrangeira na formação de tradutores. A presente pesquisa resultou em desdobramento pedagógico sob forma de proposta de Plano de ensino e material didático específicos para estudantes de Tradução em Língua Francesa, dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem e, metodologicamente, embasada no enfoque por tarefas. Trata-se aqui de uma pesquisa-ação, haja vista que a pesquisadora é também professora e, portanto, produziu e operacionalizou seu próprio material didático. A proposta pedagógica foi implementada em 2018 sob forma de um projeto de Extensão intitulado “Oficina de língua francesa adequada à tradução nível B1”, oferecido para alunos do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba que possuíam no mínimo o nível A1 em Língua Francesa. Os dados foram coletados a partir das respostas dos alunos, e o tratamento dos dados foi feito a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados trazidos da operacionalização da proposta didática evidenciaram que o ensino/aprendizagem de LE na formação de tradutores é um contexto educativo que necessita de uma didática específica. A experiência relatada nesse estudo comprova que: i) os objetivos de aprendizagem desenhados para compor o material didático tiveram impacto positivo para os participantes no desenvolvimento da compreensão leitora com foco na tradução; ii) os participantes atestaram a importância de se alinhar os objetivos de aprendizagem de língua francesa ao objetivo geral do Curso de Bacharelado em Tradução, diferenciando as aulas de língua na formação de tradutores de outras formações universitárias em que há também aulas de língua estrangeira; iii) a utilização de uma abordagem contrastiva em sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma percepção consciente das diferenças e semelhanças entre as línguas de estudo, sensibilizando o aluno a ter um olhar de tradutor (BERENGUER, 1996); e iv) a orientação cognitivo-construtivista com base no enfoque por tarefas permite desenvolver habilidades necessárias ao trabalho de tradutor, como autonomia, resolução de problemas e tomadas de decisões.

Palavras-chave: Formação de tradutores. Estudos da Tradução. Ensino de língua francesa. Objetivos de aprendizagem. Material didático. Formação por competências. Enfoque por tarefas.

ABSTRACT

This research is the intersection of Translation Studies and Foreign Languages Teaching Method. From a theoretical reflection on learning/teaching foreign languages as part of translators' education, and based on the bibliographic survey of specialised literature, this research assumes that it is a specific pedagogic situation, which requires specific learning objectives, since the public, the academic environment and the learning objectives are different from other educational contexts. Therefore, this thesis aims to define a didactic scope regarding language teaching, specifically French as part of translators' education as well as to define the learning objectives based on the purpose of a BA in Translation, which is **developing Translation Competence**. The guidelines for this research were the model of Translation Competence put forward by the PACTE (2003) research group, from the Autonomous University of Barcelona (UAB), and the categories of specific competences for translator training proposed by Hurtado Albir (2008) whereby was possible to delimitate the categories which designed our didactic proposal. A theoretical framework originating from Translation Studies is used to support our proposal to the learning objectives and Didactic Units for translation-oriented teaching of French aiming to develop solid theoretical bases for the context of translator education. The research resulted in pedagogical unfoldings in the form of a proposal for a syllabus design and didactic materials specific for translation students of French, within a cognitive-constructivist perspective of learning and, methodologically, within a task-based approach. This is an action research, due to the fact that the researcher is also a professor and, therefore, has produced and put into use the didactic materials developed by her. The pedagogical proposal was implemented in 2018 as an Extension project entitled "*Oficina de língua francesa adequada à tradução nível B1*", offered to students of the *Curso de Bacharelado em Tradução* at the *Universidade Federal da Paraíba*, Brazil, who had at least a level A1 in French. Data were collected from the answers of the students/participants, and were processed according to the Content Analysis procedures (BARDIN, 2016). The results showed that the teaching/learning of a foreign language in the context of translator education requires a specific didactic. The experience reported in this study proves that: i) the learning objectives designed to be part of the didactic material had a positive impact on the participants concerning the translation-oriented reading comprehension skill; ii) participants pointed out the importance of adequating the learning objectives for the general objective of the *Curso de Bacharelado em Tradução*, differentiating language classes for translator education from other undergraduate courses that also include the study of foreign languages; iii) the use of a contrastive approach in the classroom contributes to the development of a conscious perception regarding the differences and similarities between the languages under study, sensitizing students towards a translator's look (BERENGUER, 1996); and iv) the cognitive-constructivist perspective within a task-based approach allows students to develop skills necessary for the translator work, such as autonomy, problem-solving and decision-making.

Keywords: Translator education. Translation Studies. French teaching. Learning objectives. Didactic materials. Competence-based training. Task-based approach.

RÉSUMÉ

La présente recherche témoigne d'un point d'intersection entre la Traductologie et la Didactologie des Langues Etrangères. À partir de la réflexion théorique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la formation de traducteurs, basée sur l'état de l'art, nous observons qu'il s'agit d'un contexte d'enseignement spécifique et qui demande, donc, des objectifs d'apprentissage spécifiques, étant donné que le public, le cadre académique et les objectifs de formations sont différents. Nous cherchons, dans cette étude, à délimiter l'espace didactique de l'enseignement des langues étrangères, plus particulièrement celui de la langue française, dans la formation de traducteurs, ainsi que définir les objectifs d'apprentissage à partir de l'objectif du *Curso de Bacharelado em Tradução*, qui est celui du développement de la Compétence en Traduction. Pour cela, nous avons eu comme fil conducteur la proposition de modèle de Compétence en Traduction développée par le groupe de recherche PACTE (2003), de l'Université Autonome de Barcelone (UAB), ainsi que les Catégories de compétences spécifiques dans la formation de traducteurs de Hurtado Albir (2008), grâce auxquelles nous avons pu délimiter les objectifs d'apprentissage de notre proposition didactique. Nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique provenant de la Traductologie dans le but de revêtir de bases théoriques solides notre proposition didactique d'objectifs d'apprentissage et d'Unités Didactiques pour l'apprentissage de la langue française dans la formation de traducteurs. La présente recherche résulte d'une proposition de Plan de cours et matériel didactique spécifiques pour les étudiants de Traduction en langue française, dans une perspective d'enseignement-apprentissage cognitivo-constructiviste et suivant la perspective actionnelle de l'approche par tâches. Il s'agit ici d'une recherche-action, étant donné que l'enseignant est aussi chercheur dans sa propre recherche et a pu, donc, produire son matériel didactique et puis l'appliquer auprès de ses étudiants, sujets participants de la recherche. La proposition didactique a pu être testée en 2018 sous forme d'un projet universitaire intitulé "*Oficina de língua francesa adequada à tradução nível B1*", offert pour les étudiants du *Curso de Bacharelado em Tradução* de l'Université Fédérale de Paraíba, Brésil, qui possédaient au minimum le niveau A1 en langue française. Les données ont été collectées à partir des réponses des étudiants et le traitement de données a été réalisé par la technique de l'Analyse de Contenu (BARDIN, 2016). Les résultats ont mis en évidence que l'enseignement/apprentissage de LE dans la formation de traducteurs est un contexte éducatif qui demande une didactique spécifique. L'expérience menée par cette étude prouve que: i) les objectifs d'apprentissage qui ont composé le matériel didactique ont provoqué un retour positif chez les sujets participants en ce qui concerne le développement de la compréhension en lecture dans le but de la traduction; ii) les sujets participants ont attesté de l'importance d'articuler les objectifs d'apprentissage de langue française à l'objectif général du *Curso de Bacharelado em Tradução*, rendant les cours de langue de la formation en Traduction différents des autres formations universitaires dans lesquels il y a l'enseignement/apprentissage d'une LE; iii) l'utilisation de l'approche contrastive en salle de classe contribue au développement de la perception consciente des différences et ressemblances entre les langues en contact, ce qui sensibilise l'étudiant à avoir un regard de traducteur (BERENGUER, 1996); et iv) la ligne pédagogique cognitivo-constructiviste basée sur l'approche par tâches permet de développer des habiletés nécessaires au travail du traducteur, comme l'autonomie, la résolution des problèmes et la prise de décisions.

Mots-clés: Formation de traducteurs. Traductologie. Enseignement de la langue française. Objectifs d'apprentissage. Matériel didactique. Formation par compétences. Approche par tâches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reformulação do mapa de Holmes por Hurtado Albir (1994).	37
Figura 2 - Reformulação do mapa de Holmes por Hurtado Albir (1999)	38
Figura 3 - Pesquisa em Didática da Tradução	46
Figura 4 - Concepção integralizadora da tradução: tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa.....	49
Figura 5 - Modelo holístico da Competência Tradutória.	62
Figura 6 - Aquisição da Competência Tradutória.	63
Figura 7 - Ilustração do processo de integração de uma competência.	75
Figura 8 - Relações sistêmicas entre os princípios da Formação por competências.	78
Figura 9 - Estrutura da Unidade Didática.	108
Figura 10 - Exemplo ficha de apresentação da Unidade Didática.....	135
Figura 11 - Exemplo ficha de ficha de autoavaliação.	138
Figura 12 - Análise de Conteúdo - Planos de análise.....	160
Figura 13 - Unidades de Contexto para análise do <i>corpus</i> da pesquisa.	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações sobre Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores.	27
Quadro 2 - Propostas de modelos de competência tradutória.	59
Quadro 3 - Exemplo de hierarquia entre a competência, capacidade e habilidade.	74
Quadro 4 - Objetivos de ensino de LE para tradutores, conforme Berenguer (1996, 1999). ...	79
Quadro 5 - Quadro comparativo dos objetivos gerais de ensino e objetivos de aprendizagem de LE na formação de tradutores para as línguas A, B e C.	88
Quadro 6 – Quadro comparativo de objetivos de ensino de LE para tradutores.	92
Quadro 7 - Relação entre os objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores e os eixos do conhecimento.	94
Quadro 8 - Categorias de competências específicas na formação de tradutores.	94
Quadro 9 - Relação entre os objetivos de aprendizagem de LF, eixos do conhecimento e as Categorias de competências específicas na formação de tradutores.	97
Quadro 10 - Quadro de alinhamento entre a Competência Tradutória, as Categorias de competências específicas na formação de tradutores e os objetivos de aprendizagem de Língua Francesa na formação de tradutores.	98
Quadro 11 - Proposta de análise textual de Berenguer (1999).	105
Quadro 12 - Exemplo de escala descritiva global reproduzida de Scallon (2015).	114
Quadro 13 - Nível linguístico em francês e outras línguas.	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Contato dos alunos com a cultura francófona.	124
Gráfico 2 - Dados gerais sobre a percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre o par linguístico francês-português.	174
Gráfico 3 - Dados detalhados sobre a percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre o par linguístico francês-português.....	175
Gráfico 4 - Dados gerais sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução.....	182
Gráfico 5 - Dados detalhados sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução.	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
DLE	Didática de Línguas Estrangeiras
ET	Estudos da Tradução
LF	Língua Francesa
CT	Competência Tradutória
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua de Partida
LC	Língua de Chegada
OCDE	Organização de cooperação e de desenvolvimento econômico
UNESCO	em inglês <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ESIT	Escola Superior de Intérpretes e de Tradutores
PACTE	Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação Grupo de pesquisa em ensino de línguas para tradutores
GRELТ	Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas para Tradutores
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UAB	Universidade Autônoma de Barcelona
UD(s)	Unidade Didática(s)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
RPA	Resultados Pretendidos de Aprendizagem
FPC	Formação por competências
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	15
1.2	REVISÃO DA LITERATURA E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
1.3	CONTEXTO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	22
1.3.1	A Didática nos Estudos da Tradução.....	22
1.3.2	A Didática de Línguas Estrangeiras na formação de tradutores.....	23
1.4	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	35
1.5	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	35
1.6	ESTRUTURA DA TESE	45
2	FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES.....	49
2.1	BASES CONCEITUAIS	49
2.1.1	Definição de tradução.....	49
2.1.2	A Competência Tradutória.....	52
2.1.3	Modelos de Competência Tradutória	56
2.1.4	A aquisição da Competência Tradutória.....	62
2.2	BASES PEDAGÓGICAS.....	64
2.2.1	Teorias de aprendizagem: o enfoque cognitivo-construtivista	64
2.2.2	Teorias de ensino	68
2.2.3	Formação por competências	69
2.3	BASES METODOLÓGICAS	79
2.3.1	Objetivos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na formação de tradutores: revisão da literatura.....	79

2.3.1.1	<i>Objetivos de aprendizagem de Língua Francesa na formação de tradutores: proposta</i>	93
2.3.2	Competências específicas da formação de tradutores: Categorias de competências	94
2.3.3	Metodologia para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa na formação de tradutores	99
2.3.4	Desenho das Unidades Didáticas: o enfoque por tarefas	106
2.3.5	Avaliação da aprendizagem na Formação por competências	109
3	MÉTODO DA PESQUISA	117
3.1	TIPO DE PESQUISA	117
3.2	SITUAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA	118
3.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	120
3.4	PERFIL DOS PARTICIPANTES	123
3.5	PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	124
3.5.1	Operacionalização das Categorias de competências específicas para o ensino de Língua Francesa na formação de tradutores: proposta	125
3.5.2	Desenho do Plano de ensino	128
3.5.3	Desenho e descrição das Unidades Didáticas	134
3.5.4	Desenho dos instrumentos e tarefas avaliativas	149
3.5.5	Operacionalização da Oficina de Língua Francesa na formação de tradutores	152
3.6	MÉTODO DE TRATAMENTO DOS DADOS	154
3.6.1	Análise de Conteúdo	154
3.6.1.1	<i>A pré-análise</i>	155
3.6.1.2	<i>A Análise Categorical</i>	156
3.6.1.3	<i>A Análise Inferencial</i>	159
3.6.2	Delineamento de nossa pesquisa	162
3.6.2.1	<i>As etapas de análise</i>	162

3.6.2.2	<i>Tratamento dos dados</i>	166
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	171
4.1	DISCUSSÃO SOBRE AS INFERÊNCIAS	171
4.1.1	Dados referentes à percepção consciente dos alunos quanto às diferenças e semelhanças entre as línguas de trabalho	172
4.1.2	Dados referentes à compreensão leitora dos alunos com foco na tradução	180
4.1.3	Dados referentes à percepção dos alunos quanto ao material didático e sua aplicação	189
4.1.4	Dados referentes à percepção dos alunos quanto à especificidade da proposta didática	191
4.2	ALTERAÇÕES E NOVAS IDEIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO	200
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
5.1	REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	201
5.2	REDISCUINDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)	203
5.3	CONQUISTAS ALCANÇADAS E LIMITES DA PESQUISA	207
5.4	SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	208
5.5	CONCLUSÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	210
	APÊNDICE A – Plano de ensino	218
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	222
	APÊNDICE C – Unidade Didática 1	224
	APÊNDICE D – Unidade Didática 2	228
	APÊNDICE E – Unidade Didática 3	234
	APÊNDICE F – Unidade Didática 4	242
	APÊNDICE G – Unidade Didática 5	250
	APÊNDICE H – Cahier de commentaires (UD 3)	254

APÊNDICE I – Tratamento dos Dados Brutos	256
APÊNDICE J – Tratamento dos Dados – Categoria “Contraste”	260
APÊNDICE K – Ficha-guia para diário reflexivo	262
ANEXO 1 – Certificado	264
ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP	265
ANEXO 3 – Certidão FLUEX	268

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

A presente tese desenvolve um ponto de interseção entre os Estudos da Tradução (ET) e a Didática de Línguas Estrangeiras (DLE), uma vez que a trajetória acadêmica inicial da pesquisadora traz consigo uma bagagem voltada para a Didática de Línguas Estrangeiras, mais especificamente a de Língua Francesa (LF). A pesquisadora desta tese é, igualmente, professora. Faz parte do corpo docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sua formação em Master I¹ de Francês Língua Estrangeira (2001) na Universidade de Poitiers, na França, lhe permitiu obter formação específica em Didática de Línguas Estrangeiras, em especial no tocante ao ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE). O curso possibilitou aprofundar seus conhecimentos sobre diferentes teorias de ensino e aprendizagem, bem como estudar métodos e abordagens específicas para o ensino de LF. Permitiu-lhe, ao mesmo tempo, desenvolver competências para produção de materiais e concepção de Unidades Didáticas (UDs) para diferentes perfis de estudantes e níveis de língua. A experiência na Universidade de Poitiers levou a pesquisadora a procurar posteriormente uma formação acadêmica mais aprofundada em DLEs. De 2002 a 2004, vinculou-se à linha de pesquisa *Langage et Langue: description, théorisation et transmission*² do programa da Pós-Graduação em *Didactologie des Langues et des Cultures*³ da Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris III. Sua Dissertação de Mestrado, orientada pelo Prof. Dr. Jean-Luis Chiss, intitulada *Méthode d'enseignement et d'apprentissage simultané des langues romanes: Eurom 4. Une étude de cas*⁴, teve como objetivo observar e analisar a utilização do método de ensino e aprendizagem com base na intercompreensão de línguas românicas: EUROM 4 (CLAIRE-BLANCHE BEVENISTE, 1998). A pesquisa contou com observações de sala de aula, questionários e análise do material didático.

¹ *Master I* na França é o primeiro ano de formação de caráter geral que antecede o *Master II*, este sendo equivalente ao Mestrado no Brasil e de cunho mais específico. O *Master I* e *II* totalizam 120 créditos logo após a *Licence*. Esta, por sua vez, é realizada em três anos, após o exame final do ensino médio, o *Baccalauréat*, e totaliza 180 créditos (6 semestres de 30 créditos). O *Master II* pode ser *Recherche* ou *Professionnel* (pesquisa ou profissional) (CAMPUS FRANCE BRASIL, 2019).

² Os títulos de obras, artigos, colóquios em língua estrangeira, não traduzidos para o português, foram traduzidos na nota de rodapé. Já as citações em língua estrangeira, a tradução está no corpo do texto e as citações na língua original estão nas notas de rodapé.

³ Didática de Línguas e Culturas.

⁴ Método de ensino e aprendizagem simultâneo de línguas romanas: Eurom 4. Um estudo de caso.

Nos últimos anos, a pesquisadora se interessou particularmente pela metodologia de ensino com base no enfoque por tarefas e projetos. Surgida no âmbito da Didática de Línguas Estrangeiras no fim dos anos 1980, essa metodologia, vinculada a uma perspectiva cognitivo-construtivista, desloca sua atenção, até então centrada no professor, detentor e transmissor do conhecimento, para o aluno que se torna ativo na construção desse conhecimento por meio da resolução de tarefas (LEFFA, 1988). O primeiro contato desta pesquisadora com essa metodologia de ensino de LE resultou no artigo em francês intitulado *La perspective actionnelle: La création d'un blog en classe de FLE comme exemple d'un projet pédagogique actionnel*⁵, publicado no periódico Letr@ Viv@, DLEM/UFPB, em 2012, o qual relata um projeto didático dentro da perspectiva pedagógica com base em tarefas.

Como especialista em Didática de Línguas Estrangeiras, espero trazer para essa tese, no âmbito dos Estudos da Tradução, minha contribuição no tocante às especificidades do ensino de língua estrangeira na formação de tradutores, considerando que estamos diante de um contexto de ensino de línguas com características e objetivos diferentes de outras formações, e, conseqüentemente, com objetivos de aprendizagem distintos, conforme constatado por Berenguer (1996, 1999) e reforçado ao longo do tempo por outros pesquisadores (BREHM CRIPPS, 1997; ANDREU *et al.*, 2002a, 2002b, 2003; HURTADO ALBIR, 1999; HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999; BEEBY, 2003; OSTER, 2003; SORIANO, 2004). Sendo assim, compartilhamos a opinião de que a língua estrangeira não pode ser abordada na sala de aula da mesma maneira que em uma Licenciatura em Letras ou em um Bacharelado em Tradução, visto que as competências e habilidades se diferem, como salienta Hurtado Albir (1999) na citação⁶ a seguir:

O objetivo final do ensino da tradução e interpretação é formar tradutores ou intérpretes aptos a se desenvolverem no mercado de trabalho. Trata-se, em definitivo, de desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários para saber traduzir: a competência tradutória. A aprendizagem da tradução e da interpretação requer uma formação específica, na qual o conhecimento de línguas é uma condição prévia. Diferencia-se, pois, da formação de especialistas em línguas estrangeiras (na qual o objetivo é o conhecimento exaustivo do uso das línguas), da formação de filólogos (ensino de e sobre as línguas), e incluso da formação de tradutólogos (especialistas sobre a tradução)⁷. (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8, grifos da autora)⁸

⁵ A abordagem baseada na ação: a criação de um blog nas aulas de francês como um exemplo de projeto pedagógico orientado para a ação.

⁶ As citações desta tese seguem a seguinte norma: NBR 10520/2002.

⁷ Todas as citações foram traduzidas pela autora desta pesquisa, a menos que outra autoria seja indicada.

⁸ “*El objetivo final de la enseñanza de la traducción y de la interpretación es formar traductores o intérpretes aptos para desenvolverse en el mercado laboral. Se trata, en definitiva, de desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para saber traducir: la competencia traductora. El aprendizaje de la traducción y de la interpretación requiere una formación específica, en la que el conocimiento de lenguas es una condición previa. Se diferencia, pues, de la formación de especialistas en lenguas extranjeras (en la cual el objetivo es un*

A título de comparação, na Licenciatura em Letras temos como objetivo principal formar futuros professores de língua estrangeira. Como menciona Hurtado Albir (1999, p. 8), o aluno terá desenvolvido, no fim do curso, um conhecimento exaustivo do uso da língua para a qual se especializou. As habilidades linguísticas em LE a serem desenvolvidas durante o Curso de Letras são de compreensão e expressão escritas, compreensão e expressão orais, assim como habilidades de tradução, sendo esta última concebida enquanto instrumento de reflexão metalinguística para o desenvolvimento da aprendizagem da LE e não como instrumento de trabalho⁹, ao passo que no Curso de Bacharelado em Tradução temos como objetivo principal “[...] desenvolver conhecimentos e habilidades necessários para saber traduzir: a competência tradutória.”¹⁰ (HURTADO ALBIR, 1999, p. 8).

Levando em consideração os três parâmetros para a identificação da especificidade de uma formação de acordo com Andreu *et al* (2002a), o contexto com o qual tratamos nesta tese é o que segue abaixo:

- Tipo de estudante (estudantes de Letras, Tradução, Línguas Estrangeiras Aplicadas, de Centros, Escolas ou Núcleos de línguas). Trata-se aqui de estudantes de Tradução;
- Marco acadêmico (faculdades federais e privadas, escolas de tradução, escolas de línguas, cursos de extensão nas universidades federais). Trata-se aqui de estudantes do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba;
- Finalidade da formação (se tornar professor de línguas; tradutor; aprender uma língua para fins específicos). Trata-se aqui de estudantes que serão tradutores de Língua Francesa.

Isto posto, estamos diante de público, marco acadêmico e objetivos de formação distintos, o que nos leva a concordar com Hurtado Albir (1999, p. 22) de que o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores necessita de uma didática específica.

Segundo Berenguer (1999, p. 135), o ensino de línguas para tradutores “[...] deveria centrar-se especialmente na análise daqueles aspectos da língua relevantes para a tradução.”¹¹ Por esse motivo, é fundamental definirmos os objetivos de aprendizagem específicos para esse

conocimiento exhaustivo del uso de las lenguas), de la formación de filólogos (enseñanza de y sobre las lenguas), e incluso de la formación de traductólogos (especialistas sobre la traducción).”

⁹ Trata-se aqui de tradução dita pedagógica, assunto tratado na seção 1.5.

¹⁰ “[...] desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para saber traducir: la competencia traductora.”

¹¹ “[...] debería centrarse especialmente en el análisis de aquellos aspectos de la lengua relevantes para la traducción.”

tipo de formação a partir da finalidade do curso, que é o desenvolvimento da Competência Tradutória (CT).

Como salienta o grupo GRELT¹², a finalidade da formação obrigará a “[...] priorizar o desenvolvimento de certas habilidades diante de outras e a definir objetivos específicos que não concordem sempre com os objetivos de outros tipos de ensino de línguas.”¹³ (ANDREU *et al.*, 2002a, p. 156). Assim, os objetivos linguísticos em LE traçados para alcançar a finalidade do Curso de Bacharelado em Tradução devem, portanto, priorizar desenvolver competências e habilidades linguísticas específicas do *métier* de tradutor. Portanto, para determinarmos os objetivos de aprendizagem da formação linguística para tradutores, temos como fio de Ariadne o conceito de Competência Tradutória, o qual define quais as competências e habilidades necessárias para saber traduzir.

Logo, esta tese trata de uma reflexão teórica sobre o ensino/aprendizagem de LE, mais especificamente, de Língua Francesa na formação de tradutores. Tal reflexão resulta em desdobramento pedagógico sob forma de proposta de Plano de ensino e material didático calcado na metodologia com base em tarefas e dentro de uma perspectiva de aprendizagem cognitivo-construtivista. A operacionalização da proposta didática se inseriu, portanto, em uma situação pedagógica bem específica, qual seja, no contexto acadêmico de um curso de Extensão de 60 horas oferecido no semestre 2018.2 aos alunos do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba. O curso foi intitulado “Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1” e teve cinco alunos de francês como participantes da pesquisa, que responderam ao pré-requisito para participação, qual seja, ter no mínimo nível A1¹⁴ em Língua Francesa.

Os objetivos de aprendizagem aqui propostos, bem como o Plano de ensino e o material didático, podem ser adaptados a outras línguas estrangeiras desde que o nível linguístico e as particularidades da língua alvo¹⁵ sejam levados em conta. O mesmo ocorre no tocante à reflexão teórica sobre a especificidade do ensino de LE na formação de tradutores; ela se estende ao

¹² GRELT: *Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors* (Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas para Tradutores), da Universidade Autônoma de Barcelona, fundado em 2001 por Laura Berenguer.

¹³ “*prioritzar el desenvolupament d'unes habilitats davant d'altres i a definir uns objectius específics que no concordem sempre amb els objectius d'altres tipus d'ensenyament de llengües.*”

¹⁴ De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR).

¹⁵ “Língua alvo” é um termo proveniente da Didática de Línguas Estrangeiras e faz referência à língua estrangeira que o estudante está aprendendo. Nos Estudos da Tradução o mesmo termo faz referência à língua para a qual se está traduzindo, à língua de chegada. Para evitar confusões terminológicas, adotamos “língua alvo” para se referir à língua estrangeira estudada e “língua de chegada” para se referir à língua para a qual se está traduzindo.

ensino de qualquer língua estrangeira dentro da formação de tradutores. Essa é a posição defendida na presente tese e embasada nos teóricos que se dedicaram a essa problemática e que citaremos na revisão bibliográfica deste trabalho. Especificamos o ensino de Língua Francesa nesta pesquisa pelo fato deste o nosso campo de ação e pesquisa.

Este trabalho vem, portanto, trazer uma tripla contribuição: i) para os cursos de Licenciatura em Letras, nas habilitações de Língua Francesa, ou seja, na formação de futuros professores de Língua Francesa, abrindo o leque da formação e apresentando um novo contexto de ensino de LE; ii) para os professores dos cursos de Bacharelado em Tradução, responsáveis pelas disciplinas de línguas, mais especificamente de LF, na formação de tradutores e iii) para o desenvolvimento de pesquisas em Didática da Tradução, no Brasil, no que tange ao ramo do ensino de línguas estrangeiras na formação de Tradutores.

Por fim, não poderia deixar de mencionar nestas considerações iniciais que esta pesquisa só foi possível graças aos trabalhos inspiradores sobre o ensino de língua estrangeira na formação de tradutores. Dentre eles, os trabalhos de Laura Berenguer (1996, 1997, 1998, 1999); de Brehm Cripps (1997); do grupo de pesquisa GRELT (ANDREU *et al.*, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005) e de Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999). Esses pesquisadores foram pioneiros ao tratar da importância de se definir objetivos de aprendizagem específicos para a formação linguística do estudante de Tradução.

A seguir, apresento inicialmente o levantamento bibliográfico da literatura concernente, bem como uma discussão geral sobre o quadro teórico-metodológico que ampara a presente tese e que é desenvolvido no segundo capítulo. Posteriormente, apresento o contexto e as justificativas que conferem relevância ao tema e contextualizo a presente tese dentro do campo de pesquisa dos ET, situando-a na proposta de mapeamento da disciplina desenvolvida por Hurtado Albir (1994, 1999).

1.2 REVISÃO DA LITERATURA E DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A revisão da literatura e a discussão desenvolvida na presente tese sobre os fundamentos teórico-metodológicos que amparam minha reflexão em torno do ensino de LF na formação de tradutores iniciaram-se com a leitura da obra *Enseñar a traducir: metodología en la formación*

*de traductores e intérpretes*¹⁶, de Hurtado Albir (1999), cujo segundo capítulo é dedicado ao ensino de línguas na formação de tradutores. A constatação de que existe um “vazio teórico e didático” e de que faltam pesquisas que delimitem o espaço didático e formulem os objetivos de aprendizagem a serem alcançados chamou minha atenção enquanto especialista em Didática do Francês Língua Estrangeira.

A partir dessa leitura, outros nomes de pesquisadores que se debruçaram sobre a questão foram surgindo, dentre os mais importantes: Laura Berenguer (1996, 1997, 1998, 1999); Brehm Cripps (1997, 2004), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999); o grupo de pesquisa GRELT (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2009) e Hurtado Albir (2015). Logo surgiu a necessidade de encontrar a delimitação deste estudo dentro do campo disciplinar dos ET, bem como de nos apropriar de um aparato conceitual ligado à aquisição da Competência Tradutória (CT), visto que a problemática constatada se encontrava dentro do contexto de formação de tradutores e não da formação em Letras ou em Instituições/centros de línguas, o que indicaria, se fosse o caso, uma problemática dentro do campo disciplinar da Didática de Línguas Estrangeiras.

Fomos então buscar conceitos fundamentais que sustentam a Didática da Tradução, ou seja, **o conceito de tradução**, modelos de **Competência Tradutória** e a **aquisição da Competência Tradutória**. Nesse estágio, percebemos a necessidade de nos apoiarmos teoricamente em um modelo de CT para atingirmos nossos objetivos: i) determinar o espaço didático do ensino de LF na formação de tradutores; ii) definir os objetivos de aprendizagem fundamentais a serem alcançados no ensino de LF na formação de tradutores a partir do modelo de Competência Tradutória e como desdobramento desse estudo, iii) propor o Plano de ensino, o material didático e os instrumentos de avaliação para a disciplina “Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1” que estivessem em consonância com o objetivo geral do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB¹⁷, qual seja, **o desenvolvimento da Competência Tradutória**, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento dessa competência desde os estágios iniciais do curso de Língua Francesa.

Dentre os modelos de CT estudados, o desenvolvido pelo grupo PACTE¹⁸ (2003) apresenta um desdobramento didático-pedagógico e metodológico que se mostra em concordância com as teorias de aprendizagem e metodologia que já fazem parte de minha

¹⁶ Ensinar a traduzir: metodologia na formação de tradutores e intérpretes.

¹⁷ De acordo com a Resolução nº 40/2016 do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB.

¹⁸ PACTE: *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação), da Universidade Autônoma de Barcelona, que tem como pesquisadora principal Hurtado Albir.

prática enquanto professora pesquisadora em Didática de Francês Língua Estrangeira, a saber: a teoria cognitivo-construtivista e o enfoque por tarefas e resolução de problemas.

Para amparar o quadro pedagógico e metodológico, buscamos ainda fontes de conhecimento mais aprofundadas sobre: as teorias de aprendizagem, notadamente a construtivista e a cognitivo-construtivista (PIAGET, 1970, 1974; SCHUNK, 2012; HURTADO ALBIR, 2005, 2015); as teorias de ensino com base no desenho curricular (KELLY, 2005), e sobre a Formação por competências (LASNIER, 2000, 2001, 2014; HURTADO ALBIR, 2008, 2011; MANSOUR, 2012; CHAUVIGNE; COULET, 2010; MARCH, 2010).

O modelo pedagógico com base em competências, bem como o modelo metodológico do enfoque por tarefas, são modelos educacionais que possibilitam integrar o ensino, a aprendizagem e a avaliação e que estão em sintonia com um ensino centrado no aluno e não no professor, no qual aquele encontra espaço para ser participante ativo do seu processo de aprendizagem. Sobre a avaliação, fomos buscar em March (2010), Lasnier (2014), Scallon (2015), entre outros, conhecimentos sobre a avaliação de aprendizagem em uma abordagem por competências, uma vez que adoto o ensino com base na FPC dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem em minha proposta didática.

A metodologia dentro dessa nova prática avaliativa é marcada pela construção de escalas descritivas de avaliação que vêm pontuar a importância: i) da avaliação formativa; ii) de se avaliar tanto o produto quanto o processo; iii) de uma avaliação dinâmica que abarque o caráter multidimensional da aprendizagem; iv) da integração da avaliação à aprendizagem; v) da participação do aluno no processo de avaliação por meio da autoavaliação.

Mesmo sendo uma área de conhecimento que dialoga com familiaridade com os conhecimentos desenvolvidos dentro do meu percurso profissional, pude perceber, com mais clareza, a coerência os princípios de uma pedagogia cognitivo-construtivista, a formação com base nas competências a serem desenvolvidas no aluno, o enfoque por tarefas que permite integrar todos os elementos do desenho curricular e, por fim, a avaliação formativa com a adoção de escalas descritivas de avaliação.

1.3 CONTEXTO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

1.3.1 A Didática nos Estudos da Tradução

Desde os anos 1970, os Estudos de Tradução (ET) tornaram-se um campo de saber reconhecido no meio acadêmico, ganhando autonomia em relação a disciplinas às quais eram até então vinculados, a exemplo da Linguística e da Literatura. Entretanto, como salienta Hurtado Albir (1999, p. 9-10), a pesquisa em torno dos estudos aplicados à tradução, que são aqueles dedicados à Didática da Tradução, à Tradução Pedagógica, à Avaliação de Traduções e ao Ensino de línguas para tradutores, de acordo com o mapeamento de 1999 feito pela autora (e detalhado no item 1.5 desta tese), é, todavia, incipiente em comparação a disciplinas afins. A pesquisa em Didática da Tradução, disciplina mais característica da pesquisa aplicada aos ET, ainda segundo a autora, está aquém em relação ao que se tem feito em outras didáticas (HURTADO ALBIR, 1999, p. 10). No que se refere ao desenho curricular na formação de tradutores, pesquisadores como Hurtado Albir (1999), Gonçalves (2003) e Kelly (2005) constatarem o pouco consenso no âmbito teórico voltado à didática e metodologia próprias ao ensino da tradução. Como destaca Gonçalves (2003, p. 46),

[...] ainda há pouco consenso em relação aos contornos teóricos e didático-metodológicos ideais para os cursos de tradução. [...] ainda falta à Didática da Tradução uma orientação consensual em relação às habilidades, competências e conhecimentos necessários para a formação do tradutor profissional.

O desenvolvimento dessa área de reflexão sobre como ensinar a traduzir, o que ensinar, como avaliar, o que avaliar, é de fato relativamente recente entre os pesquisadores em tradução. Pesquisadores como Hurtado Albir (1999), Gonçalves (2003), Kelly (2005) e Costa e Souza (2015), todos em consonância, apontam uma falta de investigação relativa ao desenho de objetivos de aprendizagem para diferentes níveis e tipos de ensino (dada a variedade de modalidade de tradução), carência de propostas de atividades e metodologia específicas, bem como materiais didáticos adaptados à especificidade da formação e à necessidade de desenvolver avaliações mais objetivas, que avaliem tanto o produto quanto o processo.

Salientamos o pioneirismo da pesquisadora Hurtado Albir, coordenadora do grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona (1993, 1995, 1999, 2000, 2001, 2005, 2007, 2008, 2015), que traz contribuições fundamentais para o desenvolvimento de uma didática específica para os ET. No Brasil, destacamos o belo trabalho de mapeamento feito na pesquisa

de doutorado de Patrícia Rodrigues Costa (2018) sobre dissertações e teses defendidas entre os anos de 1970 e 2017 em torno da Didática da Tradução e/ou Formação de Tradutores. No total foram mapeadas 21 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. A esse quadro acrescentamos as últimas pesquisas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sob a orientação da Professora Doutora Maria Lúcia de Vasconcellos em 2018 e 2019: dissertação de mestrado intitulada “O ensino de inglês para tradutores em formação: proposta de Plano de ensino e amostra de material didático”, de Fábio J. Pereira Briks (2018); dissertação intitulada "Avaliação no contexto profissional e a formação de tradutores: revisão e avaliação como atividades pedagógicas", de Talita Portilho Geraldo (2019); e a tese de Filipe Mendes Neckel (2019) "Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-constructiva de aprendizagem".

É importante também destacar os Seminários sobre Didática da Tradução, organizados em agosto e setembro de 2015 por três Pós-Graduações: PGET/UFSC, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG) e Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (POSLETRAS/UFOP). Os seminários foram ministrados por membros do grupo PACTE, sob os auspícios da Fundação Autônoma Solidária, da Espanha, e discutiram sobre os seguintes temas: avaliação por competências na formação de tradutores; portfólio discente (de aprendizagem); portfólio docente; ensino de língua estrangeira na formação de tradutores; tradução audiovisual; aquisição da Competência Tradutória; Didática da Tradução; marco tradutológico e pedagógico; desenho curricular na formação de tradutores.

1.3.2 A Didática de Línguas Estrangeiras na formação de tradutores

Pensar um ensino de LE outro que aquele direcionado para cursos de língua estrangeira, cujo foco, tradicionalmente, são as quatro habilidades¹⁹, foi o que fez pioneiramente Laura Berenguer (1996, 1997, 1998, 1999). Professora do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona. Berenguer, desde 1996, abordou a problemática da especificidade do ensino de línguas na formação de tradutores em seu artigo *Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*²⁰, constatando, na época, um “vazio

¹⁹ Expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita.

²⁰ Didática de segundas línguas nos Estudos da Tradução.

pedagógico”. O artigo foi publicado na coleção *Estudis sobre la Traducción 3*²¹, compondo o volume que teve como título *La enseñanza de la traducción*²², organizado por Hurtado Albir.

Até onde esta pesquisa permite afirmar, esse é o documento mais antigo que trata do ensino de línguas estrangeiras especificamente para tradutores. Berenguer (1996) questionou, na época, os mapas de Holmes (1972) e de Hurtado Albir (1994), pois observou a ausência de um campo dentro do ramo aplicado aos Estudos da Tradução que estudasse especificamente o ensino de segundas línguas para tradutores. A autora constatava que as necessidades específicas do estudante de Tradução nas disciplinas de língua estrangeira não eram levadas em consideração e que não se preparava o aluno para seu trabalho profissional de tradução e interpretação. Em sua tese, de 1997, orientada por Hurtado Albir, intitulada *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: didàctica de l'alemany*²³, observa o pouco espaço dado ao ensino de LE para tradutores nos debates em torno da tradução e sua didática:

Os autores que se referem à Didática da Tradução [...] planejam, logicamente, questões relacionadas com problemas de tradução e com os objetivos de ensino da tradução e seus princípios metodológicos, entretanto a preparação à tradução e o desenvolvimento de determinadas habilidades que se podem levar a cabo no ensino de línguas estrangeiras para tradutores não se tem contemplado até agora de maneira profunda e sistemática no debate em torno da tradução e sua didática.²⁴ (BERENGUER, 1997, p. 10)

Berenguer considera importante incluir o ensino de LE para tradutores nos estudos gerais sobre a tradução e salienta a importância da delimitação do espaço didático entre as disciplinas de língua estrangeira, de tradução (ou seja, prática de tradução) e de teoria da tradução. A autora defende a visão de que se se prepara o aluno para a tradução nas aulas de língua estrangeira, pode-se, nas aulas de tradução, por exemplo, abordar os objetivos próprios desta disciplina, evitando assim que ela assuma tarefas que não a correspondem (BERENGUER, 1996, p. 10). Além disso, a aula de LE, segundo a autora, seria a ocasião para

[a]costumar o aluno a ler com os “olhos” de tradutor, desenvolver determinadas habilidades como a compreensão leitora, ou sensibilizá-lo frente

²¹ Estudos sobre a Tradução 3.

²² O ensino da Tradução.

²³ O ensino de línguas estrangeiras para tradutores: didática do alemão.

²⁴ “Los autores que se refieren a la didáctica de la traducción [...] plantean, lógicamente, cuestiones relacionadas con problemas de traducción y los objetivos en la enseñanza de la traducción y sus principios metodológicos, pero la preparación a la traducción y el desarrollo de determinadas habilidades que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores no se ha contemplado hasta ahora de manera profunda y sistemática en el debate en torno a la traducción y su didáctica.”

ao feito tradutor [...] para que depois se possa abordar a atividade tradutora com uma melhor preparação.²⁵ (BERENGUER, 1996, p. 10, grifos da autora)

A autora constata que o ensino de línguas na maioria dos centros de tradução na Espanha bebia de fontes teóricas provenientes da Didática das Línguas e por essa razão as necessidades inerentes à prática profissional da tradução não eram atendidas. Por conseguinte, Berenguer nos convida a refletir sobre esse campo e dotá-lo de um corpo teórico necessário para cobrir o “vazio pedagógico”, todavia, existente. De acordo com a autora, os referentes teóricos dentro dos quais se situa o campo de estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras para tradutores são a Didática de Segundas Línguas, os Estudos da Tradução e a Linguística. A partir de 2001, a autora cria e coordena o *Grup de Recerca en l’Ensenyament de Llengües Estrangeres per a traductors* (GRELT), grupo de pesquisa que surgiu ao constatar a necessidade de um quadro teórico, objetivos, conteúdos e linhas metodológicas específicas para o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores. O GRELT estabeleceu como objetivo geral:

[...] responder às necessidades dos professores de línguas estrangeiras em centros de tradução, bem como de tradutores, pesquisadores, responsáveis por desenho curricular dos estudos de tradução e de todos aqueles profissionais relacionados com a implementação dos planos de estudo e sua planificação, vinculados, portanto, em uma ou outra medida, ao ensino de línguas para tradutores.²⁶ (ANDREU et al., 2003, p. 14)

Atualmente inativo, o referente grupo de pesquisa era formado por professores de línguas estrangeiras do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Tinha como temática principal, como o próprio nome do grupo indica, o ensino de línguas para tradutores. Além de vários artigos publicados em 2001, 2002, 2003, o grupo organizou a *Primera Jornada Internacional d’Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors*²⁷, em novembro de 2001. A Jornada teve a participação de C. Nord, com a comunicação *El análisis contrastivo y cultural en la classe de lengua*²⁸; de A. Beeby, com a

²⁵ “[a]costumbrar al alumno a leer con “ojos” de traductor, desarrollar determinadas habilidades como la comprensión lectora, o sensibilizarle frente al hecho traductor [...] para que después pueda abordar la actividad tradutora con una mejor preparación.”

²⁶ “[...] responder a las necesidades de los profesores de lenguas extranjeras en centros de traducción, así como de traductores, investigadores, responsables del diseño curricular de los estudios de traducción y de todos aquellos profesionales relacionados con la implementación de los planes de estudio y su planificación, vinculados, por tanto, en una u otra medida, a la enseñanza de lenguas para traductores.”

²⁷ Primeira Jornada Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras para Tradutores.

²⁸ A análise contrastiva e cultural na aula de língua.

comunicação *Designing a Foreign Language Course for Trainee Translators*²⁹; de R. M. Gill, com *Language Ecology and Language Teaching for Translators*³⁰; da professora U. Oster, com a comunicação *El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo*³¹ e, por último, o próprio GRELT com a comunicação *Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores*³².

Assim, podemos afirmar que, no contexto europeu, Laura Berenguer e o GRELT lançaram os primeiros questionamentos e passos em busca de uma didática específica para o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores.

O grupo PACTE, do mesmo departamento, coordenado por Hurtado Albir, cuja temática principal gira em torno da aquisição da Competência Tradutória, trouxe também contribuições para a pesquisa sobre o ensino de línguas para tradutores. Hurtado Albir, em sua obra sobre Didática da Tradução, *Enseñar a Traducir* (1999), afirma que “[...] falta una investigación que delimite el espacio didáctico e formule los objetivos de aprendizaje a serem alcançados no ensino de línguas na formação de tradutores e intérpretes.”³³ (HURTADO ALBIR, 1999, p. 22). O segundo capítulo da obra é dedicado ao ensino de línguas na formação de tradutores. O referido capítulo é dividido em três partes: “Primeira Língua Estrangeira”, de autoria de Brehm Cripps e Hurtado Albir; “Segunda Língua Estrangeira”, de Civera Garcia, Ulrike Oster e Hurtado Albir; e “A Língua Materna”, de Garcia Izquierdo, Masiá Canuto e Hurtado Albir.

Logo, como desdobramento da pesquisa sobre aquisição da CT, o grupo PACTE vem contribuindo com reflexões em torno do ensino de LE na formação de tradutores. Exemplo disso é a proposta do tema nas linhas temáticas do Congresso Internacional sobre Investigação em Didática da Tradução (DidTRAD), organizado na UAB pelo grupo PACTE desde 2012, a cada dois anos, ou através dos Seminários de especialização em Didática da Tradução que ocorrem antes do DidTrad.

Outros pesquisadores vêm contribuindo para a discussão por meio de artigos, teses, obras ou manuais. A seguir, consta um quadro cronológico dos resultados da revisão da literatura desta tese:

²⁹ Desenho curricular no ensino de língua na formação de tradutores.

³⁰ Ecologia de línguas e Ensino de línguas para tradutores.

³¹ O fomento da autonomia e o trabalho em grupo na aprendizagem de línguas para tradutores através de um entorno virtual de trabalho.

³² Bases para uma cooperação internacional no ensino de línguas para tradutores.

³³ “[...] falta una investigación que delimite el espacio didáctico y formule los objetivos de aprendizaje que ha de perseguir la enseñanza de lenguas en la formación de traductores e intérpretes.”

Quadro 1 – Publicações sobre Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores³⁴.

<i>Data</i>	<i>Autor</i>	<i>Documento</i>	<i>Título</i>	<i>Conteúdo</i>
1996	Berenguer	Artigo	Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción ³⁵	A autora analisa os mapas de Holmes (1972) e Hurtado Albir (1994) e constata uma lacuna referente ao ensino de LE para tradutores, que na sua opinião deveria fazer parte dos estudos aplicados à tradução. A autora propõe cinco objetivos de ensino de LE para tradutores.
1996	Brehm Cripps	Artigo	La enseñanza de la lengua B ³⁶	O artigo versa sobre o ensino da língua B por meio de uma prática integrada das quatro habilidades canônicas do ensino/aprendizagem de LEs, enfocando principalmente a compreensão leitora em LE no trabalho de tradução.
1996	Civera	Artigo	La enseñanza de la lengua C ³⁷	Aborda as características do contexto de ensino C (segunda língua estrangeira).
1996	Beeby	Artigo	La traducción inversa ³⁸	Critica a visão purista de muitos teóricos que tendem a minimizar a importância da tradução inversa.
1997	Berenguer	Tese	L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: didáctica de l'alemany ³⁹ (Universidade Autônoma de Barcelona)	A autora questiona o ensino de LE na formação de tradutores e propõe cinco objetivos gerais e alguns objetivos específicos para esse contexto de ensino. Propõe 30 exercícios

³⁴ Para mais detalhes das publicações, consultar as referências bibliográficas desta tese.

³⁵ Didáctica de segundas línguas nos Estudos da Tradução.

³⁶ O ensino da língua B.

³⁷ O ensino da língua C.

³⁸ A tradução inversa.

³⁹ O ensino de línguas estrangeiras para tradutores: didática do alemão.

				para o desenvolvimento desses objetivos.
1997	Brehm Cripps	Tese	Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees ⁴⁰ (Universidade Jaume I)	A autora se centra no desenvolvimento da compreensão leitora que é para ela considerada a habilidade mais importante a ser desenvolvida no ensino de LE para tradutores. Propõe 27 exercícios para o desenvolvimento dessa habilidade.
1998	Berenguer	Artigo	La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción ⁴¹	Dentro de uma perspectiva contrastiva e semiótica, a autora propõe caminhos para o desenvolvimento da competência cultural na aula de língua estrangeira na formação de tradutores.
1999	Berenguer	Artigo	Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extrajeras ⁴²	A autora versa sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e o estudo contrastivo das línguas no ensino de LE para estudantes de Tradução. Propõe um modelo de análise de texto adequado à tradução para as aulas de LE inspirado nas propostas de análise de Nord (1991), Hatim y Mason (1995).
1999	Hurtado Albir	Livro	Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes ⁴³	A autora, juntamente com outros pesquisadores, reúne propostas metodológicas, com fichas práticas de tarefas, amparando-se no marco teórico-metodológico da noção de Competência

⁴⁰ Desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira em aprendizes de tradução.

⁴¹ A aquisição da competência cultural nos Estudos da Tradução.

⁴² Com preparar a tradução nas aulas de língua estrangeira.

⁴³ Ensinar a traduzir. Metodologia na formação de tradutores e intérpretes.

				Tradutória e no enfoque com base em tarefas de tradução para a formação de tradutores.
2001	Andreu et al. (GRELT)	Artigo	La enseñanza de segundas lenguas extrajeras para traductores ⁴⁴	Os autores fazem um panorama das formações de tradutores na Espanha e do lugar do ensino de LEs. Propõem pistas para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem.
2002a	Andreu et al. (GRELT)	Artigo	Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres ⁴⁵	Com base nos marcos teóricos provenientes da Linguística, didática e Estudos da Tradução, os autores definem objetivos de aprendizagem de LE para tradutores.
2002b	Andreu et al. (GRELT)	Artigo	El grupo de investigación GRELT: contenidos, objetivos y metodología ⁴⁶	Apresentação geral do grupo de pesquisa em ensino de língua para tradutores.
2003	Beeby	Artigo	Designing a foreign language course for trainee translators ⁴⁷	Propõe uma abordagem com base em gênero para o ensino de línguas nos cursos de graduação em tradução destinado à tradução inversa.
2003a	Oster	Artigo	El reto de enseñar la lengua C en la titulación de traducción e interpretación (antes y después de Bolonia) ⁴⁸	A autora aborda o desafio de ensinar a língua C (no caso do alemão) na formação de tradutores e intérpretes na Espanha.
2003b	Oster	Artigo	El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo ⁴⁹	A autora aborda a importância da aprendizagem autónoma e em coletividade para o

⁴⁴ O ensino de segundas línguas estrangeiras para tradutores.

⁴⁵ Competência tradutora e ensino de línguas estrangeiras.

⁴⁶ O grupo de pesquisa GRELT: conteúdos, objetivos e metodologia.

⁴⁷ Desenho de aula de língua estrangeira na formação de tradutores. Tradução de Lívia Segadilha.

⁴⁸ O desafio de ensinar a língua C no Curso de Tradução e Interpretação (antes e depois de Bolonha).

⁴⁹ O desenvolvimento da autonomia e do trabalho em grupo na aprendizagem de línguas para tradutores através de um ambiente virtual de trabalho.

				ensino de LE na formação de tradutores.
2003	Andreu et al. (GRELT)	Artigo	Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores ⁵⁰	O artigo apresenta o GRELT, o porquê de sua criação, seu objetivo geral e objetivos específicos.
2004	Soriano	Artigo	La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa ⁵¹	A autora relata as atividades de leitura que desenvolveu para o ensino de língua espanhola para alunos de Tradução com base no modelo de Competência Tradutória de Kelly (2002) e nos objetivos de aprendizagem de LE de Berenguer (1999) e Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999).
2004	Brehm Cripps	Manual ⁵²	Tageting the source text: coursebook in English for translator trainees ⁵³	Manual com explicações e exercícios específicos para o ensino da língua inglesa para estudantes de Tradução.
2005	Berenguer	Manual	Lengua alemana para traductores: nível básico ⁵⁴	Manual com explicações e exercícios específicos para o ensino da língua alemã para estudantes de Tradução.
2006	González A.	Artigo	Enseñanza de Lengua Extranjera y Enseñanza de la Traducción ⁵⁵	Reflexão sobre os conteúdos pedagógicos nas aulas de LE pertinentes para a formação de tradutores a partir da definição da Competência Tradutória segundo Hurtado Albir (1993) e

⁵⁰ Baese para uma cooperação internacional no ensino de línguas para tradutores.

⁵¹ O ensino de línguas na formação de tradutores: modelo de leituras de casa. Soriano García faz parte do grupo de pesquisa *Avanti (Avances en traducción e interpretación)*, coordenado por Dorothy Kelly do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade de Granada, Espanha.

⁵² O termo “manual” indica um livro produzido com o objetivo de ser um instrumento didático contendo exercícios, explicações, correções e referências bibliográficas. Tal instrumento auxilia o professor em sala de aula com o auxílio do guia didático do qual vem acompanhado.

⁵³ Focando o texto-fonte: livro didático em inglês para tradutores aprendizes.

⁵⁴ Língua alemã para tradutores: nível básico.

⁵⁵ Ensino de Língua Estrangeira e Ensino da Tradução.

				objetivos de aprendizagem de LE de Berenguer (1996, 1997), Brehm Cripps (1997), Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999).
2009	Hernández Guerra e Cruz Garcia	Artigo	La enseñanza del inglés en los estudios de filología y traducción en interpretación. Diferencias metodológicas ⁵⁶	Os autores tentam estabelecer diferenças metodológicas entre o ensino de língua inglesa no Curso de Filologia Inglesa e em Tradução e Interpretação.
2013	Schmidhofer	Artigo	La especificidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en los Estudios de Traducción ⁵⁷	A autora propõe uma metodologia específica para o ensino de segunda língua estrangeira, combinando elementos comunicativos, gramática e ensino contrastivo.
2015a	Herrero	Tese	La Enseñanza del Inglés como Lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: La comprensión oral para la interpretación ⁵⁸ (Universidade de Valência)	A pesquisa gira em torno do ensino de inglês nos cursos de Tradução e Interpretação na Espanha. Por meio de análise dos programas de seis universidades públicas, a tese objetiva determinar se os objetivos de desenvolvimento das habilidades linguísticas estão coerentes com a prática profissional do tradutor.
2015b	Herrero	Artigo	English Language teaching for translator and Interpreter trainees: syllabus analysis and design ⁵⁹	O artigo é um recorte da tese de doutorado do autor. Apresenta de forma resumida a problemática do ensino de língua

⁵⁶ O ensino de inglês nos estudos de Filologia e Tradução em Interpretação. Diferenças metodológicas.

⁵⁷ A especificidade do ensino-aprendizagem da língua estrangeira nos Estudos da Tradução.

⁵⁸ O ensino de inglês como língua B na formação de tradutores e intérpretes na Espanha: a compreensão oral para Interpretação.

⁵⁹ Ensino de língua inglesa para aprendizes de Tradução e Interpretação.

				inglesa nos cursos de Tradução e Interpretação por meio de análise documental dos programas de curso de seis universidades públicas espanholas.
2015	Hurtado Albir	Manual	Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción ⁶⁰ .	Manual com base no ensino por competências e no enfoque por tarefas destinado aos estudantes de Tradução no par linguístico francês-espanhol, acompanhado de guia didático.
2018	Romero	Artigo	Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores. Una experiencia de evaluación ⁶¹ .	A autora apresenta resultados de avaliação da compreensão leitora em primeira e segunda LE no Curso de Tradução e Interpretação da UAB, com o objetivo de verificar se os níveis de língua dos alunos correspondem aos almejados nas disciplinas do curso.

Fonte: elaborado pela autora.

No Brasil, a pesquisa sobre o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores é embrionária. Os passos iniciais foram dados graças às formações e seminários ministrados pelos pesquisadores da UAB no Brasil, bem como aos intercâmbios acadêmicos feitos entre professores espanhóis e brasileiros⁶², que trouxeram em suas bagagens novas frentes de pesquisa em torno da Didática da Tradução. Os encontros, seminários, congressos e colóquios de tradução estão igualmente abrindo espaço para a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores dentre seus eixos temáticos, a exemplo do primeiro e do segundo Seminário de Pedagogia e de Didática e Tradução (SEDITRAD), ocorridos em 2016

⁶⁰ Aprender a traduzir do francês ao espanhol: competências e tarefas para a Introdução à Tradução.

⁶¹ Medir a progressão da compreensão leitora no ensino de língua estrangeira para tradutores. Uma experiência de avaliação.

⁶² A exemplo, o pós-doutorado da professora doutora Maria Lúcia de Vasconcellos (UFSC/PGET), em 2012, na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e a pesquisa feita pelo professor doutor José Luiz Gonçalves (UFOP/POSLING/UFMG) em programa de cooperação junto à UAB.

e 2018 na Universidade de Brasília, e do Encontro de Cultura e Tradução (ENCULT), realizado na Universidade Federal da Paraíba, em suas edições de 2012, 2014 e 2017. Podemos perceber, portanto, nos eventos acadêmicos citados, proposições de simpósios ou eixos temáticos em que podemos localizar o "Ensino de língua materna e/ou estrangeira na formação de tradutores ou para tradutores". Por fim, registramos ainda a recente chamada da revista "Belas Infíéis", da Universidade de Brasília, para o número regular temático sobre a Formação de Tradutores e Tradutores no Ensino Superior em que podemos igualmente verificar o tema "O ensino de línguas (materna e/ou estrangeira) na formação de tradutores(as)".

A presente revisão histórica sobre a didática do ensino de línguas na formação de tradutores nos leva a concordar com Beeby (2003, p. 43), quando este observa que "[...] ideia de que a aprendizagem das línguas deve ser colocada em um quadro geral de formação em tradução está implícita em todas essas publicações." ⁶³. Além disso, acrescentamos que essa ideia está implícita independentemente do eixo de investigação dos pesquisadores, qual seja, tradução inversa, tradução direta, língua B ou C⁶⁴, diferentes combinações de pares linguísticos etc.

Apesar de muitos trabalhos publicados já terem dado passos importantes no tocante à definição de objetivos de aprendizagem a partir das propostas de Berenguer (1996) ou de Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999) em diferentes eixos de investigação, esta tese se propõe a ir além da definição dos objetivos de aprendizagem. Ela objetiva delimitar o espaço didático do ensino de Língua Francesa na formação de tradutores a partir de uma fundamentação teórica, pedagógica e metodológica, tendo como desdobramento pedagógico uma proposta de Plano de ensino e material didático. Desse modo, propomos objetivos de aprendizagem de LF para tradutores fundamentados e alinhados teoricamente com a Competência Tradutória (PACTE, 2003) e as Categorias de competências específicas na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2008).

Isso posto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se desenvolver uma didática específica para o ensino de LE na formação de tradutores. A observação feita por Kiraly (2000,

⁶³ "[t]he idea that language learning should be situated in a general framework of translation training is implicit in all these publications."

⁶⁴ Esta nomenclatura é utilizada em Hurtado Albir (1999) e faz referência à primeira língua estrangeira estudada (língua B) ou à segunda língua estrangeira estudada (língua C), ou à língua materna (língua A).

p. 8) ainda permanece atual: “Poucas pesquisas até hoje têm se dedicado ao tipo de ensino de língua estrangeira que prepare melhor os estudantes de Tradução em sua futura profissão.”⁶⁵

A seção a seguir trata da definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, bem como das perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

⁶⁵ “*Little research to date has been devoted to the kind of foreign language instruction that will best prepare translation students for their future profession.*”

1.4 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** contribuir para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas à Didática da Tradução, notadamente no ramo referente ao **ensino de LEs na formação de tradutores**. Para chegar a esse objetivo, buscamos os seguintes **objetivos específicos**: (i) determinar o espaço didático do ensino de LF na formação de tradutores; (ii) definir uma fundamentação teórica proveniente dos ET para o desenvolvimento de objetivos de ensino/aprendizagem de LF na formação de tradutores; (iv) propor um Plano de ensino, material didático e instrumentos de avaliação para o ensino de LF dentro da formação de tradutores que esteja em consonância com o objetivo geral dos cursos de Bacharelado em Tradução, qual seja, **o desenvolvimento da Competência Tradutória**.

Para nortear este trabalho, algumas perguntas de pesquisa foram traçadas, seguindo os pressupostos de uma pesquisa de caráter qualitativo, no qual se visa muito mais buscar respostas para dúvidas e inquietações do que verificar hipóteses. Concordamos com a assertiva de Bortoni-Ricardo (2008, p. 50) quando ressalta que as perguntas exploratórias são provenientes da experiência do pesquisar e de suas leituras especializadas. Assim sendo:

- 1) O que é preconizado na literatura especializada sobre o ensino de LE na formação de tradutores?
- 2) Quais objetivos de aprendizagem devem ser privilegiados para otimizar as aulas de LF na formação de tradutores com vistas ao desenvolvimento da CT?
- 3) Em que medida é possível delimitar o espaço didático do ensino de LF para que este seja específico ao público do Curso de Bacharelado em Tradução?

A seguir, procedemos à localização do objeto de pesquisa a partir da releitura do mapeamento do campo disciplinar dos ET feita por Hurtado Albir em 1994 e 1999.

1.5 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Para delimitar nosso objeto de estudo, evocamos de início o mapeamento do campo disciplinar Estudos da Tradução (ET) proposto pioneiramente por James S. Holmes em 1972, concentrando-nos, sobretudo, na evolução do ramo dedicado aos estudos aplicados da tradução, o qual nos interessa particularmente.

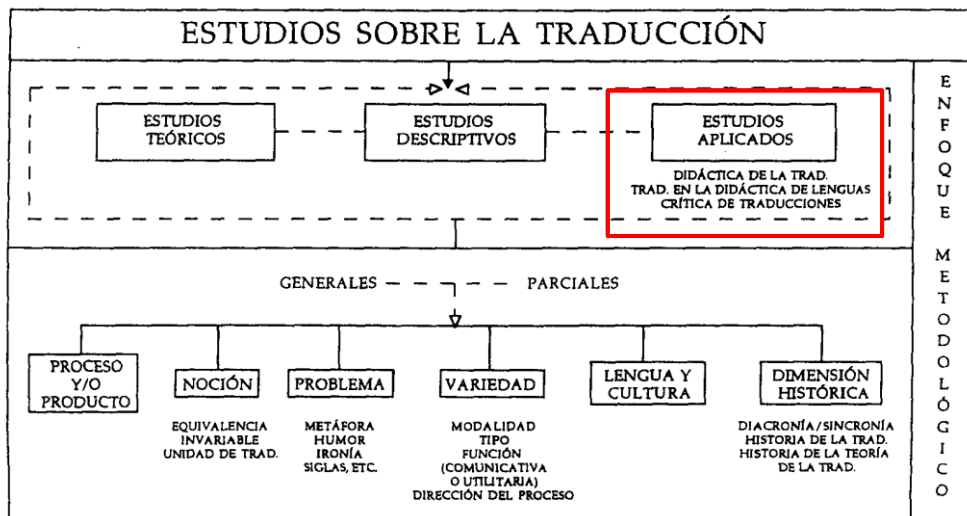
Holmes apresenta oralmente em 1972 o texto que se tornaria fundacional da disciplina Estudos da Tradução, “*The Name and Nature of Translation Studies*”⁶⁶, publicado somente em 1988, no qual propõe uma primeira reflexão metateórica para a constituição de um campo disciplinar distinto da Linguística e da Literatura que respondesse às necessidades ligadas estritamente às pesquisas em torno da tradução. O mapeamento apresentado contribui para a sistematização de um novo campo científico composto por áreas e subáreas, definindo, deste modo, os campos de investigação voltados aos Estudos da Tradução naquele momento histórico em que esse novo campo foi sistematizado.

Embora não exaustivo, o trabalho de Holmes tem uma grande relevância acadêmica, pois organiza e distingue os ramos de pesquisa na área dos Estudos da Tradução. Pagano e Vasconcellos (2003, p. 14) mencionam que o mapeamento de Holmes vai “capturar as mais tradicionais vertentes da pesquisa na área” e que as distinções feitas por ele servem de norteamento para a pesquisa na área da tradução. Posteriormente, Toro (2007, p. 12) afirma que apesar de o mapa de Holmes ter passado por diversas revisões feitas por diferentes pesquisadores, as três divisões fundamentais – estudos teóricos, descritivos e aplicados – permanecem em sua essência.

Em relação ao ramo dos estudos aplicados (voltados para a prática), são propostas, no mapeamento de Holmes, as seguintes linhas de pesquisa: (i) Didática da Tradução, (ii) Ferramentas de auxílio à tradução, (iii) Política da tradução e (iv) Crítica da tradução. Seguindo a evolução histórica da disciplina, novas propostas de mapeamento surgiram e foram incorporando novos desdobramentos. Dentre eles, citamos as reformulações da proposta de Holmes feitas por Hurtado Albir em 1994 e 1999. Mas somente a versão de 1999 incorpora a linha de pesquisa que nos interessa particularmente: ensino de línguas para tradutores. Em sua primeira reformulação, feita em 1994, a autora define três linhas de pesquisa nos estudos aplicados: (i) Didática da Tradução, (ii) Tradução em Didática das Línguas, (iii) Crítica de traduções. A Figura 1 a seguir apresenta essa primeira proposta de mapeamento de Hurtado Albir (1994).

⁶⁶ “O nome e a natureza dos Estudos da Tradução”.

Figura 1 - Reformulação do mapa de Holmes por Hurtado Albir (1994).

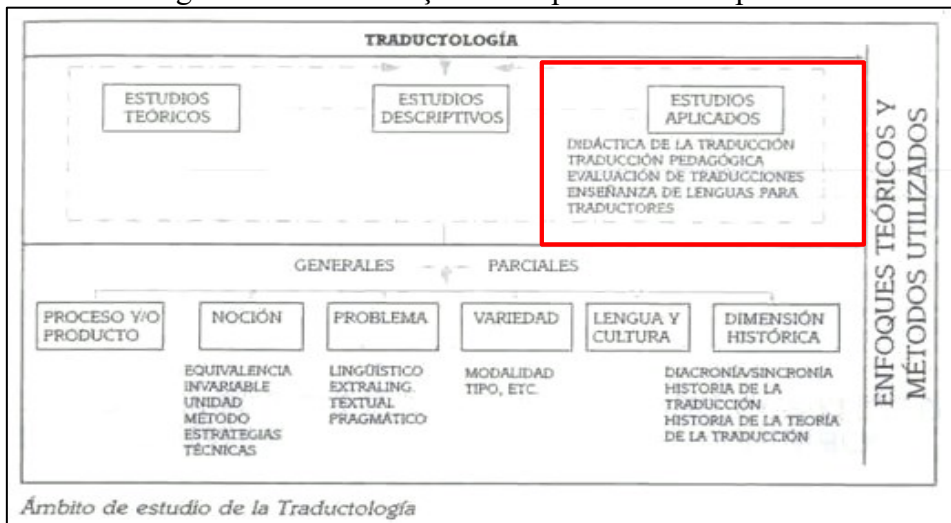


Fonte: Hurtado Albir (1994, p. 34). Destaque nosso.

Diferentemente do mapa de Holmes, nessa primeira proposta de Hurtado Albir (1994) vemos uma nova linha de pesquisa intitulada “Tradução em Didática das Línguas”, que se refere à tradução enquanto ferramenta pedagógica no ensino de LE. Percebemos que Hurtado Albir (1994) não sugere a linha de pesquisa “Política de Tradução” presente no mapa de Holmes. Não encontramos, em nenhum texto, o porquê de não ter mantido essa linha de pesquisa.

Na reformulação do mapa feita em 1999, Hurtado Albir acrescenta um quarto campo de investigação aos estudos aplicados. A primeira linha de pesquisa, “Didática da Tradução”, já apresentada no mapeamento de 1994, permanece sem modificação. Duas linhas de pesquisas sofrem mudanças na nomenclatura. A “Tradução em Didática de línguas” passa a ser nomeada “Tradução Pedagógica”, enquanto “Crítica de Traduções” chama-se agora “Avaliação de Traduções”, aproximando-se do que Holmes (1988) havia proposto. A mais a nova linha de pesquisa intitula-se “Ensino de línguas para tradutores”, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2 - Reformulação do mapa de Holmes por Hurtado Albir (1999).



Fonte: Hurtado Albir (1999, p. 11). Destaque nosso.

A comparação dos dois mapeamentos de Hurtado Albir (1994 e 1999) com o mapeamento de Holmes, no tocante à evolução das linhas de pesquisa nos estudos aplicados dos ET, nos permite, portanto, localizar nosso objeto de estudo dentro da linha de pesquisa “Ensino de línguas para tradutores”. A primeira teórica a reivindicar uma linha de pesquisa específica para o estudo do ensino de línguas para tradutores foi Laura Berenguer em seu artigo “*Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*”⁶⁷, de 1996, no qual a autora já questionava essa lacuna ao se referir ao mapa de Holmes de 1972 e à primeira proposta feita por Hurtado Albir em 1994.

Hurtado Albir (1994, p. 34) propõe algumas mudanças no esquema de Holmes, mas continua incluindo os estudos aplicados nos mesmos âmbitos [...]. Em meu entender, o ensino de segundas línguas para tradutores deveria incluir-se também nesta última divisão, e considerar-se como um campo específico novo incluso dentro dos estudos aplicados.⁶⁸ (BERENGUER, 1996, p. 9)

Deste modo, estando em consonância com as observações de Laura Berenguer feitas em 1996, a reformulação do quadro feita por Hurtado Albir em 1999 comprova a necessidade de incorporar e institucionalizar essa área de pesquisa ainda nascente, que é o campo de pesquisa voltado ao ensino de línguas na formação de tradutores.

⁶⁷ Didáctica de segundas línguas nos estudos de tradução.

⁶⁸ “Hurtado Albir (1994, p. 34) propone algunos cambios al esquema de Holmes, pero sigue incluyendo en los estudios aplicados los mismos ámbitos [...] A mi entender, la enseñanza de segundas lenguas para traductores debería incluirse también en este último apartado, y considerarse como un campo específico nuevo englobado dentro de los estudios aplicados.”

Analisar os mapas de Holmes (1972) e Hurtado Albir (1994, 1999) permitiu situar o objeto desta pesquisa dentro da disciplina acadêmica dos Estudos da Tradução. Por meio da ilustração dos referidos mapas, vimos que o campo de investigação voltado ao ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores se situa dentro do ramo dos estudos aplicados. Podemos afirmar, portanto, que o presente campo de investigação surgiu com a evolução histórica da disciplina Estudos da Tradução e que a nosso ver se desenvolve timidamente, como poderemos ver na lista de trabalhos (em 1.3.2) já publicados sobre o tema (26 trabalhos).

Para um melhor entendimento das linhas de pesquisa situadas nos estudos aplicados à tradução, segundo o mapeamento de Hurtado Albir (1999), descrevemos em detalhes cada linha de pesquisa nos parágrafos seguintes.

A primeira linha de pesquisa, a **Didática da Tradução**, conforme já mencionado, é considerada por Hurtado Albir (1999, 2011) como o ramo de estudo mais característico da pesquisa aplicada aos Estudos da Tradução. Também chamada de **Pedagogia da tradução** por Delisle (1980), essa linha de pesquisa, ainda muito incipiente nos Estudos da Tradução em comparação a didáticas de outros campos de saberes, desenvolve estudos em torno do desenho curricular, ou seja, da definição dos objetivos de aprendizagem, de propostas pedagógicas, elaboração de material didático e da avaliação do ensino/aprendizagem na formação de tradutores. Uma das hipóteses para tanto atraso, segundo a autora, provém do fato de que a tradução estava ligada a outras disciplinas, por exemplo, à Filologia, ou à Linguística, trazendo a metodologia dessas disciplinas para a tradução – nesse caso, uma metodologia estreitamente linguística. Essa é uma lacuna problemática, como menciona Gonçalves (2015, p. 114), diante do desenvolvimento de novos cursos de graduação em tradução e da crescente demanda por traduções no mercado de trabalho.

Ainda sobre a Didática da Tradução, podemos identificar quatro diferentes perspectivas (HURTADO ALBIR, 1995, 1999, 2011): uma perspectiva de didática mais tradicional; uma estreitamente ligada à Linguística Contrastiva, por meio dos estudos contrastivos; outra que funciona a partir dos tratados essencialmente teóricos e, por fim, uma perspectiva com base no ensino por objetivos de aprendizagem.

Com relação à primeira perspectiva, Didática Tradicional, Hurtado Albir (1999, p. 19-17) evidenciou que a Didática Tradicional da tradução está interligada ao ensino tradicional de línguas estrangeiras, mais especificamente, por meio do método de ensino da época comumente chamado “Gramática-Tradução” (LEFFA, 1988). O referido método de ensino de LE caracterizava-se por utilizar a tradução como ferramenta pedagógica para o acesso à LE. A ideia

central era de que para compreender a LE era necessário traduzir. Deste modo, o método propunha listas de palavras isoladas de seu contexto a serem traduzidas, ou exercícios de tradução (tradução palavra por palavra ou frase por frase) de textos literários com alto nível linguístico.

A Didática Tradicional da tradução seguia, portanto, a mesma metodologia do ensino de línguas em voga, confundindo ensinar a traduzir com ensinar língua estrangeira, pois acreditava-se que para saber traduzir era suficiente saber a língua estrangeira. As aulas de tradução eram centradas em tradução de textos, em torno dos quais os antigos manuais de tradução eram organizados, resumindo a ação pedagógica a uma única instrução: “leia e traduza” – nomeada por Hurtado Albir de “didática do leia e traduza”, na qual o aluno devia ler o texto e traduzir. A “solução correta” vinha do professor ou do melhor aluno (HURTADO ALBIR, 1999, p. 16). Outra característica da Didática Tradicional da tradução é sua forte vinculação com uma concepção literalista da tradução, qual seja, considerava-se que os únicos problemas na tradução provinham do léxico e da gramática. A tradução, nesse sentido, é vista como uma transcodificação dos elementos linguísticos.

O que se percebe igualmente nessa didática mais tradicionalista é a ausência de objetivos pedagógicos. Privilegia-se a tradução de textos literários complexos, evidenciando as dificuldades lexicais e morfossintáticas e tendo como único objetivo o acesso ao significado. Desse modo, verificamos uma ausência de critérios metodológicos, ou seja, a escolha dos textos era aleatória e sem progressão. A única progressão existente era temática ou gramatical. Não há outra indicação pedagógica que não seja o “leia e traduza”. Quanto à avaliação, esta era carregada de subjetividade e destituída de critérios. Os resultados se baseavam na “solução correta” por parte do professor ou do manual. Não há uma pedagogia para o erro do aluno que lhe proporcione ferramentas para evitar o mesmo tipo de erro.

A segunda perspectiva identificada na Didática da Tradução por Hurtado Albir (1995, 1999, 2011) e que trouxe uma grande contribuição, está vinculada aos estudos contrastivos. A Estilística Comparada, que tem na tradução sua aplicação prática, com os pioneiros Vinay e Darbelnet (1958)⁶⁹, estabelece sete procedimentos principais de tradução. Apesar do seu aporte para a Didática da Tradução, esses procedimentos não são suficientes para explicar o processo de tradução, pois estão centrados unicamente no resultado. Outras insuficiências estão

⁶⁹ Em 1958, os autores publicam “*Stylistique comparée du français et de l’anglais*”, tornando-se um clássico da teoria da tradução. Em 1995 tem sua obra traduzida em inglês: “*Comparative Stylistics of French and English*”. Os autores estabelecem sete procedimentos técnicos de tradução: empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação.

presentes, como comparações descontextualizadas e centradas no plano da língua e não dos textos; ou a fixação por uma única equivalência. Nos últimos anos percebe-se uma mudança nas propostas de análise contrastiva, que passam do plano linguístico para o plano textual. Trazem grande contribuição para a Didática da Tradução enquanto instrumento pedagógico, entretanto ainda são insuficientes para proporcionar um aparato teórico-metodológico à Didática da Tradução (HURTADO ALBIR, 1999, p. 18-19).

Outra perspectiva para uma Didática da Tradução surgida nos anos 1980 baseia-se nos objetivos de aprendizagem, preconizando uma pedagogia ativa. Delisle (1980) é pioneiro ao evidenciar em sua obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction*⁷⁰ a falta de sistematização nas aulas de iniciação à tradução, chamando de “ensino-bricolagem”, carente de objetivos claramente definidos. O autor, baseando-se em dificuldades de aprendizagem, propõe a organização de um curso de iniciação à tradução a partir de objetivos de aprendizagem, os quais são alcançados por meio de exercícios em sala de aula. O autor considera os objetivos de aprendizagem como uma estrutura em torno do qual se desenha o ensino. Define os objetivos de aprendizagem como sendo “ a descrição da intenção que uma atividade pedagógica se propõe a alcançar e que determina as mudanças a longo prazo que deverão ser observadas no estudante.”⁷¹ (DELISLE, 1993, p. 38). Em sua segunda obra, *La traduction raisonnée* (1993), o autor propõe oito objetivos gerais e 56 específicos para a mesma disciplina no par linguístico inglês-francês. Mais recentemente, surge a Formação por competências (FPC) que, segundo Lasnier (2000), é uma sequência lógica da formação por objetivos de aprendizagem. Aprofundamos essa questão na subseção 2.2.3.

Vale destacar, aqui, a contribuição de Kiraly (1995, p. 18) ao elencar as carências nos ET na década de 1990: i) ausência de um enfoque sistemático com base em princípios pedagógicos e tradutológicos; ii) ausência de contribuições de outras disciplinas; iii) dependência do modelo linguístico; iv) ausência de contribuições de modelos interpretativos e culturais; v) atuação central do professor; vi) aceitação de um papel passivo pelos estudantes; vii) falta de aplicação de resultados da pesquisa empírica; viii) falta de distinção dos componentes da Competência Tradutória; ix) falta de crítica das velhas práticas de ensino. Em 2000, o autor propõe uma mudança de paradigma incorporando as teorias construtivistas da aprendizagem à Didática da Tradução. A contribuição central está na colaboração entre

⁷⁰ A análise do discurso como método de tradução.

⁷¹ “[la] description de l'intention visée par une activité pédagogique et précisant les changements durables de comportement devant s'opérer chez l'étudiant.”

professor e aluno, descentralizando o professor (HURTADO ALBIR, 2011, p. 165). Outros autores, como Hurtado Albir (1999) e González Davies (2003), incorporam as últimas tendências em matéria de ensino (metodologia) na formação de tradutores, trazendo, para a Didática da Tradução, o enfoque com base em tarefas, surgido no âmbito da Didática de línguas estrangeiras no fim dos anos 1980. Surge, então, outra mudança de paradigma, no qual o aprendiz se torna ativo na construção de sua aprendizagem por meio da resolução de tarefas (problemas).

Segundo Hurtado Albir (1999, p. 10), as bases para o desenvolvimento de uma didática específica partem dos seguintes questionamentos: i) Para quem se ensina? (perfil do estudante); ii) O que se ensina? (objetivos e conteúdos); iii) Como se ensina? (métodos e meios); iv) Com que resultado? (critérios de avaliação). Nossa proposta de disciplina de Língua Francesa para tradutores segue esses questionamentos, como veremos no capítulo 3.

A segunda linha de pesquisa, a **Tradução pedagógica**, refere-se ao ramo de pesquisa que se dedica ao estudo da tradução enquanto ferramenta pedagógica no ensino de línguas estrangeiras. A tradução foi inicialmente utilizada, como já vimos, no ensino tradicional de línguas por meio de métodos dedutivos chamados Gramática e Tradução ou Gramática-Tradução (HURTADO ALBIR, 1999, p. 13). Nascida no Renascimento, o objetivo inicial era a leitura no original dos clássicos gregos e latinos. Essencialmente, a aprendizagem da língua consistia em: i) memorizar lista de palavras; ii) conhecer as regras necessárias para se construir frases a partir das palavras memorizadas; iii) fazer exercícios de tradução e versão. O método era dedutivo, ou seja, partia-se das regras para o exemplo (LEFFA, 1988).

A tradução, enquanto método de ensino de línguas, começa a ser vista como um método repetitivo, limitado, pois não desenvolvia habilidades de expressão oral. Pouco a pouco, com a chegada do Método Direto, no qual pensar na língua materna é estritamente proibido, ela é proscrita da sala de aula de língua estrangeira, como observa Branco (2001, p. 166):

[...] ao se falar em tradução em sala de aula de LE, a visão é da utilização do Método Gramática e Tradução que, de fato, não se adequa às necessidades sociais ou aos avanços teórico-metodológicos que a tradução tem ganhado com o passar do tempo. A tradução em sala de aula de LE torna-se um mito, que a representa como desnecessária, como uma interferência negativa ao aprendizado de LE.

O Método Direto surge, portanto, dando ênfase à oralidade e bane completamente a tradução da sala de aula, de tal maneira que se percebe ainda hoje nos alunos uma certa apreensão em se apoiar nas transparências entre línguas próximas. São resquícios de décadas

de proibição. A partir do século XX, a tradução vem sendo reabilitada, e até mesmo considerada por alguns teóricos uma quinta habilidade a ser desenvolvida junto às habilidades de expressão escrita e compreensão leitora, e expressão e compreensão orais (MALMKJAER, 1998). Elisabeth Lavault (1998), em seu livro *Les fonctions de la traduction en didactique des langues*⁷², é pioneira ao argumentar, nos anos 1980, a favor da reabilitação da tradução em sala de aula de LE enquanto ferramenta pedagógica, dentro de uma metodologia comunicativa de ensino de LE e estabelece a diferença entre a tradução pedagógica e a pedagogia da tradução. A autora preconizava um ensino interpretativo da tradução no ensino de línguas e seguia os pressupostos didáticos para o ensino da tradução de Delisle (1980).

Hurtado Albir (1990, p. 13) dedica uma subseção sobre o tema na qual relata o percurso da tradução na sala de aula de LE, da sua proibição a sua reabilitação. A autora ainda menciona dois tipos de processos tradutórios existentes no ensino de LE: a tradução interiorizada e a tradução explicativa. A primeira refere-se a uma estratégia espontânea do aluno nos níveis iniciais, em que este confronta estrutura e léxico de sua LM à LE, quer seja para compreender melhor a LE, quer seja para consolidar sua aquisição. Essa confrontação, segundo a autora, diminui ou desaparece à medida que a LE se consolida. A tradução explicativa refere-se a uma estratégia também utilizada pelos alunos na aprendizagem de uma LE para ter acesso a significados desconhecidos na LE.

A terceira linha de pesquisa, **Avaliação de Traduções**, trata do desenvolvimento de sistemas objetivos de avaliações de traduções. De acordo com Melis (1997), Hurtado Albir (1999) e Melis e Hurtado Albir (2001), a avaliação em tradução tem três campos distintos, cada um com sua particularidade: (i) avaliação de textos literários ou sagrados, ou seja, de traduções já publicadas; (ii) avaliação do exercício da profissão, ou seja, avaliação de tradutores pelas empresas, agências de traduções e outras organizações que movimentam o mercado da tradução, e (iii) avaliação em Didática da Tradução. Durante muito tempo avaliou-se traduções de maneira subjetiva e pouco sistemática, tendo-se como critérios de avaliação a questão dicotômica entre tradução literal ou livre, ou critérios estilísticos (HURTADO ALBIR, 1999, p. 14). Recentemente, a procura por um enfoque mais metódico vem aparecendo, segundo Horguelin (1985), por meio de criações de escalas avaliativas⁷³. Hurtado Albir (1999) situa o início dessa preocupação no meio acadêmico em 1959, na ocasião do Congresso da Federação

⁷² “As funções da tradução na didática das línguas”.

⁷³ No presente trabalho, adotamos essa terminologia. O termo “rubrica” é também utilizado para se referir às escalas de notação e correção.

Internacional de Tradutores (FIT), que teve como tema a qualidade em matéria de tradução. Em sua tese, intitulada *Évaluation et traduction: Cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*⁷⁴, Melis (1997), orientada por Hurtado Albir, diagnostica a avaliação inicialmente como um “primo pobre” da didática:

Que esse campo seja praticamente inexplorado não tem nada de surpreendente, com efeito, pois a Didática da Tradução é uma didática relativamente jovem; [...] a avaliação tem relação direta com a didática, faz mesmo parte dela [...]⁷⁵ (MELIS, 1997, p. 2).

Delisle (1993, p. 16) já levantava a questão da problemática de todo o aspecto docimológico na avaliação, que consiste na “delicada questão da avaliação qualitativa das traduções”.

A quarta linha de pesquisa dos Estudos Aplicados à tradução trata do **Ensino de línguas estrangeiras para tradutores**. Esse ramo da pesquisa dedica-se à especificidade do ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores e é o foco da presente pesquisa de doutoramento. Nos últimos anos, percebeu-se que o ensino de LE para tradutores requer necessidades diferentes daquelas de um curso de línguas, posto que o público e os objetivos são diferentes. Alguns trabalhos importantes deram o passo inicial, como os de Berenguer (1996, 1997), Brehm Cripps (1997), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999), já citados na subseção 1.3.2 e abriram um campo vasto para pesquisa, dado que os estudos já feitos nesse âmbito ainda restam iniciais. O objetivo é determinar a especificidade do ensino em relação a outras disciplinas afins, visando definir objetivos de aprendizagem e metodologia específicos para os estudantes de Tradução e conforme a língua estrangeira de aprendizagem.

Após explicitar a justificativa para esta tese, a revisão da literatura concernente, a discussão geral dos fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos e perguntas de pesquisa, bem como a delimitação do nosso campo de estudo, descrevemos, a seguir, a estrutura da tese, seguida de um breve resumo de cada capítulo com vistas a dar uma visão de conjunto de todos os aspectos que são abordados no presente trabalho.

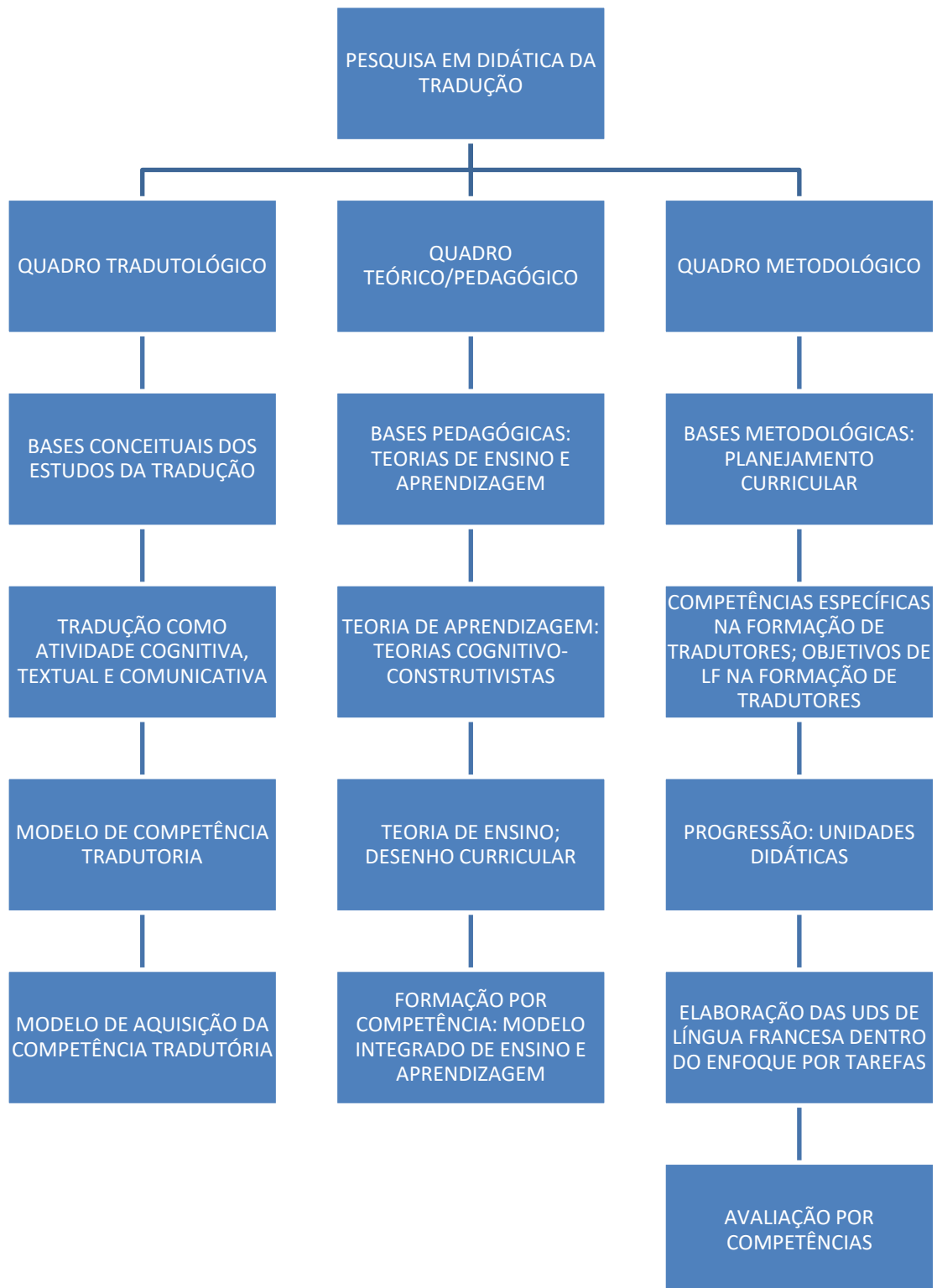
⁷⁴“Avaliação e tradução: pesquisa sobre a avaliação na Didática da Tradução”.

⁷⁵“*Que ce champ soit pratiquement inexploré n’a rien de surprenant en fait car la didactique de la traduction est une didactique relativement jeune [...], l’évaluation est en rapport direct avec la didactique, elle en fait même partie [...]*”.

1.6 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese tem como estrutura de base a proposta feita por Hurtado Albir (2005) de arcabouço para as pesquisas em Didática da Tradução, que se organiza em torno de três aspectos: (i) quadro tradutológico, no qual são definidas as bases conceituais fundamentais para o desenvolvimento de uma didática relacionada à formação de tradutores; (ii) quadro teórico/pedagógico, no qual são explicitadas as teorias de ensino e aprendizagem nas quais se apoia a pesquisa; (iii) quadro metodológico, o qual informa a metodologia utilizada na proposta didática, a elaboração das UDs, as competências específicas e objetivos de aprendizagem a serem alcançados e o tipo de avaliação que é proposto na formação.

Figura 3 - Pesquisa em Didática da Tradução.



Fonte: Adaptada de Hurtado Albir (2005).

Desse modo, o presente trabalho é constituído de cinco capítulos:

No **PRIMEIRO CAPÍTULO** são apresentadas a motivação desta pesquisa, a revisão da literatura e sua discussão, o contexto e a relevância da presente tese, os objetivos e perguntas de pesquisa, sua localização dentro dos ET e, por fim, sua estrutura geral.

O **SEGUNDO CAPÍTULO** apresenta as bases conceitual, pedagógica e metodológica que amparam nossa proposta de Plano de ensino e material didático. Divide-se em três partes:

i) Primeira parte: de caráter conceitual, dedica-se ao quadro tradutológico que compreende três conceitos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer base didática relativa à tradução, segundo Hurtado Albir (2011): **o conceito de tradução; a Competência Tradutória; a aquisição da Competência Tradutória**. Definimos, nessa parte, o modelo da CT que serviu de alicerce teórico para a definição dos objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores.

ii) Segunda parte: de teor pedagógico, apresenta a teoria de aprendizagem cognitivo-construtivista, a teoria de ensino com base no Desenho Curricular e na Formação por competências e objetivos de aprendizagem no contexto da formação de tradutores.

iii) Terceira parte: de teor metodológico, informa inicialmente as características do ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores e seus objetivos de aprendizagem a partir de autores que se dedicaram à questão. Em seguida, com base nos objetivos já propostos, determinamos os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em nossa proposta pedagógica. Procuramos vincular os objetivos de aprendizagem em LF ao modelo de Competência Tradutória (PACTE, 2003) e às Categorias de competências específicas na formação de tradutores propostas por Hurtado Albir (2008). Ainda na terceira parte, apresentamos a metodologia para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa, a elaboração das UD's por meio do enfoque por tarefas e os instrumentos e escalas descritivas de avaliação conforme os pressupostos da abordagem por competências.

O **TERCEIRO CAPÍTULO** é dedicado à descrição do método utilizado para esta pesquisa. Explicitamos o tipo de pesquisa; a situação pedagógica específica; os instrumentos para coleta de dados; o perfil dos participantes; os procedimentos para elaboração das UD's da nossa proposta didática e a descrição, em detalhes, das UD's e sua aplicação e dos instrumentos de avaliação; por fim, descrevemos o método da Análise de Conteúdo para análise dos dados provenientes da pesquisa-ação.

O **QUARTO CAPÍTULO** é dedicado à interpretação e discussão das inferências que emergiram da técnica da Análise de Conteúdo. Trazemos os resultados das inferências sobre: i)

a percepção consciente dos alunos sobre as diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho; ii) a compreensão leitora do aluno com foco na tradução; iii) a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação; e, por fim, (iv) a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática. Ao fim desse capítulo, apresentamos as mudanças a serem feitas no material didático.

O **QUINTO CAPÍTULO** conclui este trabalho trazendo nas considerações finais: as respostas às perguntas de pesquisa formuladas no início desta tese, uma rediscussão dos resultados da Análise de Conteúdo, as conquistas alcançadas por este estudo, suas limitações e algumas sugestões para pesquisas futuras dentro do tema desta pesquisa.

2 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES

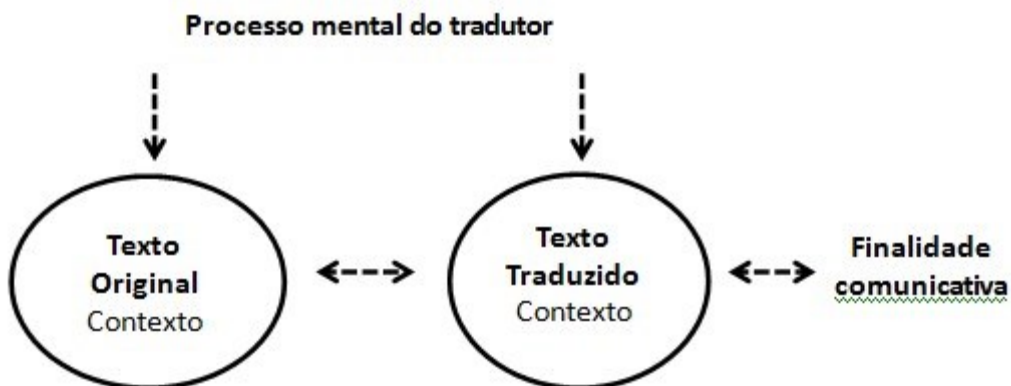
2.1 BASES CONCEITUAIS

Visto que o perfil do público para o qual é destinada nossa proposta de Plano de ensino da disciplina de Língua Francesa faz parte do Curso de Bacharelado em Tradução, recorreremos inicialmente ao **quadro tradutológico** proposto por Hurtado Albir (2005, p. 26), que compreende três conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma base didática voltada à tradução: (i) **o conceito de tradução**; (ii) **a Competência Tradutória**; (iii) **a aquisição da Competência Tradutória**.

2.1.1 Definição de tradução

Entendemos a tradução como uma ação que integra três atividades: a textual (seja oral ou escrito), a mental, e a comunicativa dentro de um determinado contexto. Encontramos em Hurtado Albir (1999, p. 40) essa ideia de integração de vários processos durante a tradução; é o que a autora nomeia de “concepção integralizadora da tradução”, a qual divide em três aspectos: processo mental (atividade cognitiva), texto (atividade textual), ato comunicativo (atividade comunicativa). A figura a seguir ilustra tal processo:

Figura 4 - Concepção integralizadora da tradução: tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa.



Fonte: Hurtado Albir (2011, p. 42). Tradução de Edelweiss Gysel (2017).

Adotamos, portanto, sua definição de tradução, qual seja, como sendo “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 determinada” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 41). Isso implica que o estudo sobre o ato de traduzir deve considerar essa tripla perspectiva, o que a autora denomina **abordagem integralizadora da tradutologia**⁷⁶.

A tradução enquanto processo mental diz respeito aos **processos básicos da tradução**, que correspondem à recepção de um texto original e, em seguida, à emissão de um novo texto. Para realizar esses processos básicos, o tradutor deverá optar por um método de tradução em função da finalidade de sua tradução. Hurtado Albir (1999, p. 32) distingue quatro métodos diferentes: (i) método interpretativo-comunicativo (tradução do sentido); (ii) método literal (transcodificação linguística); (iii) método livre (modificação de categorias semióticas ou discursivas); (iv) método filológico (tradução erudita e crítica). Dentro desse processo mental do ato tradutório, vão se realizar as estratégias para a resolução de problemas tradutórios. Consideradas como componente fundamental da Competência Tradutória, as estratégias são definidas por Hurtado Albir (1999, p. 32, grifos da autora) como sendo

[...] procedimientos (conscientes e inconscientes, verbais e não verbais) direcionados para a realização de uma meta, que servem para resolver problemas encontrados no caminho e constituem o elemento essencial de todo o saber operativo ou procedimental (saber ‘como’ fazer algo)⁷⁷.

Sobre o segundo aspecto, a tradução enquanto atividade textual, consideram-se centrais na operação tradutória os mecanismos de funcionamento textual e as tipologias textuais (MELIS, 1997, p. 167; HURTADO ALBIR, 1999, p. 33). Em outras palavras, na perspectiva textual não são as línguas que estão no centro da operação tradutória, e sim os textos, e estes funcionam diferentemente conforme a língua/cultura à qual pertencem.

Hurtado Albir (1999, p. 33) define texto como “[...] uma unidade significativa fundamental, produto da atividade humana [...] que funciona como um todo estruturado em macrounidades e microunidades funcionais.”⁷⁸ Dentro do funcionamento textual, dois

⁷⁶ O termo “tradutologia” é a tradução para o termo em francês “traductologie” batizado por Jean René Ladmiral (França) nos anos 1970 e utilizado por alguns países como Bélgica, Suíça, Itália e Espanha para se referir aos Estudos da Tradução.

⁷⁷ “[...] procedimientos (conscientes e inconscientes, verbales e no verbales) orientados a la consecución de una meta, que sirven para resolver problemas encontrados en el camino y son un elemento esencial de todo saber operativo o procedimental (saber ‘cómo’ hacer algo).”

⁷⁸ “[...] una unidad significativa fundamental, producto de la actividad comunicativa humana [...] que funciona como un todo estructurado en macrounidades y microunidades funcionales.”

elementos-chave organizam o texto, segundo a autora: a coerência e a coesão. A **coerência**, que se situa no nível macro, atua produzindo a estrutura global da informação textual e dando sentido ao texto. A autora considera que os mecanismos de coerência, ao serem traduzidos, não mudam de uma língua para outra por serem “fundamentos universais de significação” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 33). O segundo elemento-chave, a **coesão**, se situa no nível micro do texto e é responsável por relacionar as unidades semânticas e sintáticas de um texto graças aos seus mecanismos referenciais (léxico, números próprios, dêitico pessoal, espacial ou temporal e os dêiticos discursivos) e aos mecanismos de conexão (conectores). Outro elemento importante da organização textual é a **progressão temática**. Nela se articulam o tema (informação já conhecida) com o rema (informação nova). Esses dois últimos elementos, coesão e progressão temática, segundo Hurtado Albir (1999), sofrem modificações durante o ato tradutório.

Dentro dessa dimensão textual da tradução, as tipologias e gêneros textuais são de suma importância, uma vez que os textos “se distinguem por suas funções, como também por suas convenções e pela atitude ideológica que transmitem” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 34). A autora adota as três categorias de Hatim e Mason (1990) para caracterizar os textos: tipo textual, gênero textual e discurso. Os tipos de texto, segundo os autores, podem ser classificados conforme a função que transmitem, uma vez que eles são multifuncionais. É preciso identificar o que Hatim e Mason (1990) denominam de “foco contextual dominante”, ou seja, sua função dominante, do “foco contextual secundário”. Os autores determinaram três funções prioritárias para os textos: expor, argumentar e instruir. Cada uma dessas funções vai gerar um tipo textual diferente, a saber: textos **expositivos**, **argumentativos** e **instrutivos** (ou informativos). A concepção de “gêneros textuais” é de grande utilidade para a tradução e sua didática, pois estes possibilitam uma melhor organização do material didático. Eles são definidos por Hurtado Albir (1999, p. 35) como

Regrupamentos textuais pertencentes a um mesmo campo e modo textual, com uma mesma função (ou funções), com emissores e receptores particulares, e que possuem características textuais convencionais, fundamentalmente em relação a sua macroestrutura e a certas formas linguísticas fixas.⁷⁹

⁷⁹ “Agrupaciones textuales pertenecientes a un mismo campo y modo textual, con una misma función (o funciones), con emisores y receptores particulares, y que poseen características textuales convencionales, fundamentalmente en cuanto a su macroestructura y a ciertas formas lingüísticas fijas.”

Podemos, desse modo, classificar os gêneros textuais tomando como base seu campo e modo textual, sua função, tanto os emissores quanto os receptores, e as formas linguísticas que tendem a se repetir conforme o gênero. Outra dimensão importante do texto a ser levada em conta na tradução é sua atitude ideológica, ou seja, uma das dimensões do discurso, que pode vir repleta de estereótipos ou de características de um discurso machista, feminista, político de esquerda ou de direita etc.

Sobre o terceiro aspecto da “concepção integralizadora da tradução”, conforme Hurtado Albir (1999), considera-se que a tradução é um ato comunicativo uma vez que graças a ela um destinatário que não compreende a língua, nem a cultura dentro da qual o texto foi criado, terá acesso a sua mensagem. Entretanto, essa comunicação possibilitada pela tradução é considerada complexa, pois ela se relaciona com o meio sociocultural para a qual está destinada, para um destinatário de outra cultura, e pode ser comunicada em uma época diferente da época do texto original. Há que se considerar, portanto, os aspectos extratextuais da tradução: o emissor e o receptor do texto original, o tradutor e o receptor do texto traduzido, o encargo tradutório⁸⁰ etc.

Ao se definir o conceito de tradução e entender os vários elementos que estão inter-relacionados no processo tradutório, pretende-se trazer esses aspectos para as atividades de aprendizagem da LF no Curso de Bacharelado em Tradução, respeitando, contudo, o espaço didático das disciplinas teóricas de tradução.

2.1.2 A Competência Tradutória

Assim como foi preciso definir o conceito de tradução, é igualmente necessário entendermos os elementos que compõem a Competência Tradutória (CT).

Segundo Gonçalves (2015), a discussão sobre a CT tornou-se mais sistemática nas duas últimas décadas. Entretanto, salienta Hurtado Albir (2011), o termo “Competência Tradutória” já era utilizado em meados dos anos 1980. Gonçalves (2015) destaca o trabalho de Schäffner e Adab (2000), *Developing translation competence*⁸¹, resultado das discussões geradas no congresso homônimo, ocorrido na Universidade de Aston, em 1997, que marca o

⁸⁰ Encargo tradutório: esse termo foi utilizado dentro da Teoria da Funcionalidade (*skopos*theorie), criada por Hans J. Vermeer (1978), na tentativa de criar uma Teoria Geral da Tradução centrada na função, na finalidade da tradução e na sua relação específica com a cultura de chegada. O termo significa o conjunto de informações fornecidas pelo cliente para que o tradutor realize a tradução: prazo para entrega da tradução, público receptor, razão da tradução, função textual etc.

⁸¹ Desenvolvimento da competência tradutória.

interesse no tocante à definição, ao desenvolvimento e à avaliação da CT. Destaca igualmente as contribuições do grupo de pesquisa PACTE, da UAB, e sua pesquisadora-líder Hurtado Albir (PACTE, 2000, 2003, 2008, 2011; HURTADO ALBIR, 1995, 1999, 2001). No Brasil, notam-se várias iniciativas de estudos teóricos sobre a CT, dentre elas Rhotte-Neves (2002, 2007), Gonçalves (2003, 2008, 2015), Pagano, Magalhães e Alves (2005), Gonçalves e Machado (2006), Alves e Gonçalves (2007).

Existem vários termos que remetem à Competência Tradutória. Orozco (2000) faz um levantamento sobre essa variedade terminológica. Destacamos alguns termos, dentre eles: competência de transferência (NORD, 1988, 1991); competência do tradutor (KIRALY, 1995); desempenho do tradutor (WILLS, 1976); habilidade tradutora (LOWE, 1987; PYM, 1993); destreza tradutora (LOWE, 1987). Existe igualmente, segundo Hurtado Albir (2011, p. 383), uma variedade terminológica referente aos subcomponentes que integram a CT, bem como uma confusão entre competência e desempenho⁸².

No tocante aos modelos propostos para descrever o funcionamento da Competência Tradutória, a maioria são modelos componenciais, ou seja, preocupados em descrever os componentes da CT, que se baseiam unicamente na observação da atividade do tradutor e, portanto, de acordo com Hurtado Albir (1999, p. 43), são modelos que apresentam carência em termos de investigação do tipo empírico-experimental. Essa profusão de propostas é a prova concreta da complexidade de descrição da CT e de sua variedade componencial. Vale ressaltar que apesar de propostas variadas de definição da CT, a ideia de conjunto de vários componentes existentes está sempre presente. Citaremos alguns modelos a seguir. Entretanto, para uma revisão detalhada, propomos a consulta dos seguintes autores: Hurtado Albir (1999, 2005, 2011), Orozco (2000) e Waddington (2000). Tomaremos alguns exemplos citados por esses autores com vistas a ilustrar algumas propostas de funcionamento da CT.

Delisle (1980) afirma que um tradutor deve dominar quatro competências: a competência linguística, que corresponde ao conhecimento dos códigos das línguas em contato; a competência enciclopédica, que faz referência aos conhecimentos de mundo do tradutor; a competência de compreensão, que se refere à capacidade que o tradutor tem de compreender e interpretar um texto e a competência de reexpressão, que é a capacidade de dizer em outra língua o que foi compreendido. Lowe (1987), baseando-se nos critérios de avaliação do

⁸² O desempenho consiste na realização dos conhecimentos e habilidades em condições psíquicas e contextuais determinadas. (HURTADO ALBIR, 2011, p. 376). A autora utiliza o termo “*actuación*” em espanhol, que decidimos traduzir por “desempenho”.

*American Council on the Teaching of Foreign Languages - Education Testing Service*⁸³, que avalia as competências de leitura e escrita em LE, estabelece oito competências de tradução, a saber: compreensão de leitura na língua de partida (LP); capacidade de redação na língua de chegada (LC); compreensão do estilo da LP; domínio do estilo na LC; compreensão dos aspectos sociolinguísticos e culturais na LP; domínio dos aspectos sociolinguísticos e culturais na LC; velocidade etc. Bell (1991) segue as mesmas subcompetências apontadas por Canale (1983) em referência à competência comunicativa, ou seja, elenca quatro componentes: competência gramatical; competência sociolinguística; competência discursiva e competência estratégica, o que se torna problemático, pois isso quer dizer, segundo a visão do autor, que não há distinção entre Competência Tradutória e competência bilíngue.

Hewson e Martin (1991, p. 52) estabelecem três competências: competência linguística nas duas línguas em contato; competência de derivação, que consiste na capacidade de gerar relações homólogas para recriar normas socioculturais; e competência de transferência, que inclui a capacidade própria do tradutor com ou sem ajuda da documentação. Nord (1992, p. 47) estabelece seis competências essenciais para o tradutor: competência de recepção e análise textual; competência de documentação; competência de transferência; competência de produção textual; competência de avaliação da qualidade da tradução; e competência linguística e cultural (das línguas de partida e chegada), requisito principal, para a autora, da atividade tradutória.

Kiraly (1995, p. 108), por sua vez, baseia-se no seu modelo sociológico e psicolinguístico da tradução para propor um **modelo integrador da Competência Tradutória**. Considera que a Competência Tradutória comporta três tipos de conhecimentos e habilidades: (i) conhecimento sobre o contexto dentro do qual se realiza a tradução; (ii) conhecimentos linguísticos na língua de partida e chegada, conhecimentos culturais relacionados à língua de partida e de chegada e conhecimentos especializados; (iii) habilidade tradutora (saber-fazer) para ativar processos psicolinguísticos adequados, intuitivos e controlados, com vistas a formular o texto de chegada e controlar sua correspondência com o texto original.

Hurtado Albir, em 1996 (antes de criar o grupo de pesquisa PACTE), considerava cinco competências constituintes da CT: (i) competência linguística nas duas línguas; (ii) competência extralinguística (enciclopédica, cultural e temática); (iii) competência de transferência, que consiste em saber compreender o texto original e reexpressá-lo na língua de chegada conforme a finalidade da tradução e as características do destinatário (HURTADO

⁸³ Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras – Serviço de Testes em Educação.

ALBIR, 2011); (iv) competência profissional (saber documentar-se, usar as novas tecnologias e conhecer o mercado de trabalho); e (v) competência estratégica. Em um trabalho posterior, Hurtado Albir (1999), se inspirando nos componentes que fazem parte da competência de comunicação segundo Bachman (1990), acrescenta o componente psicofisiológico⁸⁴, que consiste na utilização de habilidades e recursos neuropsicológicos, e de mecanismos fisiológicos implicados no ato tradutório.

Hatim e Mason (1997) versam sobre as habilidades do tradutor, baseando-se no modelo de habilidade linguística comunicativa de Bachman (1990). Apontam três fases para o processo tradutório: (i) processamento do texto original (perceber a intertextualidade, a situacionalidade, inferir a intencionalidade etc); (ii) processamento do texto de chegada (estabelecer a intertextualidade e a situacionalidade do texto de chegada, criar intencionalidade, organizar a textura e a estrutura textual, equilibrar a informação em função do efeito que se quer no leitor do texto de chegada) e (iii) habilidades de transferência (renegociação estratégica entre tarefa comunicativa do tradutor, encargo de tradução e propósito da tradução).

Percebe-se, enfim, nas propostas de modelos de CT que acabamos de citar, a presença recorrente dos seguintes componentes: linguístico, textual, temático, cultural, de documentação e capacidade de transferência, e, para alguns autores (BELL, 1991; HURTADO ALBIR, 1999, 2001; KELLY, 2002), o componente estratégico.

O grupo PACTE (2005, 2011), com base em seu estudo empírico-experimental, destacou alguns elementos quanto à natureza da CT: (i) a Competência Tradutória difere da competência bilíngue; (ii) ela contém diversos componentes; (iii) esses componentes são de diversos níveis (conhecimento ou habilidade, conhecimento epistêmico, operacional etc.); (iv) o componente estratégico tem grande importância dentre os componentes da CT, pois regula e compensa as deficiências e resolve problemas; (v) é um conhecimento especializado; (vi) existe um sistema de relações, hierarquia e variações entre os componentes conforme o caso (tradução direta ou inversa, combinação linguística, especificidade do texto, grau de experiência do tradutor, contexto de tradução (encargo tradutório) (HURTADO ALBIR, 2001).

Apresentamos, a seguir, o resultado da análise dos cinco modelos de Competência Tradutória, feita com o objetivo de escolher um modelo que pudesse amparar a proposta de objetivos de aprendizagem desta pesquisa.

⁸⁴ Os componentes psicofisiológicos estão relacionados a processos neurológicos e psicológicos implicados na execução da linguagem.

2.1.3 Modelos de Competência Tradutória

A descrição da Competência Tradutória (CT) é de suma importância, uma vez que ela caracteriza o perfil do tradutor profissional e ajuda a estabelecer objetivos globais e específicos da formação de tradutores. Portanto, a fim de estabelecer os objetivos de aprendizagem para nossa situação pedagógica específica, isto é, para estudantes de Tradução em LF, recorreremos inicialmente à definição de Hurtado Albir (2005, p. 19) sobre a CT, a saber: “[...] um **conhecimento especializado**, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores”. Para entendermos o que é um “conhecimento especializado”, é preciso destacar os tipos de conhecimento e sua aquisição.

Para definir a CT, a autora recorreu a uma revisão sobre tipos de conhecimento, retomando as distinções de Anderson (1983) entre **conhecimento declarativo** e **conhecimento operacional (ou procedimental)**, a definição de Wellington (1989) sobre **conhecimento explicativo**, e o conceito de **conhecimento condicional**, de Paris, Lipson e Wixson. (1983). Tratam-se de formas distintas de adquirir conhecimento. Segundo Anderson (1983), o **conhecimento declarativo** consiste em **saber o que**, é de fácil verbalização, adquirido por exposição, e seu processamento é essencialmente controlado, ao passo que o **conhecimento operacional (ou procedimental)** consiste em **saber como (ou saber fazer)**, é de difícil verbalização, adquirido pela prática e se processa essencialmente de maneira automática.

Wellington (1989) propõe um terceiro tipo de conhecimento, o **conhecimento explicativo** e que está relacionado ao **saber por que**, ou à identificação de conhecimento teórico. Outra proposta de aquisição de conhecimento é o **conhecimento condicional**, desenvolvida por Paris, Lipson e Wixson (1983), que “consiste em entender **quando e por que** se devem utilizar as formas de conhecimento declarativo e procedimental” (SCHUNK, 2012, p. 285) e ajustá-las aos objetivos da tarefa. Esse conhecimento, segundo Schunk (2012), está vinculado às estratégias de aprendizagem, ou seja, quando o aluno detecta um problema, utiliza o conhecimento condicional para solucioná-lo.

Como já mencionado, entender as diferentes formas de adquirir conhecimento é fundamental para o entendimento do que é conhecimento especializado. Desse modo, podemos definir conhecimento especializado conforme três características: (i) supõe uma base ampla de conhecimentos; (ii) está organizado em estruturas complexas e (iii) é passível de ser aplicado à resolução de problemas (HURTADO ALBIR, 2005, p. 21).

Assim sendo, segundo Hurtado Albir (2008), a CT é um sistema subjacente de conhecimentos essencialmente operacionais, ou seja, um **saber como** (ou saber fazer) adquirido pela prática tradutória, e não essencialmente um **saber o quê**, declarativo, adquirido por meio de exposição. Além disso, é um conhecimento especializado que nem todos os bilíngues possuem, composto de várias subcompetências inter-relacionadas, sendo o componente estratégico de grande importância, pois ele preencherá as lacunas deixadas por outras subcompetências.

Outra definição que vale destacar é a de Kelly (2002, p. 14), que define a CT como uma

[...] macrocompetência que constitui o conjunto de capacidades, habilidades, conhecimento, incluindo atitudes, que reúnem os tradutores profissionais e que intervêm na tradução como atividade experta e que se organiza em subcompetências interagindo continuamente e necessárias para o êxito da macrocompetência.⁸⁵

Existe tanto na definição de Kelly (2002) quanto na de Hurtado Albir (2008), mencionada anteriormente, a ideia de conjunto de subcompetências que são mobilizadas durante o ato tradutório. Uma vez definida a CT, o trabalho de desenho curricular e de planejamento de conteúdos e metodologia na formação de tradutores se torna mais evidente. O papel do professor será, segundo Kelly (2002), desenhar atividades visando o desenvolvimento de cada uma dessas subcompetências a fim de se alcançar a macrocompetência.

Para determinar os objetivos do ensino de LE na formação de tradutores, não poderíamos deixar de lado, ao nosso ver, os subcomponentes da CT. Portanto, para desenvolver nosso plano de trabalho levamos em conta o conceito de Competência Tradutória e recorreremos, por consequência, a uma proposta de modelo de subcompetências da CT.]

Explicitamos a seguir o resultado da análise comparativa de cinco modelos de CT que nos serviram de ponto de partida para a escolha de um modelo que sustentasse o desenvolvimento de nossa proposta de objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores, que deve estar consonância com os objetivos dessa formação. Conforme já mencionamos, a descrição da CT é a base para o desenvolvimento de uma didática que

⁸⁵ “[...] *macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta y que se desglosa en las subcompetências que se relacionan a continuación, en su conjunto necesarias para el éxito de la macrocompetencia.*”

corresponda às necessidades da formação de tradutores. Como esclarece Kelly (2002, p. 9-10), seu detalhamento vai ajudar no estabelecimento tanto de objetivos globais da formação quanto específicos. Com base na descrição de cada subcompetência a ser alcançada no final da formação, o professor poderá desenhar atividades que enfoquem ou não o desenvolvimento de cada uma dessas subcompetências, conforme sua disciplina.

Os modelos que descrevem os elementos que compõem a Competência Tradutória são muitos. Comparamos cinco propostas de modelos da CT, a saber: do grupo PACTE, o primeiro modelo proposto em 1998, e a proposta holística de 2003; do GRELT (2002); de Kelly (2002); e, por fim, o modelo proposto em 2015 pelo Prof. Dr. José Luiz Gonçalves, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Vale salientar que o modelo do GRELT se inspira na proposta de CT revisada do grupo PACTE (2001) e considera a competência de transferência como o núcleo da CT. Já o modelo desenvolvido por Kelly (2002) toma por base a revisão de várias propostas de CT feitas anteriormente ao seu modelo e a observação da realidade profissional do tradutor experiente.

A revisão sobre os cinco modelos de competência acima mencionados permitiu-nos elaborar um quadro comparativo. Tentamos agrupar por cores as competências que se assemelham entre os modelos de CT, conforme a definição dada pelo autor para cada elemento componencial da CT, independentemente da terminologia utilizada. Por consequência, esse agrupamento não segue a mesma ordem de apresentação dada pelos autores em seus textos.

Quadro 2 - Propostas de modelos de Competência Tradutória.

<i>MODELOS DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA</i>				
<i>PACTE (1998)</i>	<i>PACTE (2003)</i>	<i>GRELTA (2002)</i>	<i>Kelly (2002)</i>	<i>Gonçalves (2015)</i>
<i>1. Competência comunicativa nas duas línguas</i>	1. Subcompetência bilíngue	1. Competência linguística	1. Subcompetência comunicativa e textual em ao menos duas línguas e culturas	1. Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho
***	***	2. Competência textual		***
***	***	***	***	2. Capacidade sociolinguística/ estilística/textual/ discursiva nas línguas de trabalho
<i>2. Competência extralinguística</i>	2. Subcompetência extralinguística	3. Competência cultural	2. Subcompetência cultural	3. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho
<i>3. Competência estratégica</i>	3. Subcompetência estratégica		3. Subcompetência estratégica	4. Capacidade pragmática/ estratégica
<i>4. Competência de transferência</i>		4. Competência de transferência		***
***	4. Subcompetência instrumental	5. Competência instrumental	4. Subcompetência instrumental profissional	5. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução
<i>5. Competência profissional</i>	5. Subcompetência de conhecimentos sobre tradução	***		6. Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução
<i>6. Competência psicofisiológica</i>	6. Componentes psicofisiológicos	6. Competência empática	5. Subcompetência psicofisiológica	7. Fatores psicofisiológicos
***	***	***	6. Subcompetência temática	8. Capacidade temática
***	***	***	7. Subcompetência interpessoal	9. Habilidade sócio-interativa/ profissional
***	***	***	***	10. Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar no quadro comparativo que o modelo PACTE propõe, em 2003, uma revisão de um primeiro modelo proposto em 1998. O primeiro modelo utilizava o termo

“competência” enquanto o segundo adotou o termo “subcompetência”. Kelly utiliza o termo “subcompetência”, e o grupo GRELT usa “competência”. Gonçalves (2015) utiliza o termo “capacidade” em metade dos componentes de seu modelo. Usa também os termos “conhecimento” (uma vez), “habilidade” (duas vezes), “fatores” (uma vez) e “conhecimentos/habilidades” (uma vez). A primeira competência do modelo PACTE, de 1998, **competência comunicativa nas duas línguas**, evoluiu para **subcompetência bilíngue** no segundo modelo. Assim como no modelo do GRELT, o modelo PACTE (1998) apresentava também a **competência de transferência**, que remetia à ideia de processo de transferência do texto original à língua de chegada que estariam em função da finalidade da tradução e das características do destinatário” (HURTADO ALBIR, 1998). Essa competência desaparece no modelo de 2003 e se dilui na **subcompetência estratégica**. O grupo GRELT propõe a **competência empática** para se referir aos **componentes psicofisiológicos** do modelo PACTE e não propõe nenhum componente relacionado às estratégias. Gonçalves propõe essa capacidade sob o nome de “capacidade pragmática e estratégica”. Quanto à Kelly (2002), a autora propõe o componente psicofisiológico e acrescenta o “interpessoal”. Para o PACTE, este último se integra ao psicofisiológico. As subcompetências cultural e temática propostas em Kelly (2002) estão incorporadas na subcompetência extralinguística no modelo PACTE. Por fim, as esferas que prevalecem em todos os modelos são as que seguem: linguística, extralinguística, cultural, profissional, instrumental, estratégica e os componentes ou fatores psicofisiológicos. Já a esfera “estratégica” é considerada como subcompetência central dentro da aquisição da Competência Tradutória, como é mostrado na representação visual dos modelos PACTE (2003) e Kelly (2002).

Vale destacar que dentre as propostas teóricas de modelo de CT apresentadas anteriormente, as que promovem um desdobramento didático-pedagógico/metodológico para os cursos de tradução provêm da pesquisa desenvolvida pelo grupo PACTE. Os trabalhos desenvolvidos pelo prof. José Luiz Gonçalves também procuram estreitar laços entre teoria e Didática da Tradução, partindo de uma análise baseada no que já é proposto nos desenhos curriculares das formações de tradutores no Brasil. Entretanto, o grupo PACTE vem desde 2000 implementando propostas didáticas com base em sua investigação empírico-experimental e não somente com base na observação do desempenho do tradutor, como é o caso de alguns modelos propostos (HURTADO ALBIR, 2005, p. 27). O modelo de CT proposto pelo PACTE se fortalece, portanto, teoricamente pelo fato de verificar suas hipóteses iniciais em uma base de estudos empíricos, oferecendo dados para a descrição dos componentes da CT (HURTADO ALBIR, 2001).

Logo, partimos do modelo de CT proposto pelo grupo de pesquisa PACTE para desenvolver e propor nossos objetivos de aprendizagem para a disciplina de Língua Francesa na formação de tradutores. Assim sendo, descreveremos em detalhes o modelo de CT do PACTE, que constituiu o ponto de partida para nossa proposta de objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores.

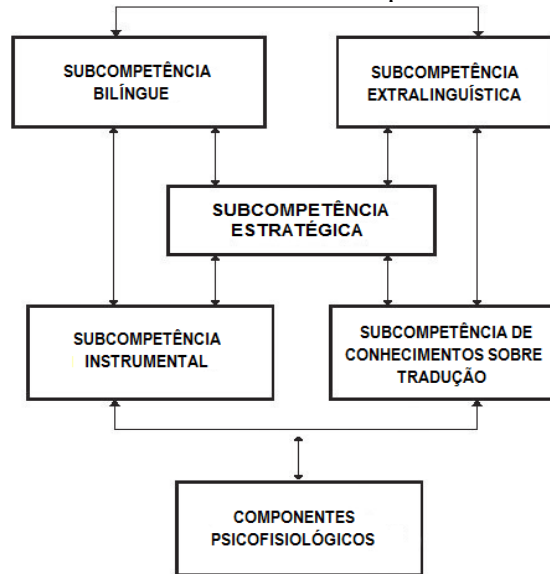
O PACTE descreve os componentes da Competência Tradutória da seguinte forma:

- **subcompetência bilíngue:** relacionada aos conhecimentos essencialmente operacionais (saber como), necessários para a comunicação em duas línguas. Fazem parte dela os conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais. Os conhecimentos pragmáticos dizem respeito às convenções pragmáticas (funções linguísticas, atos da fala) aceitáveis segundo o contexto, executadas pelos atos linguísticos, ao passo que os conhecimentos sociolinguísticos estão relacionados às convenções sociolinguísticas (registros de linguagem, dialetos) aceitáveis segundo o contexto, executadas pelos atos linguísticos. Os conhecimentos textuais dizem respeito aos mecanismos de coesão e coerência e às variedades de gênero e tipos textuais. Os conhecimentos léxico-gramaticais incluem vocabulário, morfologia, sintaxe, pronúncia e ortografia;
- **subcompetência extralinguística:** relacionada aos conhecimentos essencialmente declarativos (saber o quê), sobre o mundo em geral e áreas específicas. Consta de conhecimentos biculturais, enciclopédicos e temáticos;
- **subcompetência de conhecimentos sobre tradução:** relacionada aos conhecimentos essencialmente declarativos (saber o quê) sobre os princípios que regem a tradução e sobre os aspectos profissionais;
- **subcompetência instrumental:** relacionada aos conhecimentos essencialmente operacionais (saber como) referentes à utilização de fontes de documentação e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) necessárias à tarefa de tradução;
- **subcompetência estratégica:** relacionada aos conhecimentos operativos que permitem a eficácia do processo de tradução e a resolução de problemas encontrados. Hurtado Albir (1999) considera esta última uma subcompetência chave, uma vez que exerce impacto sobre todas as outras ao controlar o processo de tradução. Essa subcompetência permite suprir possíveis lacunas em uma ou mais subcompetências;

- **componentes psicofisiológicos:** são componentes cognitivos e aspectos atitudinais de todos os tipos, e mecanismos psicomotores (memória, curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, criatividade, raciocínio lógico etc.). (HURTADO ALBIR, 2005, 2008, 2011).

A figura a seguir, desenvolvida pelo PACTE (2003), ilustra o modelo holístico da CT:

Figura 5 - Modelo holístico da Competência Tradutória.



Fonte: PACTE (2003).

2.1.4 A aquisição da Competência Tradutória

Dreyfus e Dreyfus, segundo Hurtado Albir (2011, p. 381), identificaram cinco estados na aquisição de um conhecimento: novato, iniciante avançado, apto, proficiente e experiente⁸⁶. Em relação ao último estado, que faz referência ao alcance de um conhecimento especializado⁸⁷, considera-se que ele é adquirido de maneira gradual, passando de um reconhecimento “atomístico ao holístico, do consciente ao inconsciente, das decisões analíticas às intuitivas, da

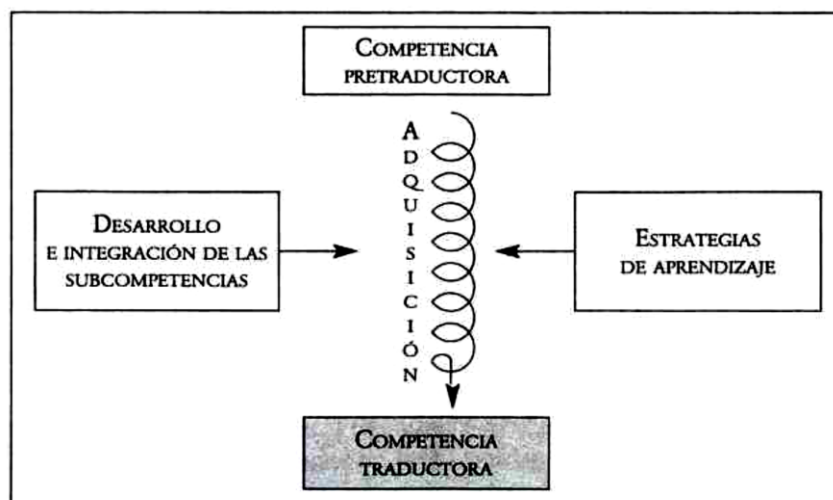
⁸⁶ Em espanhol, a autora Hurtado Albir (2011) utiliza o termo “*experto*” para se referir ao último estado de aquisição de um conhecimento. Decidimos utilizar o termo “experiente”, adotando o termo escolhido na tradução do artigo de 2005 da autora, feita pelo Prof. Dr. Fábio Alves (UFMG).

⁸⁷ No mesmo texto em espanhol, a autora Hurtado Albir (2011) utiliza o termo “*conocimiento experto*” também para se referir ao tipo de conhecimento. Em seu texto de 2008, escrito em francês, a autora utiliza o termo “*connaissance experte*”. Decidimos utilizar o termo “conhecimento especializado”, adotando o termo escolhido na tradução do artigo de 2005 da mesma autora e feita pelo Prof. Dr. Fábio Alves (UFMG).

reflexão calculadora à reflexão crítica, do objetivo à implicação.”⁸⁸ (HURTADO ALBIR, id., p. 381). No tocante à aquisição da Competência Tradutória, à medida que esta se desenvolve em direção a um conhecimento especializado, o indivíduo adquire habilidades de reconhecimento de situações problemáticas e elege estratégias cada vez mais adaptadas, automatizadas e intuitivas (HURTADO ALBIR, 2011, p. 406). Essa descrição da aquisição da CT defende, portanto, a ideia de que a CT é adquirida.

O grupo PACTE (2000) propõe um modelo inspirado em estudos sobre o processo de aprendizagem, do qual se sobressaem as seguintes assertivas sobre a aquisição da CT: (i) é um processo de reestruturação e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) até um conhecimento especializado, ou seja, desenvolvimento das subcompetências da CT; (ii) como se trata de uma aprendizagem, esse processo é dinâmico, cíclico e em espiral e requer estratégias de aprendizagem; (iii) reestrutura e desenvolve os conhecimentos declarativos⁸⁹ e operacionais. A figura a seguir, desenvolvida pelo PACTE (2000), ilustra a aquisição da CT:

Figura 6 - Aquisição da Competência Tradutória.



Fonte: PACTE (2000).

Logo, dentro do processo de aquisição da CT existiria um jogo de relações, hierarquias e variações, na qual as subcompetências: (i) atuariam de maneira inter-relacionada, compensando-se umas às outras; (ii) atuariam de maneira hierárquica; (iii) sofreriam variações

⁸⁸ “atomístico al holístico, de lo consciente a lo inconsciente, de las decisiones analíticas a las intuitivas, de la reflexión calculadora a la reflexión crítica, de lo objetivo a la implicación.”

⁸⁹ Sobre os conhecimentos declarativos, operacionais e explicativos, ver PACTE (2000, p. 40).

conforme o par linguístico, conforme se a tradução é direta ou inversa, o contexto de aquisição (ensino ou autodidata), à especialidade (técnica, jurídica, literária etc.), ao grau de experiência do tradutor, ou o contexto de tradução, ou seja, encargo, prazo etc. (HURTADO ALBIR, 2001, 2011).

Nesta seção, tentamos responder às seguintes perguntas: qual a concepção de tradução adotada nesta tese? Quais competências são necessárias para formar um tradutor? Como as adquirimos? As respectivas respostas construíram assim todo o aspecto conceitual que sustenta o presente trabalho: definição de tradução, definição de um modelo de Competência Tradutória, bem como a definição de uma concepção de aquisição dessa competência.

A seguir, apresentamos as bases pedagógicas que amparam nosso agir pedagógico.

2.2 BASES PEDAGÓGICAS

Apresentamos, nessa segunda parte do segundo capítulo, as linhas pedagógicas (de ensino e aprendizagem) e metodológicas que fundamentam o desenho de nossa proposta didática, assim como sua operacionalização.

2.2.1 Teorias de aprendizagem: o enfoque cognitivo-construtivista

Para definir o que é aprendizagem, adotamos os três critérios propostos por Schunk (2012): (i) a aprendizagem implica uma mudança; (ii) a aprendizagem perdura ao longo do tempo; (iii) a aprendizagem ocorre por meio da experiência. A aprendizagem pode ser considerada, portanto, como “uma mudança perdurável na conduta ou na capacidade de comportar-se de certa maneira, a qual é resultado da prática ou de outras formas de experiência” (SCHUNK, 2012, p. 3).

A quem pertencem as teorias de aprendizagem?

Pioneiramente, o interesse pelo processo de aprendizagem tem uma base filosófica ou especulativa, uma vez que o método utilizado era introspectivo e subjetivo, ou seja, sem cunho experimental. Somente no fim do século XIX, início do século XX, o estudo sobre a aprendizagem passa a ser mais científico, sendo realizado principalmente por psicólogos em laboratórios de psicologia geral e educacional (HILGARD, 1973; HURTADO ALBIR, 2005; SCHUNK, 2012). Dentre os pioneiros estão Ebbinghaus (1885), Bryan e Harter (1897, 1899) e Thorndike (1898). Segundo Hilgard (1973, p. 1), um dos fatores que levaram os psicólogos a se interessarem pelo estudo da aprendizagem é o fato de considerarem que muito do

comportamento humano é resultante de aprendizagem, o que traz a aprendizagem humana para o centro das atenções na psicologia. Quanto aos educadores/professores, no que lhes concerne, eles acolheram a Psicologia da Educação como ciência fundamental, uma vez que ela contribui para a reflexão e a construção de suas práticas.

Ao discorrer sobre teorias de aprendizagem, Schunk (2012, p. 27) ressalta que elas

[...] proporcionam marcos de referência para lhes dar sentido às observações do ambiente; além disso, servem como ponte entre a investigação e a prática educativa, e como ferramenta para organizar e converter os resultados de pesquisa em recomendações para a prática educativa.⁹⁰

De acordo com Bigge (1977) e Hurtado Albir (2005), as teorias de aprendizagem podem ser divididas em duas famílias: (i) teorias comportamentais, também chamadas de teorias de condicionamento behavioristas estímulo-resposta; e as (ii) teorias cognitivas. As teorias comportamentais consideram a aprendizagem como resultado de mudanças ambientais, ou seja, o que se aprende é “hábito”, uma vez que a habilidade é reflexo de um hábito aprendido. Interessam-se pela conduta, pelo **o que** os estudantes **fazem**. As teorias cognitivas, por outro lado, se interessam pelos processos cognitivos, pelo **o que** os estudantes **sabem** e como chegam até esse conhecimento. Acreditam em uma aprendizagem pelo descobrimento, na qual o conhecimento é adquirido por meio de procedimentos indutivos. Portanto, a aquisição de conhecimento, as estruturas mentais e o processo de informações e crenças são do interesse das teorias cognitivas (HURTADO ALBIR, 2005). Dentre as teorias cognitivas, destacamos a que nos interessa particularmente, a teoria construtivista, tendo como representantes principais Piaget e Vygotsky, considerados “pais” da psicologia cognitiva contemporânea, uma vez que é essa perspectiva de aprendizagem adotamos por nós.

Segundo Schunk (2012), o construtivismo é uma perspectiva psicológica e filosófica cujo pressuposto principal é que o indivíduo é participante ativo no processo de construção de sua aprendizagem. Construimos, assim, grande parte do que aprendemos e compreendemos (BRUNING *et al.*, 2004 apud SCHUNK, 2012). Porém, a perspectiva construtivista não tem uma única concepção do processo de aprendizagem. Podemos destacar três perspectivas diferentes: “o construtivismo exógeno, o construtivismo endógeno e o construtivismo dialético” (SCHUNK, 2012, p. 232). O construtivismo exógeno sugere uma grande influência do mundo

⁹⁰ “[...] proporcionan marcos de referencia para darles sentido a las observaciones del ambiente; además, sirven como puente entre la investigación y la práctica educativa, y como herramientas para organizar y convertir los hallazgos de investigación en recomendaciones para la práctica educativa.”

externo sobre a construção do conhecimento. O mundo externo diz respeito a experiências, ao ensino, à exposição a modelos ou a interações sociais. Já o construtivismo endógeno situa-se em outro extremo. Faz referência à aquisição de estruturas mentais a partir de atividades cognitivas e não diretamente da informação vinda do ambiente. A teoria de Piaget (1988) se enquadra nessa perspectiva.

A terceira perspectiva, o construtivismo dialético, vem contrabalancear as duas outras perspectivas. Também chamada de construtivismo cognitivo (DERRY, 1996, apud SCHUNK, 2012), ou perspectiva cognitivo-construtivista⁹¹ (HURTADO ALBIR 1999, 2005, 2007), essa perspectiva sustenta que o conhecimento é derivado das interações entre as pessoas e seu entorno. Como ressalta Schunk (2012, p. 232), as “construções não estão ligadas invariavelmente ao mundo externo nem são o resultado único do funcionamento da mente, mas bem refletem os resultados das contradições mentais que se geram ao interagir com o ambiente”. Os teóricos que se destacam nessa perspectiva são Vigotsky, Bruner e Bandura (1986).

A ideia geral construtivista do processo de conhecimento é que as estruturas cognitivas se constroem e reconstroem a partir do processo de interação entre o sujeito e o objeto. Hurtado Albir (2005) destaca três bases teóricas principais dos enfoques construtivistas: i) a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget; ii) teoria da aprendizagem significativa de Ausubel; e iii) teoria sociocultural de Vigotsky.

Jean Piaget desenvolve a epistemologia genética ou teoria psicogenética, na qual explica como o indivíduo constrói conhecimento. Em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1996) preconiza que o desenvolvimento cognitivo humano depende de quatro fatores: i) da maturidade biológica; ii) da experiência com o ambiente físico e com o iii) entorno social; e do iv) equilíbrio entre todos esses elementos. O equilíbrio é o fator central, pois coordena as ações dos outros fatores e contribui para que haja congruência entre o mental e a realidade ambiental externa. Piaget também distingue quatro etapas no desenvolvimento cognitivo, que correspondem à maneira como a criança vê o mundo (SCHUNK, 2012, p. 237): “etapa sensoriomotor (do nascimento a 2 anos); etapa pré-operacional (de 2 a 7 anos); etapa operacional concreta (de 7 a 11 anos) e etapa operacional formal (de 11 anos em diante)”. O processo de construção do conhecimento ocorre, segundo Piaget, quando se busca resolver um desequilíbrio ou conflito cognitivo que surge “no momento em que as crenças das crianças não

⁹¹ A base pedagógica dessa tese se localiza teoricamente dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem, nas linhas sugeridas pelo Grupo de Pesquisa PACTE (Universidad Autònoma de Barcelona – UAB).

coincidem com a realidade observada” (SCHUNK, 2012, p. 238), ou seja, quando surge um desequilíbrio entre o sujeito e o objeto. Nesse caso, há assimilação e acomodação do elemento que causou conflito cognitivo modificando as estruturas internas. A assimilação é considerada como a capacidade de o sujeito incorporar novos elementos do meio externo às experiências antigas. Ao passo que a acomodação é “toda modificação dos esquemas de assimilação sob influências exteriores (meio) aos quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18). Segundo Wadsworth (1996, p. 7), “a acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa)”.

Dentre as implicações da teoria piagetiana, citamos a ideia de propor uma metodologia ativa, na qual os alunos possam explorar de forma atuante as atividades propostas. Piaget preconizava também o estímulo por meio da provocação de incongruências, ou seja, através da resolução de problemas que levam o aluno a dar respostas incorretas e que suscitam a retroalimentação pelo professor, mecanismo que traz desequilíbrio ou conflito cognitivo segundo Piaget e que é, portanto, vetor de aprendizagem. Outra implicação da teoria de Piaget para a educação diz respeito ao entorno social. Embora o teórico defenda a ideia de que o desenvolvimento cognitivo seja possível sem interação social, esta se torna útil para o desenvolvimento cognitivo se fomentada nas atividades.

Sobre a teoria sociocultural de Vygotsky (1962), ela traz para a escola construtivista uma orientação sociocultural da aprendizagem, determinante para o teórico na formação das estruturas comportamentais. Para o teórico, o sujeito é um ser eminentemente social, e o conhecimento, um produto social. Nessa perspectiva, todas as funções mentais superiores (língua, raciocínio etc.) são adquiridas graças às interações sociais para em seguida se internalizarem. Portanto, Vygotsky (1962) chama a atenção para a importância do entorno social enquanto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem.

Outro conceito importante desenvolvido por Vygotsky (1962) é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinada mediante a solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Em outras palavras, a ZDP é o que se sabe no momento (conhecimento atual) e o que se pode vir a saber (conhecimento potencial) com a ajuda de um mediador.

Portanto, a perspectiva cognitivo-construtivista propõe mudanças de paradigma na educação. Dentre as grandes mudanças, citamos algumas: as influências ambientais que

exerciam influência na aprendizagem nas teorias behavioristas foram substituídas pelos fatores humanos; fala-se em “construir conhecimentos” e não adquirir conhecimentos; fala-se em professor mediador e não em professor transmissor de informações; o aluno sai de uma posição passiva para tomar parte no seu processo de aprendizagem (aprendizagem ativa, conforme Piaget); o conhecimento prévio do aluno é levado em conta na construção de novos conhecimentos (aprendizagem significativa, de Ausubel); a colaboração entre pares é incentivada e o entorno social é considerado importante no processo de aprendizagem (aprendizagem mediada socialmente, de Vygotsky).

Para encerrar esta subseção sobre o construtivismo, citamos Hurtado Albir (2008, p. 33) que resume muito bem seus pressupostos:

[...] um dos pressupostos essenciais do construtivismo é que os indivíduos participam ativamente do seu aprendizado e que cabe a eles construir seus conhecimentos, conhecimentos esses que são adquiridos de modo gradual e em contexto, por meio da experiência e do diálogo com os conhecimentos anteriores.⁹²

Assim como foi necessário definirmos uma orientação pedagógica de aprendizagem que amparasse nossa prática pedagógica, é igualmente fundamental informarmos a teoria de ensino que enquadra nosso planejamento didático, uma vez que as teorias de aprendizagem são insuficientes para tal organização. Para tanto, na subseção a seguir apresentamos a teoria de ensino que fundamenta nossa tese.

2.2.2 Teorias de ensino

O desenho curricular tradicional é centrado unicamente nos conteúdos (**o quê se ensina**) a serem transmitidos de forma linear e isolados em uma formação. Uma nova maneira de pensar o ensino é possível através de uma abordagem na qual todos os elementos do processo educativo (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) são integralizados, implicando professores e alunos na tomada de decisões. Por tal razão, Hurtado Albir (2008, p. 34) nomeia essa nova forma de pensar de **abordagem aberta e integralizadora do desenho curricular**. Também chamado de **currículo integralizador** (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32), essa perspectiva curricular parte do ponto inicial que é a análise das necessidades de aprendizagem

⁹² A referência à Hurtado Albir (2008) trata-se de um artigo publicado pela autora originalmente em língua francesa na revista *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Todas as traduções dessa referência foram feitas pela autora desta tese e pela Prof.^a Dra. Marta Pragana Dantas (UFPB).

(**para quem**) que fornece informações sobre o perfil do aluno e o contexto de formação, a partir da qual é possível definir o objetivo de aprendizagem (**para quê**). Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem, serão selecionados os conteúdos (**o quê**), ou seja, os saberes que se almeja que os alunos adquiram. Em seguida, é necessário sequenciar os objetivos e conteúdos (**quando**) a fim de se estabelecer uma progressão na aprendizagem. A escolha da metodologia (**como**) e da avaliação (**com qual resultado**) são aspectos que também compõem o desenho curricular. Em resumo, são etapas desse desenho (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32):

- [1] – Análise das necessidades de aprendizagem (perfil do público e do contexto de formação);
- [2] – Definição de objetivos;
- [3] – Seleção de conteúdos;
- [4] – Sequenciamento de objetivos e conteúdos;
- [5] – Seleção de uma metodologia;
- [6] – Realização de uma avaliação.

Nosso planejamento didático seguiu, portanto, o que foi preconizado por Hurtado Albir (2005) conforme o que a autora denominou “aspectos básicos do desenho curricular”. Logo, sobre o (i) perfil do público e do contexto de formação, já informamos nas considerações iniciais dessa pesquisa que se trata aqui de uma pesquisa feita com alunos do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB que têm no mínimo nível A1 em Língua Francesa. Sobre a (ii) definição dos objetivos, estes são detalhados na subseção 2.3.1.1; a (iii) seleção de conteúdos estão explicitadas no Plano de ensino, na subseção 3.5.2; o (iv) sequenciamento de objetivos e conteúdos estão apresentados nos desenhos das UDs, na subseção 3.5.3; já a base metodológica encontra-se detalhada na subseção 2.3 desta tese. Por fim, a avaliação é descrita na subseção 2.3.5.

2.2.3 Formação por competências

No contexto desta tese, seguiremos o modelo pedagógico com base na Formação por competências⁹³ preconizado por Perrenoud (1997, 2003, 2011), Lasnier (2000, 2014), Hurtado Albir (2008, 2011) para a Didática da Tradução.

⁹³ Em Francês utiliza-se o termo “*Approche par compétences*” (APC) (autores: Chauvigné e Coulet; Gérard Scallon), tradução em português “Abordagem por competências”. No Quebec, François Lasnier utiliza “*Formation par compétences*” (FPC), em português “Formação por competências”. No Brasil, em uma pesquisa dos termos mais referenciados na internet, encontramos: “Formação por competências” com 21 000 000

De acordo com Mansour (2012), a noção de competência não deriva do campo das Ciências da Educação, e sim das organizações do mundo do trabalho e das relações sociais. Ela só vem a ser uma noção pedagógica a partir do momento em que se quis “construir” deliberadamente uma competência em situações de ensino. De Ketele e Dufays (2003) atribuem à obra *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, de Guy Le Boterf (1994), a transferência dessa noção do mundo empresarial para o mundo educativo. Chauvigné e Coulet (2010) afirmam que as primeiras tentativas de renovação pedagógica nos programas de ensino com base em competências surgiram nos Estados Unidos, nos anos 1970, inicialmente no ensino profissional e em seguida em outros setores da educação. No tocante aos países de Língua Francesa, Mansour (2012) menciona primeiro o Canadá (Quebec), a Bélgica e a Suíça Romana, que reescrevem seus programas inspirados na noção de competência nos anos 1990. Quanto à França, somente nos anos 2000 o país passou a integrar as competências no seu programa de ensino, com a publicação da “Base comum de conhecimento e competências”⁹⁴.

Surgindo inicialmente no âmbito da formação profissional em nível médio, e em seguida no meio universitário, essa nova proposta de ensino trouxe consigo adeptos – que encontram na FPC uma abertura para novas práticas pedagógicas, uma melhor mobilização dos saberes, avaliações mais adaptadas, uma apropriação pelo estudante de seu percurso de formação – mas também adversários, que vêem na FPC uma subordinação aos interesses econômicos e um empobrecimento do ensino que relega para o segundo plano os saberes (CHAUVIGNÉ; COULET, 2010).

Segundo Chauvigné e Coulet (2010), nos últimos anos, a referência às competências para a organização do desenho curricular se desenvolveu na Europa e em várias partes do mundo. No tocante ao meio universitário, tal desenvolvimento está relacionado à exigência curricular de qualidade no ensino superior, marcada pelas novas políticas educativas preconizadas pela UNESCO, OCDE e pelo envolvimento de países europeus no processo de Bolonha⁹⁵. As universidades que readaptaram pioneiramente seus programas de ensino com

resultados; “Ensino por competências”, com 2 480 000 resultados e “Abordagem por competências”, com 710.000 resultados. Nesse trabalho, utilizaremos o termo Formação por competências.

⁹⁴ A “Base comum de conhecimentos e competências” estabelece para o aluno o “conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para êxito de sua escolaridade”. Em 2013, depois de uma redefinição da base comum, o termo foi alterado para “Base comum de conhecimentos, de competências e de cultura”. (FRANÇA, 2016).

⁹⁵ Documento assinado, em 1999, pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, na cidade italiana de Bolonha, com vistas a aproximar os sistemas educativos europeus em matéria de sistema de créditos, equivalência de diplomas, avaliação da qualidade do ensino superior, mobilidade estudantil, entre outros, e culminando na criação, em 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Atualmente, 48 países fazem parte do projeto, bem como várias organizações internacionais.

base em competências foram a Universidade Católica de Louvain (Bélgica), Universidade de Sherbrooke (Canadá) e a Universidade de Genebra (Suíça).

No Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) vem desde 2012 desenvolvendo um projeto de mudança de seu sistema educacional com base na abordagem de ensino e avaliação por competências. Para tanto, a universidade investiu na formação dos professores, criando o centro de ensino e aprendizagem CREARE, cujo espaço de formação sustenta toda a proposta metodológica de ensino por competências (CANETTI, 2017). A PUC-PR se torna vanguardista ao implantar um currículo desenhado por competências no ensino superior no Brasil.

Para Chauvigné e Coulet (2010), o desenvolvimento da FPC está relacionado igualmente a uma mudança de paradigma na educação, da passagem de uma referência behaviorista a uma cognitivista:

As APCs (Abordagens Por Competências) na educação provêm igualmente de outra origem, a da passagem de uma referência behaviorista à uma referência cognitivista. A pedagogia por objetivos, definida em termos de comportamentos observáveis a serem atingidos, limita a análise da aprendizagem à uma performance mensurável e responde a uma concepção tão behaviorista quanto a de Skinner para o ensino programado. É contra essa visão mecanicista e se apoiando nas teorias cognitivas, que se interessam pelo tratamento de informação operada pelo sujeito na condução de sua atividade, que vai surgir a referência às competências. Nessa perspectiva, não se trata mais de fazer produzir comportamentos reproduzíveis, mas de desenvolver disposições que suscitem condutas adaptadas em face a situações diversas e mutáveis.⁹⁶ (CHAUVIGNÉ, COULET, 2010, p. 16)

Como vimos no item 2.2.1 sobre teorias de aprendizagem, o cognitivismo se interroga sobre a maneira como o aprendiz adquire e aplica os conhecimentos e as habilidades (LASNIER, 2000) e dá grande importância às atividades que possam desenvolver a metacognição, ou seja, que favoreçam a observação e a reflexão sobre sua própria aprendizagem. Procuramos desenvolver em nossa proposta de material didático momentos de

⁹⁶ “*Les APC dans l’éducation témoignent également d’une autre origine, celle du passage d’une référence behavioriste à une référence cognitiviste. La pédagogie par objectifs, définie en termes de comportements observables à atteindre, limite l’analyse de l’apprentissage à une performance mesurable et répond bien à une conception tout aussi behavioriste que celle de Skinner pour l’enseignement programmé. C’est contre cette vision mécaniste et en s’appuyant sur les théories cognitives, qui s’intéressent au traitement de l’information opérée par le sujet dans la conduite de son activité, que va émerger la référence aux compétences. Dans cette perspective, il ne s’agit plus de faire produire des comportements reproductibles, mais de développer des dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes.*”

reflexão, em que os alunos pudessem escrever sobre as tarefas de aprendizagem feitas ou no *cahier de commentaire*⁹⁷, que será detalhado no item 3.3.

March (2010, p. 13) acredita que “a FPC se baseia no reencontro de duas correntes teóricas das Ciências da Educação: o cognitivismo e o construtivismo”. Este último, como vimos no item 2.2.1, defende o papel do aluno na construção de sua aprendizagem, daí a importância de atividades que favoreçam a autonomia e a iniciativa do aluno. Vale lembrar que um dos postulados construtivistas é que os novos conhecimentos são adquiridos progressivamente, através de sua relação com os conhecimentos anteriores. Lasnier (2001) aponta igualmente para essas duas correntes teóricas da aprendizagem (o cognitivismo e o construtivismo) como o alicerce da FPC, e ressalta a importância de serem levadas em conta no planejamento das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como na redação das competências.

A definição da noção de competência ainda não encontrou um consenso entre os estudiosos sobre o tema. A esse respeito, Philippe Jonnaert⁹⁸ ressalta o quanto as concepções de competência em educação estão estreitamente ligadas às/à: (i) diferentes posições epistemológicas (comportamentalista, cognitivista, construtivista); (ii) concepção do objeto principal (o aluno, a atividade, a situação, os conhecimentos), em torno do qual se articula a noção de competência; (iii) amplitude atribuída à competência (mobilização de recursos internos unicamente cognitivos, ou igualmente do tipo sensomotor, ou de recursos externos, como sociais ou materiais); sua finalidade (ela se destina a efetuar uma tarefa específica ou para tratar de uma situação de maneira eficaz) (MANSOUR, 2012).

Portanto, selecionamos algumas definições com o intuito de observar os elementos que mais se destacam nas definições do conceito de competência. Lasnier (2000, p. 32), referência da FPC no Quebec, define competência como sendo

[u]ma competência é um saber-agir complexo resultante da integração, mobilização e organização de um conjunto de capacidades e habilidades (podendo ser de ordem cognitiva, afetiva, psicomotora ou social) e conhecimentos (conhecimentos declarativos) utilizados eficazmente, em situações possuindo características em comum.⁹⁹

⁹⁷ Caderno de comentário.

⁹⁸ Professor da Universidade de Quebec em Montreal e pesquisador do Observatório das Reformas em Educação (ORE).

⁹⁹ “[u]ne compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l’intégration, à la mobilization et à l’agencement d’un ensemble de capacités et d’habiletés (pouvant être d’ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.”

Perrenoud (1999, p. 79), referência da FPC na Suíça Romana, considera a competência como

[...] uma capacidade de ação eficaz face a uma família de situações, que conseguimos dominar, pois dispomos não somente de conhecimentos necessários, mas também da capacidade de mobilizá-los adequadamente, em tempo oportuno, para identificar e resolver verdadeiros problemas.¹⁰⁰

De Ketele e Dufays (2003, p. 175) definem a competência como:

a capacidade de uma pessoa em mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afetivos, gestuais, relacionais...) para realizar uma categoria de tarefas ou resolver uma família de situações-problemas. Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e ativar) um conjunto de saberes, de saber-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problemas (e não de simples aplicação).¹⁰¹

E por fim, Tardif (2006, p. 22) a define como um “[u]m saber-agir complexo que se apoia na mobilização e combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos dentro de uma família de situações.”¹⁰²

A partir dessas quatro definições, podemos ressaltar os elementos característicos de uma competência: (i) é um saber-agir complexo; (ii) solicita integração dos recursos; (iii) solicita mobilização dos recursos; (iv) envolve recursos internos e externos (habilidades cognitivas, afetivas, sociais, psicomotoras); (v) é um saber-agir específico a uma família de situações (ou situações tendo um caráter em comum). Portanto, defendemos a concepção de competência como tendo um caráter componencial, integrador, contextual, de desenvolvimento e sistêmico.

Sobre a “família de situações”, termo utilizado com frequência na formação e avaliação com base em competências, March (2010, p. 22) a define como

[...] conjunto de situações de uma dificuldade equivalente e que é necessário que os estudantes as realizem um número de vezes suficiente para que possam

¹⁰⁰ “[...] *une capacité d’action efficace face à une famille de situations, qu’on arrive à maîtriser parce qu’on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.*”

¹⁰¹ “*la capacité d’une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles...) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Définie en termes plus pédagogique, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications).*”

¹⁰² “[...] *savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilization et la combinaison efficaces d’une variété de ressources internes et externes à l’intérieur d’une famille de situations.*”

exercitar-se e para poder observar o processo de aprendizagem de uma competência.¹⁰³

Assim, o que foi exposto até aqui converge para os três aspectos evidenciados por Hurtado Albir (2008) sobre o conceito de competência:

- Saber-agir: a competência não é simplesmente um saber-fazer; não se reduz a conhecimentos operacionais, não se trata somente de aplicar saberes, mas de aplicá-los de modo eficaz.
- Integração: de diferentes tipos de capacidades e habilidades e conhecimentos declarativos (saber o quê), um saber (conjunto de conhecimentos específicos de uma disciplina), um saber-fazer (habilidades para resolver problemas práticos), e um saber-ser (habilidades de tipo afetivo e social).
- Contexto: “uma competência somente é adquirida quando se é capaz de utilizá-la de uma maneira eficaz em um dado contexto” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 23).

Outros dois conceitos importantes a serem esclarecidos em relação à competência são os de “capacidade” e “habilidade”. Segundo Lasnier (2001, p. 30-31, destaques do autor), a capacidade “é um saber-fazer **medianamente complexo**, integrando habilidades (cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais) e conhecimentos declarativos (conteúdo disciplinar).¹⁰⁴ A habilidade, por sua vez, “é um saber-fazer **simples**, integrando conhecimentos declarativos”¹⁰⁵ que podem ser de ordem cognitiva, afetiva, social ou psicomotora. Tomamos um exemplo dado pelo autor para ilustrar a hierarquia entre competência, capacidade e habilidade.

Quadro 3 - Exemplo de hierarquia entre a competência, capacidade e habilidade.

Competência:	Interagir oralmente em inglês
Capacidade:	Manter a interação
Habilidades:	- iniciar a interação; - retomar a interação; - utilizar uma linguagem funcional.

Fonte: Lasnier (2001, p. 31). Tradução de Lavínia Teixeira Gomes.

No exemplo anterior, podemos constatar que a competência **interagir oralmente em inglês** exige várias capacidades, dentre elas, por exemplo, a capacidade relacionada a “manter a interação”. Essa capacidade, por sua vez, exigirá várias habilidades, dentre elas, “iniciar e

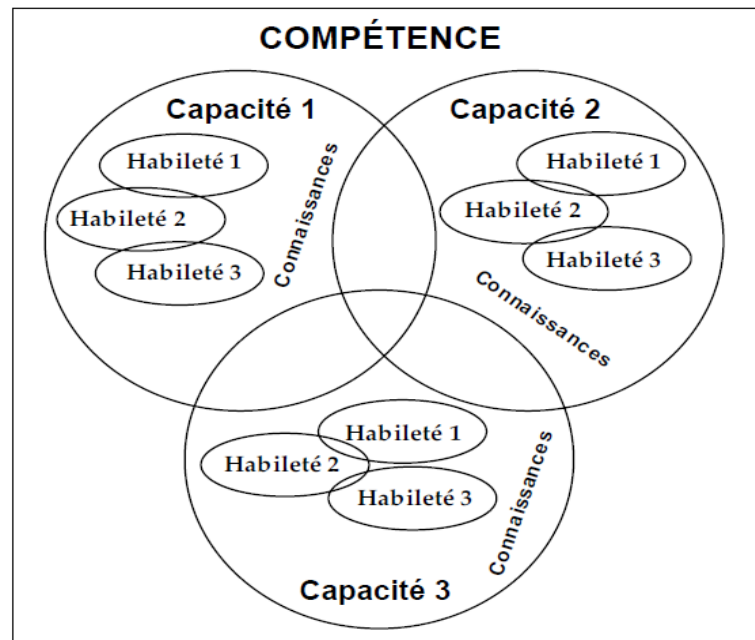
¹⁰³ “[...] conjunto de situaciones de una dificultad equivalente y que es necesario que los estudiantes las realicen un número de veces suficiente para que puedan ejercitarse y para poder observar el proceso de aprendizaje de una competencia.”

¹⁰⁴ “est un savoir-faire **moyennement complexe**, intégrant des habilités (cognitives, affectives, psychomotrices et sociales) et des connaissances déclaratives (contenu disciplinaire).”

¹⁰⁵ “est un savoir-faire **simple**, intégrant des connaissances déclaratives.”

retomar a interação e a utilização de um vocabulário funcional”. Em outras palavras, a competência engloba capacidades, e esta última engloba diversas habilidades. Segue uma ilustração dessa hierarquia que exemplifica o processo de integração de uma competência, segundo o autor:

Figura 7 - Ilustração do processo de integração de uma competência.



Fonte: Lasnier (2001, p. 31).

A ilustração acima representa uma competência composta de três capacidades que estão interconectadas pelo fato de dividirem um caráter comum (família de situações).

Lasnier (2000, p. 22) observa que a FPC “é uma sequência lógica” da formação por objetivos (FPO) de aprendizagem desenvolvida nos anos 1960. Hurtado Albir (2007, p. 165), ao adotar a FPC em sua proposta didática para a tradução, retoma a ideia de Lasnier (2000) de uma sequência lógica entre a FPO e a FPC. Mansour (2012, p. 10) esclarece que a FPO divide os saberes enquanto objetivos a serem transmitidos¹⁰⁶ em cada disciplina, e alcançados no final do ciclo de aprendizagem, respondendo à pergunta: o que deve saber ou fazer o aluno no final de uma dada atividade?

O programa na FPO consiste em múltiplos micro-objetivos (principal, secundário, operacionais) a serem alcançados. O aluno aprende por partes sem saber ao certo o sentido do

¹⁰⁶ Termo utilizado pelo autor.

que aprendeu e sua ligação com a realidade. O autor salienta que nessa transição entre a FPO e a FPC,

[...] a pedagogia que era centrada nos saberes, considerada como pré-requisito de uma atividade e frequentemente abordada de maneira descontextualizada, passa a considerar as atividades dentro das quais surgem os saberes [...] Visa-se menos a transmissão de uma ciência, saberes eruditos (saberes escolares) recebidos de herança, do que a produção dentro da atividade de saberes que se expressam pela produção de resultados práticos e saber-fazer manifestados. É assim que o conhecimento é convidado a se tornar competência por meio de pedagogias centradas na atividade.¹⁰⁷ (MANSOUR, 2012, p. 10)

Assim, passamos de uma pedagogia centrada nos saberes para uma pedagogia centrada nas atividades. Ainda diferenciando as duas visões pedagógicas sobre o planejamento das atividades de aprendizagem, na FPO a organização das atividades de aprendizagem ocorre em função do conteúdo disciplinar, sugerindo uma aprendizagem mais centrada em objetivos do que em competências, ao passo que na FPC as atividades de aprendizagem e as tarefas integralizadoras são planejadas conforme as competências (MANSOUR, 2012; LASNIER, 2001). Hurtado Albir (2008) ressalta os pontos fortes da FPC em relação à FPO: (i) mais transparência dos perfis profissionais nos programas de estudo; (ii) mais repercussão nos resultados de aprendizagem; (iii) mais flexibilidade no desenho curricular; e (iv) mais integração de todos os aspectos curriculares. A autora descreve a FPC da seguinte maneira:

Na FPC, as competências são o fio condutor do desenho curricular: os objetivos de aprendizagem são definidos em termos de competências, e é a partir das competências que os conteúdos são assimilados, que é feito o sequenciamento em Unidades Didáticas e são elaboradas as atividades de aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, a FPC preconiza um modelo integrado de ensino, aprendizagem e avaliação que confira uma importância considerável à avaliação formativa e que conte com propostas pedagógicas anteriores, tais como a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem por problemas, o enfoque por tarefas e projetos etc. (HURTADO ALBIR, 2008, p. 25).

Como dito anteriormente, os fundamentos e princípios da FPC são provenientes das teorias de aprendizagem cognitiva e construtivista. Segundo Lasnier (2001, p. 29), a FPC « vem

¹⁰⁷ “[...] *la pédagogie est passée d’une centration sur les savoirs, considérées comme préalables à l’activité et souvent abordés de manière décontextualisée, à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s’incarnent [...] On vise moins à transmettre une science, des savoirs savants (savoirs scolaires) reçus en héritage, qu’à faire produire dans l’activité des savoirs qui s’expriment par la production de résultats pratiques et savoir-faire manifestés. C’est ainsi que la connaissance est appelée à devenir compétence, au travers de pédagogie centrées sur l’activité.*”

sistematizar a organização e aplicação desses princípios.”¹⁰⁸ Os princípios próprios da FPC são (LASNIER, 2001; HURTADO ALBIR, 2008):

- [1] Globalidade: princípio que se refere a uma abordagem global, pois concebe a competência como um todo, por meio da utilização de tarefas integralizadoras que ativam todos os elementos da competência. “Deve-se decompor o todo em partes e reconstituir as partes em um todo”¹⁰⁹, resume Lasnier (2001, p. 30);
- [2] Construção¹¹⁰: princípio que dá importância à ativação de aquisições prévias e à elaboração de novas aprendizagens. Favorece o armazenamento de novas informações, bem como sua ativação em função das competências e capacidades a serem solicitadas conforme a situação.
- [3] Alternância: princípio que preconiza a alternância entre global – específico – global e competência – elementos da competência – competência.
- [4] Aplicação: é uma aprendizagem centrada sobre o agir.
- [5] Distinção: distinguem-se conteúdo e processo.
- [6] Significação: são propostas situações autênticas e motivadoras para os estudantes.
- [7] Coerência: coerência entre ensino, aprendizagem, avaliação e competências.
- [8] Integração: todos os elementos do processo de aprendizagem estão relacionados entre si e à competência.
- [9] Iteração: o estudante é submetido várias vezes a um mesmo tipo de tarefa ligada a uma competência e a um mesmo conteúdo disciplinar.
- [10] Transferência: existem transferências entre tarefas e contextos, favorecendo a utilização de conhecimentos e capacidades aprendidas em outros contextos.

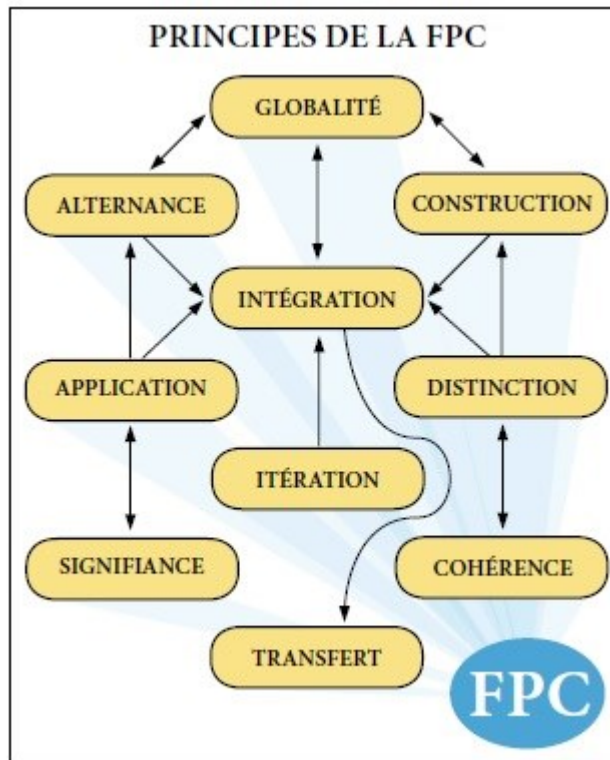
Como ilustra a imagem a seguir, todos esses princípios estão interligados e agem em conjunto, sendo a “integração” o princípio-chave da FPC, segundo Lasnier (2014).

¹⁰⁸ “*vient systématiser l’organisation et l’application du cognitivisme et du constructivisme.*”

¹⁰⁹ “*On doit décomposer le tout en parties et reconstituer les parties en un tout.*”

¹¹⁰ Este princípio baseia-se nos conceitos de “assimilação” e “acomodação” desenvolvidos por Piaget. Ver explicação na subseção 2.2.1 sobre teorias de aprendizagem desta tese.

Figura 8 - Relações sistêmicas entre os princípios da Formação por competências.



Fonte: Lasnier (2014, p. 152).

Conforme Hurtado Albir (2008), a FPC distingue as competências específicas (chamadas também de disciplinares) das competências gerais (ou transversais). As competências específicas são próprias a cada disciplina e definem um perfil profissional. Elas são formuladas a partir dos conhecimentos e habilidades específicos das práticas profissionais mais comuns desse perfil: as práticas bem-sucedidas, dominantes e emergentes. As competências gerais aplicam-se a todas as disciplinas e estão relacionadas às competências específicas através de um continuum.

Sobre a elaboração de currículos e programas com base na FPC, Lasnier (2001) adverte que não se trata somente de uma nova maneira de redigi-los, mas sobretudo de uma nova maneira de conceber o ensino, a aprendizagem e a avaliação, e também, uma nova maneira de integrar um modelo de aprendizagem cognitivo-construtivista. O presente estudo se amparou, portanto, dos princípios da Formação por Competências para estruturar nossa proposta de Plano de ensino e material didático para o ensino de LF na formação de tradutores.

A seguir, apresentamos a terceira e última parte do segundo capítulo dedicada às bases metodológicas que permeiam nossa proposta pedagógica.

2.3 BASES METODOLÓGICAS

Apresentamos nesta subseção a metodologia de ensino e avaliação que fundamenta nossa prática. Para isso, definimos inicialmente os objetivos de aprendizagem de LF para tradutores a partir de uma revisão das propostas já feitas para língua estrangeira em geral. Em seguida, passamos às Categorias de competências específicas na formação de tradutores, para em seguida determinar as categorias que estarão implicadas na nossa proposta de Plano de ensino de LF para tradutores e diretamente vinculadas aos objetivos de aprendizagem a serem atingidos ao final da oficina de Língua Francesa.

2.3.1 Objetivos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na formação de tradutores: revisão da literatura

Três propostas de definição de objetivos de ensino e de aprendizagem¹¹¹ de LE para a formação de tradutores fundamentam os objetivos que desenhamos para compor nossa proposta pedagógica. A seguir, apresentamos em detalhes o que propuseram os pesquisadores Berenguer (1996, 1999), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999) e o grupo de pesquisa GRELT (2002).

Berenguer (UAB) publica em 1996 o artigo *Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*¹¹². Nele, a autora descreve em detalhes cinco objetivos fundamentais para o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores. No artigo de 1999, faz algumas modificações em relação à ordem dos objetivos e nomenclatura, mas os cinco objetivos são essencialmente os mesmos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Objetivos de ensino de LE para tradutores, conforme Berenguer (1996, 1999).

Objetivos de ensino de LE para tradutores	
Berenguer (1996)	Berenguer (1999)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a compreensão leitora; 2. Aprender a dissociar as duas línguas em contato; 3. Preparar o aluno para a utilização de dicionários e outras obras de consulta; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a compreensão leitora; 2. Estudar a língua estrangeira a partir da atividade, tomando como ponto de referência a primeira língua do aluno; 3. Desenvolver a competência cultural e fazer do futuro tradutor um especialista (também) em cultura;

¹¹¹ Esclarecemos aqui a distinção entre “objetivos de aprendizagem” e “objetivos de ensino”. O primeiro termo faz referência à perspectiva do aluno e o segundo à perspectiva do professor. No nosso trabalho, focamos a perspectiva do aluno (objetivos de aprendizagem).

¹¹² Didáctica de segundas línguas nos Estudos da Tradução.

<p>4. Fazer do futuro tradutor um especialista em cultura;</p> <p>5. Sensibilizar o aluno à atividade tradutora, tematizando na sala de aula aspectos relacionados à tradução.</p>	<p>4. Preparar o aluno para a utilização de dicionários e outras obras de consulta;</p> <p>5. Sensibilizar o aluno à atividade tradutora, tratando em sala de aula de LE aspectos relacionados à tradução.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Berenguer (1996, 1999) considera o primeiro objetivo, (1) **desenvolver a compreensão leitora**, como o mais importante do ensino de segundas línguas para tradutores¹¹³. Para o desenvolvimento da compreensão leitora em LE, a autora aponta três aspectos fundamentais: perceber o sentido do texto; perceber a função do texto e aplicar uma análise de texto adequada à tradução.

Em relação ao primeiro aspecto, **perceber o sentido do texto**, a autora salienta que é “[...]importante que o aluno aprenda a se ‘afastar’ das estruturas linguísticas do texto e capte a ideia que o autor pretende expressar ao usar determinadas estruturas.”¹¹⁴ (BERENGUER, 1996, p. 14). Para tanto, a autora preconiza o método da desverbalização desenvolvida por Seleskovicht e pela Escola Superior de Intérpretes e Tradutores (ESIT) de Paris III, no qual o aluno desenvolve a capacidade de interpretar o sentido da mensagem em vez de permanecer somente no âmbito das operações linguísticas das línguas em contato.

O segundo aspecto, **perceber a função do texto**, refere-se ao desenvolvimento no aluno de sua capacidade para detectar as funções de um texto em LE e suas marcas textuais. O terceiro aspecto, **aplicar uma análise de texto adequada à tradução**, refere-se à utilização de modelos de análise textual desenvolvidos por teóricos da tradução e que sirvam de modelo de análise para o ensino de línguas na formação de tradutores. O modelo apropriado preconizado pela autora abordaria a língua estrangeira a partir de uma perspectiva textual e contrastiva. Sobre esse aspecto, a autora propõe seu próprio modelo de análise textual e que será central no ensino de LE na formação de tradutores. Apresentamos esse modelo em detalhes na subseção 2.3.3.

Sobre o segundo objetivo, (2) **estudar a língua estrangeira a partir da contrastividade, tomando como ponto de referência a primeira língua do aluno**, a autora defende a análise contrastiva no ensino de língua estrangeira na formação de tradutores a partir da primeira língua do aluno. A análise não se restringiria ao contraste dos sistemas linguísticos

¹¹³ Consideramos que o objetivo principal será estreitamente ligado à modalidade de tradução com a qual será confrontado o futuro tradutor, como preconiza Hurtado Albir (1999). Se a aula de LE está inserida em uma formação para tradutores intérpretes, por exemplo, o desenvolvimento da compreensão oral será fundamental.

¹¹⁴ “[...] importante que el alumno aprenda a ‘alejarse’ de las estructuras lingüísticas del texto y capte la idea que pretende expresar el autor al usar determinadas estructuras.”

das línguas em contato, mas se situaria ao nível textual e discursivo. Berenguer (1999) defende a ideia de analisar contrastivamente tipologias textuais e de gêneros, propondo várias tipologias desenvolvidas por teóricos dos ET, como Reiss (1976) e Hatim e Mason (1995), ou de linguistas como Werlich (1976) e Adam (1985). Assim, Berenguer propõe quatro objetivos específicos para estudar a contrastividade (BERENGUER, 1996):

- 1) analisar as diferentes convenções de escrita: aprender o uso de denominações oficiais, de siglas e abreviações, toponímicos, nomes próprios, título de obras etc.;
- 2) analisar as diferenças de ordem léxica: vocábulos polissêmicos, compostos, falsos amigos etc.;
- 3) analisar as diferenças de ordem morfosintática: estas variam conforme a língua de estudo;
- 4) analisar as diferenças de ordem textual: refletir sobre as características específicas dos diferentes tipos de textos em uma ou outra língua; sobre os conectores lógicos, coerência textual etc.

O objetivo (3), **desenvolver a competência cultural e fazer do futuro tradutor um especialista (também) em cultura**, faz referência à competência cultural. De acordo com a autora, os estudantes de Tradução devem tomar consciência da própria cultura e dos mecanismos específicos que a regem e levar em conta a cultura do outro. Para isso, é necessário estudar a língua/cultura dentro de uma perspectiva contrastiva e semiótica. Esse objetivo deve levar em conta quatro aspectos importantes:

- 1) tratar língua e cultura de forma conjunta. A análise da língua permitirá refletir sobre os conteúdos culturais que através dela se expressam;
- 2) tratar língua e cultura de forma contrastiva. A comparação é fundamental. “Sempre se entende o “outro” através do próprio sistema e da própria maneira de pensar” (BERENGUER, 1996, p. 16);
- 3) conhecer e saber interpretar corretamente as marcas culturais das culturas em contato e conhecer e detectar os pressupostos e estereótipos que uma comunidade tem da outra;
- 4) tratar temas de cultura e civilização (história, política, economia etc.) sem perder de vista o objetivo do tradutor para conhecer esses dados. O aluno deve não somente conhecer esses temas, mas, sobretudo, interpretar os dados em função da recepção na língua e cultura de chegada. Deverá pressupor a reação do leitor e

pressupor também seus conhecimentos. A contrastividade aqui também é fundamental.

Em seu artigo “*L’adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción*”¹¹⁵, Berenguer situa as aulas de língua estrangeira como o espaço mais adequado para se tratar de cultura. A autora se apoia na definição de cultura de Goehring (1978), qual seja, um “[...] conjunto de normas, convenções e crenças que regulam o comportamento dos membros de uma sociedade” (BERENGUER, 1998, p. 121). Conforme esse ponto de vista, desenvolver a competência cultural consistiria em dotar o aluno de conhecimentos necessários para localizar e interpretar as marcas culturais presentes em um texto.

O objetivo (4), **preparar o aluno para o uso de dicionários e de outras obras de consulta**, faz referência à importância do uso de dicionários monolíngues na compreensão de um texto em língua estrangeira:

Convém que o aluno aprenda a interpretar os símbolos e as abreviações usuais dos dicionários monolíngues e aprenda a diferenciar as distintas acepções de uma palavra e a escolher a adequada ao contexto em que aparece.¹¹⁶ (BERENGUER, 1996, p. 16).

O objetivo (5), **sensibilizar o aluno à atividade tradutora, tratando em sala de aula de LE aspectos relacionados à tradução**, refere-se à criação de debates para que o aluno se aproprie da atividade tradutora, bem como uma possibilidade de se criar um ambiente no qual o aluno possa se expressar na língua estrangeira sobre qualquer aspecto relacionado à profissão de tradutor e ao processo tradutório. A autora propõe alguns temas de debate: (i) o processo tradutório e as diferentes correntes tradutológicas atuais; (ii) problemas de tradução; (iii) a crítica de traduções, fazendo uma crítica fundamentada e objetiva de traduções; (iv) aspectos relacionados com a prática profissional e os estudos. Esse aspecto interacional dos debates, segundo a autora, poderá aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos na sala.

Em seu artigo “*Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras*”¹¹⁷, Berenguer (1999) constata que nas aulas de LE para tradutores, um grande espaço é reservado ao estudo da estrutura gramatical da língua estrangeira ou das quatro habilidades comunicativas (compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita). Para a autora, o estudo de

¹¹⁵ “A aquisição da competência cultural nos estudos de tradução”.

¹¹⁶ “*Conviene que el alumno aprenda a interpretar los símbolos y las abreviaciones usuales de los diccionarios monolingües y aprenda a diferenciar las distintas acepciones de una palabra y a escoger la adecuada al contexto en el que aparece.*”

¹¹⁷ “Como preparar a tradução na aula de línguas estrangeiras”.

língua estrangeira para tradutores deve se centrar em aspectos mais relevantes para a tradução, a saber, **o discurso e o sentido do texto**. Mais do que estudar o sistema linguístico, a proposta é de relacioná-lo com todos aqueles fatores externos que influenciam esse sistema. A proposta é levar o aluno a refletir sobre:

o **aparato pragmático** que rodeia o texto, isto é, sobre as intenções comunicativas do emissor, a função do texto, as implicaturas, o papel do receptor, etc., e sobre **sua dimensão semiótica**. O estudo dos fatores contextuais – tanto pragmáticos como semióticos – que condicionam o texto deveria ocupar um lugar de preferência na aula de línguas estrangeiras, se se pretende dotar o aluno de instrumentos de análises adequados.¹¹⁸ (BERENGUER, 1999, p. 136, grifos nossos).

No tocante ao **aparato pragmático**, a autora propõe que os alunos sejam levados a analisar as informações relacionadas ao emissor (biografia, ideologia, dialeto geográfico, histórico, social), ao receptor, aos encargos de tradução (NORD, 1991), e as informações específicas ao texto (tipo de texto, função, finalidade, registro utilizado etc.), bem como as intenções comunicativas do emissor do texto e as inferências. Para a autora, o mais importante para o tradutor é perceber a intenção comunicativa do emissor do texto, bem como ser capaz de avaliar quais serão os efeitos nos leitores da língua de chegada. Avaliar quais aspectos são relevantes ou não no texto de chegada e levar em conta as implicaturas do texto e as inferências que os leitores em potencial podem fazer.

No que se refere à **dimensão semiótica**, o estudo de língua estrangeira para tradutores deve também levar em conta a dimensão semiótica do texto. Segundo a autora, deve-se levar o aluno a “perceber as conotações de determinadas expressões do texto relacionadas com a realidade cultural ou social a que se referem, assim como interpretar corretamente as referências e alusões que aparecem.”¹¹⁹ (BERENGUER, 1999, p. 137). O conhecimento meramente linguístico do texto não é suficiente para compreender seu sentido profundo.

Outra proposta de objetivos de ensino e aprendizagem se encontra na segunda parte da obra *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, de Hurtado

¹¹⁸ “[...] **el aparato pragmático** que rodea el texto, es decir, sobre las intenciones comunicativas del emisor, la función del texto, las implicaturas, el papel del receptor, etc., y sobre su **dimensión semiótica**. El estudio de los factores contextuales – tanto pragmáticos como semióticos – que condicionan el texto debería ocupar un lugar preferente en la clase de lenguas extranjeras, si se pretende dotar al alumno de instrumentos de análisis adecuados.”

¹¹⁹ “captar las connotaciones de determinadas expresiones del texto y relacionar-las con la realidad cultural o social a la que éstas hacen referencia.”

Albir (1999), dedicada ao ensino de línguas na formação de tradutores. Cada um dos três capítulos da obra é dedicado a um ponto de partida linguístico diferente: a primeira língua estrangeira, denominada língua B e que será a língua com a qual o tradutor trabalhará de modo mais frequente; a segunda língua estrangeira, considerada a língua C e cujos conhecimentos prévios serão em menor grau ou inexistentes; e, por fim, a língua materna, denominada língua A, e considerada requisito essencial para o tradutor. Para cada um desses pontos de partida linguísticos existe uma habilidade mais importante a ser desenvolvida; um requisito linguístico; características e objetivos de aprendizagem diferentes. Como ressalta Hurtado Albir (1999), cada língua requer um espaço didático particular.

As autoras Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999) propõem seis objetivos gerais de ensino da LE para tradutores para o ensino da língua B:

- 1) Desenvolver a compreensão leitora.
- 2) Exercitar a expressão escrita.
- 3) Exercitar o uso oral.
- 4) Desenvolver os conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade.
- 5) Ampliar os conhecimentos socioculturais.
- 6) Familiarizar-se com o uso de fontes de documentação.

As autoras salientam que os três primeiros objetivos gerais coincidem com as quatro habilidades desenvolvidas no ensino tradicional de LE: compreensão leitora e expressão escrita, compreensão e expressão oral. Entretanto, a compreensão leitora, segundo as autoras, é a habilidade com maior grau de relevância na formação de tradutores, pois é a habilidade mais necessária para o tradutor, em contexto de tradução direta, ou seja, na modalidade de tradução em que a língua B (a primeira língua estrangeira) desempenha o papel de língua de partida e a língua materna A, tem o papel de língua de chegada (BREHM CRIPPS; HURTADO ALBIR, 1999). Já o desenvolvimento da expressão escrita em LE será primordial para aqueles que irão praticar a tradução inversa, modalidade de tradução em que a língua de chegada é a língua estrangeira, normalmente a primeira língua estrangeira (a língua B), que é aquela com a qual temos mais habilidade. O terceiro objetivo, “exercitar o uso oral”, corresponde a uma preparação para o exercício de tradução oral básica (“*traducción à la vista*¹²⁰, *interpretación de enlace*”¹²¹). As autoras ressaltam que o aperfeiçoamento será menor nestas habilidades

¹²⁰ Leitura de um texto escrito em LE (língua de partida) pelo intérprete e sua tradução simultânea em uma língua de chegada (LINKTERPRETING, 2019).

¹²¹ Se assemelha à interpretação consecutiva, entretanto esse tipo de interpretação requer tomada de notas e se faz de modo bilateral (LINKTERPRETING, 2019).

(expressão e compreensão oral), exceto se o estudante pretende trabalhar em ramos da interpretação, especialidade da tradução que exige um grau elevado de competência da oralidade. Os objetivos 4, 5 e 6 referem-se a aspectos linguísticos, socioculturais e de documentação que devem ser entendidos como complementares às diferentes matérias de tradução.

Sobre a competência linguística na formação de tradutores, as autoras ressaltam que se trata de desenvolver uma competência gramatical (convenções de escrita, léxico e morfossintaxe) e, sobretudo, uma competência textual, na qual elementos de coesão e coerência, assim como, da pragmática (tipos e gêneros textuais, variação linguística de uso e usuário) deverão ser trabalhados. Um trabalho de contrastividade entre as línguas em contato também é preconizado no ensino de línguas para tradutores, com o intuito de dotar o aluno de habilidades de controle de interferências entre as línguas.

Quanto à progressão do ensino geral no ensino de LE para tradutores, as autoras distinguem uma fase de **iniciação** e de **especialização**. A **fase de iniciação** é referente à/ao:

- 1) aperfeiçoamento da competência linguística;
- 2) desenvolvimento das habilidades;
- 3) iniciação aos conhecimentos socioculturais e de documentação.

Na primeira fase, as autoras propõem um ensino de línguas baseado em textos pragmáticos, segundo Delisle (1980), os quais se referem a textos de caráter geral, não especializados e sem expressividade, por exemplo: receitas, artigos de opinião, críticas de arte, correspondência geral etc. As variações de usuário e uso podem ser trabalhadas para as línguas A e B nessa fase. A **fase de especialização**, como já diz o próprio nome, refere-se a textos especializados. É uma fase na qual haverá uma maior incidência de aspectos relacionados à variação linguística e utilização de tipos e gêneros textuais.

- 1) aprofundamento do desenvolvimento da competência linguística;
- 2) aprofundamento do desenvolvimento das habilidades;
- 3) aprofundamento do desenvolvimento dos conhecimentos socioculturais e de documentação.

A **língua B** é considerada a primeira língua estrangeira, pois é com ela que o tradutor trabalhará com mais frequência. Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999) preconizam um ensino

de língua “mais completo”¹²² para a primeira LE. O papel do ensino da língua B é de “garantir e aperfeiçoar os conhecimentos já acumulados pelos estudantes e ajudá-los a adquirir novos conhecimentos, e a ganhar confiança e desenvoltura em seu emprego.”¹²³ (HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999, p. 59). A compreensão leitora em LE é a habilidade que deve ser mais focada neste ensino, visto que a língua B está destinada às traduções diretas, exigindo, portanto, um nível elevado de compreensão leitora. As autoras preconizam trabalhar com aspectos da variação linguística (de uso e usuário), tipos e gêneros textuais. Quanto à expressão escrita, as autoras recomendam um trabalho de preparação de tradução inversa de textos de natureza técnico-científicos, típicos do mercado de tradução inversa. A expressão oral tem o objetivo de desenvolver um “nível de competência, desenvoltura e fluidez” (HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999, p. 63) nos alunos para que eles sejam capazes de fazer interpretação de enlace.

Sobre o ensino da **língua C**, sua característica principal é o pouco conhecimento prévio dos estudantes, ou nenhum conhecimento de uma segunda língua estrangeira no início da formação. O primeiro objetivo e o mais importante é “[...] desenvolver a compreensão leitora de textos pragmáticos (de âmbito geral) e progressivamente iniciá-los à compreensão de textos de divulgação em linguagens especializadas: administrativos, científicos, técnicos, jurídicos etc.”¹²⁴. Na língua B, a compreensão leitora é mais aprofundada com base em textos em linguagens especializadas e textos com variação linguística de uso e usuário, na língua C a compreensão leitora é mais básica, trabalhando-se com texto de caráter geral, textos especializados básicos e elementos de variação linguística somente de uso (não de usuário). A expressão escrita não será tão relevante quanto na língua B.

Os objetivos gerais de ensino da língua C são os mesmos que os da língua B (seis objetivos gerais), entretanto, aqueles são adaptados para um nível inicial de LE. Os objetivos de aprendizagem para a língua C são basicamente os mesmos, desdobram-se em 22 objetivos, com algumas diferenças em relação ao nível linguístico que é adotado e pela utilização que o aluno fará da língua C na vida profissional, que não será a mesma que a da língua B. Com relação à expressão e compreensão orais, as autoras consideram imprescindível a aquisição de uma habilidade mínima na comunicação oral, ou seja, uma competência comunicativa interativa mínima (HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999, p. 72). Quanto à progressão para a

¹²² As autoras utilizam o termo “mais completo” mas não definem o que seria esse ensino. Em termos de referência de nível linguístico para as línguas estrangeiras, adotamos os níveis de referência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

¹²³ “*afianzar y perfeccionar los conocimientos, y a ganar confianza y soltura en su empleo.*”

¹²⁴ “[...] *desarrollar la comprensión lectora de textos pragmáticos (de ámbito general) y progresivamente iniciarles en la comprensión de textos divulgativos en lenguajes de especialidad: administrativos, científicos, económicos, jurídicos, etc.*”

língua C, na fase de iniciação são desenvolvidas as quatro habilidades, dando-se ênfase à habilidade de compreensão leitora. Segundo Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999), nessa fase é importante que o aluno compreenda um texto não especializado sem recorrer ao dicionário. Na segunda fase do ensino, as autoras propõem um reforço dos conhecimentos linguísticos e uma iniciação aos textos especializados básicos. Assim como para a língua B, na língua C para cada objetivo geral de ensino é proposta uma série de objetivos de aprendizagem (perspectiva do aluno). Entre as duas línguas há poucas alterações.

O terceiro capítulo da segunda parte da obra *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes* é dedicado ao ensino da língua A (a língua materna). O capítulo foi escrito por Izquierdo, Canuto e Hurtado Albir. A característica principal do ensino da língua A é formar futuros redatores. Segundo as autoras, “formar tradutores é, na realidade, formar bons redatores capazes de formular um texto adequadamente na língua de chegada.”¹²⁵ (IZQUIERDO; CANUTO; HURTADO ALBIR, 1999, p. 87). Portanto, seu domínio é um requisito essencial para o tradutor que quer realizar a tradução direta.

As autoras propõem cinco objetivos gerais de ensino e 27 objetivos de aprendizagem para a língua A. A progressão se dará igualmente em duas fases: uma fase de iniciação, na qual prepara-se o aluno para trabalhar com textos gerais; uma fase de especialização, na qual prepara-se o aluno para abordar textos de natureza especializada.

O quadro-resumo a seguir versa sobre as particularidades das línguas A, B e C, de acordo com Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999):

¹²⁵ “formar traductores es, en realidad, formar buenos redactores capaces de formular un texto adecuadamente en la lengua de llegada.”

Quadro 5 - Quadro comparativo dos objetivos gerais de ensino e objetivos de aprendizagem de LE na formação de tradutores para as línguas A, B e C.

OBJETIVOS GERAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LE NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES		
LÍNGUA B (Primeira língua estrangeira)	LÍNGUA C (Segunda língua estrangeira)	LÍNGUA A (Língua materna)
OBJETIVOS GERAIS DE ENSINO		
1. Desenvolver a compreensão leitora. 2. Exercitar a expressão escrita. 3. Exercitar o uso oral. 4. Desenvolver e fortalecer os conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade com a língua materna. 5. Ampliar os conhecimentos socioculturais. 6. Familiarizar-se com o uso de fontes de documentação.	1. Desenvolver a compreensão leitora. 2. Exercitar a expressão escrita. 3. Exercitar o uso oral. 4. Desenvolver e fortalecer os conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade com a língua materna. 5. Ampliar os conhecimentos socioculturais. 6. Familiarizar-se com o uso de fontes de documentação.	1. Desenvolver a expressão escrita. 2. Desenvolver a compreensão leitora. 3. Desenvolver e fortalecer os conhecimentos linguísticos. 4. Completar a formação sobre o uso de fontes de documentação. 5. Aperfeiçoar o conhecimento de conteúdos socioculturais.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
1. Desenvolver a compreensão leitora	1. Desenvolver a compreensão leitora	1. Desenvolver a expressão escrita
1.1 Adquirir estratégias de leitura. 1.2 Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coerência e coesão. 1.3 Identificar e compreender o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais. 1.4 Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto. 1.5 Identificar variações linguísticas relacionadas ao uso e ao usuário. 1.6 Desenvolver um espírito crítico ante os textos.	1.1 Compreender e assimilar convenções básicas da escrita. 1.2 Adquirir estratégias de leitura. 1.3 Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos de coerência e coesão. 1.4 Identificar e compreender o funcionamento de diferentes tipos e gêneros textuais. 1.5 Identificar as características pragmáticas e semióticas de um texto. 1.6 Identificar variações linguísticas relacionadas ao uso. 1.7 Desenvolver um espírito crítico ante os textos.	1.1 Utilizar estratégias de escrita para elaborar textos de âmbito geral. 1.2 Empregar corretamente os mecanismos de coerência e coesão. 1.3 Produzir diferentes tipos e gêneros textuais de âmbito geral. 1.4 Empregar o registro que seja mais adequado com relação ao contexto de situação. 1.5 Saber redigir textos gerais em diferentes modos do discurso escrito. 1.6 Dominar estratégias de escrita necessárias para a correta redação de textos especializados. 1.7 Produzir textos especializados marcados pelo campo. 1.8 Produzir textos marcados pelo modo. 1.9 Produzir textos marcados pelo registro e estilo.
2. Exercitar a expressão escrita	2. Iniciar a expressão escrita	2. Desenvolver a compreensão leitora

<p>2.1 Desenvolver estratégias de escrita.</p> <p>2.2 Empregar corretamente os mecanismos de coerência e coesão.</p> <p>2.3 Produzir textos de diferentes tipos e gêneros.</p> <p>2.4 Produzir textos de diferentes campos, modos e variação linguística.</p>	<p>2.1 Utilizar as convenções básicas da escrita.</p> <p>2.2 Desenvolver estratégias de escrita.</p> <p>2.3 Empregar corretamente os mecanismos de coerência e coesão.</p> <p>2.4 Saber produzir textos pragmáticos conforme as convenções das variantes textuais.</p>	<p>2.1 Adquirir estratégias de leitura para se confrontar a textos pertencentes ao âmbito geral.</p> <p>2.2 Reconhecer, identificar e compreender o funcionamento dos elementos de coerência e coesão.</p> <p>2.3 Diferenciar e identificar diferentes tipos e gêneros textuais de âmbito geral.</p> <p>2.4 Identificar variações linguísticas relacionadas com o uso e usuário.</p> <p>2.5 Identificar e interpretar as características pragmáticas e semióticas de um texto.</p> <p>2.6 Adquirir estratégias de leitura para se confrontar a textos especializados.</p> <p>2.7 Compreender gêneros textuais marcados pelo campo.</p> <p>2.8 Compreender gêneros textuais próprios da comunicação audiovisual.</p> <p>2.9 Compreender gêneros literários.</p>
<p>3. Exercitar a expressão oral</p>	<p>3. Iniciar a expressão oral</p>	<p>3. Desenvolver e fortalecer os conhecimentos gramaticais e lexicais</p>
<p>3.1 Compreender diferentes registros (regionais e sociais).</p> <p>3.2 Compreender diversos tipos e gêneros de discurso oral.</p> <p>3.3 Pronunciar e entoar corretamente e expressar suas ideias com clareza.</p> <p>3.4 Desenvolver estratégias comunicativas.</p>	<p>3.1 Compreender e participar ativamente de qualquer conversa da vida cotidiana em velocidade normal.</p> <p>3.2 Perceber os diferentes registros e tentar utilizá-los adequadamente em sua produção.</p> <p>3.3 Conhecer e utilizar as estratégias comunicativas adequadas.</p>	<p>3.1 Dominar qualquer problema ortotipográfico.</p> <p>3.2 Utilizar corretamente estruturas com problemas gramaticais.</p> <p>3.3 Resolver adequadamente problemas lexicais.</p> <p>3.4 Conhecer aspectos lexicais e estruturais relacionados com os campos especializados.</p>
<p>4. Desenvolver conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade</p>	<p>4. Desenvolver conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade</p>	<p>4. Completar a formação sobre o uso de fontes de documentação</p>
<p>4.1 Desenvolver conhecimentos sobre as convenções da escrita.</p> <p>4.2 Desenvolver conhecimentos léxicos contrastivos.</p>	<p>4.1 Desenvolver conhecimentos sobre as convenções da escrita.</p> <p>4.2 Desenvolver conhecimentos léxicos contrastivos.</p>	<p>4.1 Manusear apropriadamente obras de consulta de caráter geral.</p> <p>4.2 Adquirir estratégias para o uso de obras de referências gerais.</p>

4.3 Desenvolver conhecimentos gramaticais contrastivos.	4.3 Desenvolver conhecimentos gramaticais contrastivos.	4.3 Utilizar de maneira adequada obras especializadas. 4.4 Adquirir estratégias para o uso de obras de referência especializadas. 4.5 Aperfeiçoar conhecimentos socioculturais.
5. Iniciar os conhecimentos socioculturais	5. Iniciar os conhecimentos socioculturais	5. Aperfeiçoar os conhecimentos socioculturais
5.1 Consolidar seus conhecimentos básicos da cultura associada à língua estrangeira. 5.2 Familiarizar-se com conceitos relacionados com a arte, a história, a política, a economia, o sistema jurídico etc.	5.1 Iniciar ao conhecimento de noções básicas da cultura associada à língua estrangeira. 5.2 Familiarizar-se com conceitos relacionados com a arte, a história, a política, a economia, o sistema jurídico etc.	5.1 Familiarizar o estudante com os conteúdos socioculturais relacionados com os textos especializados, audiovisuais e literários.
6. Familiarizar-se com o uso das fontes de documentação	6. Familiarizar-se com o uso das fontes de documentação	----
6.1 Conhecer e adquirir habilidade em seu manuseio, obras de referência relacionadas com a linguagem geral. 6.2 Adquirir estratégias para o uso das obras de referência. 6.3 Familiarizar-se com o uso de obras de referência relacionadas com as linguagens especializadas.	6.1 Conhecer obras de referência relacionadas com a linguagem geral. 6.2 Adquirir estratégias para o uso das obras de referência. 6.3 Familiarizar-se com o uso de obras de referência relacionadas com as linguagens especializadas.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999).

No tocante ao nível de conhecimento de língua estrangeira exigido no início da formação na realidade espanhola, preconiza-se que o ensino de língua estrangeira para tradutores deva começar a partir de conhecimentos gerais mínimos da segunda língua (ou seja, da primeira língua estrangeira). A autora recomenda que para a língua B (primeira língua estrangeira), o aluno deva ter conhecimentos básicos da gramática da língua; dominar e reconhecer um vocabulário geral mínimo e que o ensino da língua B possa ser iniciado no primeiro ano de estudo. Já o ensino da língua C (segunda língua estrangeira), ocorreria conforme os conhecimentos que os alunos têm dela. Poderia iniciar-se no primeiro ou segundo ano de estudo.

Sobre a proposta de objetivos de ensino preconizada pelo grupo de pesquisa GRELT (2002), criado por Laura Berenguer em 2001, o grupo definiu seis objetivos de ensino de LE para tradutores (2002):

- 1) desenvolver a competência linguística;
- 2) estimular a competência textual;
- 3) promover a competência cultural e fazer do aluno um expert em língua e também na cultura na qual se encontra imerso;
- 4) desenvolver a competência empática;
- 5) aumentar a competência instrumental;
- 6) sensibilizar o aluno para a atividade tradutora.

Sobre o objetivo 1, **desenvolver a competência linguística**, trata-se de estudar a estrutura da LE dentro de uma perspectiva contrastiva, tendo como referência a língua materna do estudante. Consiste em sistematizar “[...] as dificuldades mais usuais na aprendizagem da língua, evitando os erros e as interferências nos âmbitos lexicais, morfossintático e textual.”¹²⁶ (GREL, 2002, p. 160). As autoras propõem notadamente, o estudo contrastivo dos diferentes tipos textuais e gêneros. O objetivo 2, **estimular a competência textual**, as autoras chamam a atenção para a importância desse objetivo para o futuro tradutor. Duas questões são centrais: desenvolver as estratégias de leitura e aplicar uma análise textual que abarque todos os fatores significativos para a tradução.

O modelo de análise textual deve incluir, como vimos anteriormente, basicamente três aspectos (BERENQUER, 1999):

- análise dos fatores extratextuais (dimensão pragmática e semiótica);
- análise dos fatores intratextuais (coesão, coerência e progressão temática);
- análise dos problemas de tradução (localizar e diagnosticar os possíveis problemas de tradução).

O objetivo 3, **promover a competência cultural**, trata-se de desenvolver no aluno a capacidade de relacionar a língua com a cultura e o comportamento social dos falantes. Três aspectos devem ser levados em conta: (i) tratar a língua/cultura em sua globalidade dentro de uma perspectiva semiótica; (ii) considerar a língua e a cultura de forma contrastiva; (iii) localizar e interpretar as marcas culturais.

O objetivo 4, **desenvolver a competência empática**, trata-se de ensinar a aprender, estimulando a autoaprendizagem. Estimular nos alunos determinadas atitudes e faculdades cognitivas (memória, capacidade de análise e síntese, raciocínio lógico, dedução e indução,

¹²⁶ “*les dificultats més usuals em l’aprenentatge de la llengua, per tal d’evitar els errors i les interferències em els àmbits lexic, morfossintàctic i textual.*”

criatividade, rigor, espírito crítico etc.) que favoreçam a compreensão e a interpretação textual do ponto de vista da tradução.

Quanto ao objetivo 5, **aumentar a competência instrumental**, trata-se de desenvolver no aluno a capacidade de utilizar as fontes bibliográficas (enciclopédias, dicionários bilíngues, monolíngues e temáticos e as novas tecnologias) de forma adequada para o trabalho de tradução. E por fim, o objetivo 6, **sensibilizar o aluno para a atividade tradutora**, significa dar ferramentas ao aluno para que ele se aproprie da atividade tradutora através de debates em sala de aula.

Segue um quadro comparativo com as três propostas de objetivos de aprendizagem de LE para a formação de tradutores:

Quadro 6 – Quadro comparativo de objetivos de ensino de LE para tradutores.

OBJETIVOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES		
Berenguer (1996, 1999)	Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999)	Andreu <i>et al.</i> (2002), Grupo de pesquisa GRELT
1. Desenvolver a compreensão leitora	1. Desenvolver a compreensão leitora	1. Desenvolver a competência linguística
2. Estudar a LE a partir da contrastividade	2. Exercitar a expressão escrita	2. Estimular a competência textual
3. Desenvolver a competência cultural	3. Exercitar o uso oral (Compreender, pronunciar, desenvolver estratégias comunicativas)	3. Promover a competência cultural
4. Sensibilizar para a atividade tradutora	4 - Desenvolver os conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade	4. Sensibilizar o aluno para a atividade tradutora
5. Preparar o aluno para o uso de dicionários e obras de consulta	5. Ampliar os conhecimentos socioculturais	5. Aumentar a competência instrumental
	6. Familiarizar-se com o uso de fontes de documentação	6. Desenvolver a competência empática

Fonte: elaborado pela autora.

Chamamos a atenção para a terminologia utilizada por cada grupo de pesquisa. Berenguer (1996, 1999), bem como o grupo GRELT, por ela coordenado, fizeram a opção pelo termo “competência” no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas de acordo com os objetivos de ensino/aprendizagem. Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999), por sua vez, se servem da aceção “conhecimento”, por exemplo: conhecimentos linguísticos ou socioculturais. Relembramos que o grupo PACTE utiliza o termo “competência” enquanto

termo técnico associado ao desenvolvimento da “macrocompetência”, ou seja, à Competência Tradutória. Assim sendo, para o desenvolvimento de nossa proposta didática, que veremos no capítulo 3, utilizaremos a terminologia adotada por Brehm Cripps e Hurtado Albir (1999), “conhecimentos”, para nos referirmos ao desenvolvimento dos objetivos de ensino e aprendizagem, pois a terminologia “competência”, como já vimos na subseção sobre Formação por competências, se refere a uma aquisição mais ampla que engloba um conjunto de capacidades, habilidades e conhecimentos.

2.3.1.1 Objetivos de aprendizagem de Língua Francesa na formação de tradutores: proposta

As três propostas de definição de objetivos de ensino e aprendizagem de LE para a formação de tradutores que apresentamos em 2.3.1 fundamentam nossa proposta de objetivos de aprendizagem para o Plano de ensino que desenvolvemos. Percebemos, ao realizarmos a revisão das propostas, que, apesar de algumas diferenças, os eixos textual, contrastivo, cultural e instrumental estão representados em todas as propostas.

Portanto, essa constatação nos leva a formular as seguintes colocações: o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na formação de tradutores deve, a nosso ver, seguir os seguintes eixos:

- **Textual:** com ênfase na aprendizagem de estratégias de leitura; nos gêneros e tipos de textos e na análise textual adequada à tradução;
- **Contrastiva:** com ênfase na análise contrastiva do par linguístico estudado, nas semelhanças e diferenças entre elementos linguísticos e pragmáticos das duas línguas de trabalho;
- **Cultural:** com ênfase na perspectiva contrastiva e semiótica, nos conhecimentos necessários para localizar e interpretar as marcas culturais da língua-alvo;
- **Instrumental:** com ênfase na utilização de fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LE.

Posto isso, apresentamos nossa proposta de objetivos de aprendizagem de LF para a formação de tradutores no quadro a seguir, indicando à qual esfera do conhecimento o objetivo está vinculado:

Quadro 7 - Relação entre os objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores e os eixos do conhecimento.

PROPOSTA DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FRANCESA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES	EIXOS DO CONHECIMENTO
1. Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa	TEXTUAL
2. Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português	CONTRASTIVA
3. Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa	CULTURAL
4. Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF	INSTRUMENTAL

Fonte: elaborado pela autora.

Na subseção a seguir, apresentamos as competências específicas da formação de tradutores às quais estão vinculados nossos objetivos de aprendizagem de LF dentro da formação de tradutores.

2.3.2 Competências específicas da formação de tradutores: Categorias de competências

Conforme mencionado anteriormente, os objetivos de aprendizagem de LF que propomos, dentro da situação pedagógica específica, que é a formação de tradutores, estão vinculados às Categorias de competências específicas para essa formação desenvolvidas por Hurtado Albir (2007, 2015). O desenho da proposta de disciplina desta pesquisa se ampara, portanto, na classificação e na definição, dessa autora, de seis Categorias de competências específicas (segundo os princípios da FPC) na formação de tradutores. Adotamos a proposta feita em 2015, que trouxe duas modificações, em destaque no quadro a seguir.

Quadro 8 - Categorias de competências específicas na formação de tradutores.

CATEGORIAS DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES	
Hurtado Albir (2007)	Hurtado Albir (2015)
Competência metodológica e estratégica	Competência metodológica e estratégica
Competência contrastiva	Competência linguístico-contrastiva
Competência extralinguística	Competência extralinguística
Competência profissional	Competência profissional
Competência instrumental	Competência instrumental
Competência textual	Integração de competências

Fonte: elaborado pela autora com base em Hurtado Albir (2007, 2015).

A primeira modificação concerne às “competências linguístico-contrastivas”, de 2015, no lugar de “competências contrastivas”, de 2007. Concordamos com aquela terminologia, uma

vez que não podemos abordar a contrastividade entre a LM e a LE sem nos apoiarmos em aspectos linguísticos das línguas de trabalho. A segunda modificação, relativa às “competências textuais”, em 2007, traz a terminologia “integração de competências” em 2015. Esse também é um aspecto com que concordamos, uma vez que para se resolver os problemas de tradução, as competências textuais “desenvolvem de forma integrada todas as subcompetências da CT e os componentes psicofisiológicos” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 36).

A seguir, comentamos o conteúdo e o enunciado¹²⁷ correspondente à cada competência específica para a Didática da Tradução, segundo Hurtado Albir (2007, 2008, 2015).

1) **Competência metodológica e estratégica:** competência relacionada aos princípios e às estratégias que devem ser aplicados para se acompanhar corretamente o processo de tradução e se poder chegar à solução de tradução que convém conforme o caso, e mobilizada para apreender princípios e desenvolver habilidades ligadas à prática da tradução. Essa competência desenvolve a subcompetência estratégica, os conhecimentos sobre tradução e certos componentes psicofisiológicos da CT.

1.1) **Enunciado:** aplicar os princípios metodológicos e as estratégias necessárias para acompanhar corretamente o processo de tradução.

2) **Competência linguístico-contrastiva:** competência relacionada ao conhecimento das diferenças entre as duas línguas e ao controle de interferências. Competência relacionada à aquisição da subcompetência bilíngue da CT.

2.1) **Enunciado:** diferenciar as duas línguas e monitorar as interferências.

3) **Competência extralinguística:** competência relacionada à mobilização de conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos. Competência que desenvolve a subcompetência extralinguística da CT e importante em tradução especializada (conhecimentos temáticos de áreas específicas).

3.1) **Enunciado:** mobilizar conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos para resolver problemas de tradução.

¹²⁷ O enunciado, de acordo com os princípios da formação por competência (LASNIER, 2000), oferece uma ideia geral da competência. Segundo Hurtado Albir (2008, p. 37-38), deve-se “formulá-lo com a ajuda de um verbo de ação observável e no infinitivo e um ou mais complementos que contextualizem a competência”.

4) **Competência profissional:** competência relacionada ao conhecimento do mercado de trabalho. Desenvolve a subcompetência de conhecimentos da tradução (no tocante aos aspectos profissionais).

4.1) **Enunciado:** gerenciar aspectos básicos relacionados com a profissão de tradutor.

5) **Competência instrumental:** competência relacionada à utilização de fontes de documentação e de ferramentas de todo tipo. Desenvolve a subcompetência instrumental da CT.

5.1) **Enunciado:** gerenciar recursos básicos de documentação para resolver problemas de tradução.

6) **Competência textual (integração de competências):** competência relacionada à resolução dos diferentes problemas de tradução que surgem de acordo com os diferentes funcionamentos textuais. Desenvolve de forma integrada todas as subcompetências da CT e os componentes psicofisiológicos.

6.1) **Enunciado:** resolver problemas de tradução de diferentes gêneros textuais utilizando as estratégias apropriadas.

Como salienta Hurtado Albir (2008), a partir dessas categorias de competências é possível definir as que serão próprias a cada disciplina. Assim sendo, como se trata de ensino de língua estrangeira para tradutores, mais especificamente de Língua Francesa, as competências específicas que enfatizamos em nosso Plano de ensino são as que seguem:

- competência metodológica e estratégica;
- competência linguístico-contrastiva;
- competência extralinguística;
- competência instrumental;
- competência textual (ou integração de competências).

Desse modo, acrescentamos as competências supracitadas, que serão desenvolvidas na nossa proposta pedagógica, ao quadro apresentado em 2.3.1.1, no qual alinhamos os objetivos de aprendizagem aos eixos do conhecimento, de acordo com a análise das três propostas de objetivos de aprendizagem de LE na formação de tradutores apresentadas na subseção 2.3.1:

Quadro 9 - Relação entre os objetivos de aprendizagem de LF, eixos do conhecimento e as Categorias de competências específicas na formação de tradutores.

PROPOSTA DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE LF NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES	EIXOS DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES (HURTADO ALBIR, 2008)
1. Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa.	Textual	Competência textual
2. Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português.	Contrastiva	Competência linguístico-contrastiva
3. Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa.	Cultural	Competência extralinguística
4. Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.	Instrumental	Competência instrumental

Fonte: elaborado pela autora.

Com o intuito de deixar clara nossa lógica dentro da construção de um Plano de ensino de LF que estivesse em consonância com as necessidades específicas dos estudantes de Tradução, desenvolvemos um quadro em que propomos um alinhamento teórico entre a **Competência Tradutória** (PACTE 2003), as **Categorias de competências específicas na formação de tradutores** (HURTADO ALBIR, 2008) e nossa proposta de **objetivos de aprendizagem de Língua Francesa** na formação de tradutores.

Quadro 10 - Quadro de alinhamento entre a Competência Tradutória, as Categorias de competências específicas na formação de tradutores e os objetivos de aprendizagem de Língua Francesa na formação de tradutores.

Competência Tradutória (PACTE, 2003)		Competências específicas na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2008)	Objetivos de aprendizagem de LF da proposta pedagógica	
Componentes psicofisiológicos: componentes cognitivos, atitudinais, de memória, curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, criatividade, raciocínio lógico etc. Subcompetência estratégica (operacional/saber como): competência-chave. conhecimentos referentes à resolução de problemas. Permitem suprir lacunas em outras subcompetências.	Subcompetência bilíngue (operacional/ saber como): Conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais.	Competência metodológica e estratégica Competência textual	Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa. Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português.	
	Subcompetência extralinguística (declarativo/ saber o que?): Conhecimentos biculturais, enciclopédicos e temáticos sobre o mundo em geral e de áreas específicas.		Competência linguístico-contrastiva	Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa.
	Subcompetência de conhecimentos sobre tradução (declarativo/saber o que?): Conhecimentos sobre os princípios que regem a tradução e sobre a profissão de tradutor.		Competência extralinguística	***
	Subcompetência instrumental (operacional/saber como): referente à utilização de fontes de documentação e às TIC necessárias à tarefa de tradução.		Competência profissional	Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.
		Competência instrumental		

Fonte: elaborado pela autora.

Começamos o alinhamento pela Competência Tradutória, de acordo com o modelo holístico do grupo PACTE (2003). Na primeira coluna, horizontal, no lado esquerdo do quadro, apresentamos os componentes psicofisiológicos e a subcompetência estratégica por serem elementos que abarcam todas as outras quatro subcompetências da CT: a subcompetência bilíngue, extralinguística, os conhecimentos sobre tradução e a subcompetência instrumental. Em seguida, à direita da CT, na coluna do meio, alinhamos os componentes da CT às Categorias de competências específicas na formação de tradutores, propostas por Hurtado Albir (2008): a competência linguístico-contrastiva, extralinguística, profissional e instrumental. Ainda na coluna das categorias, temos igualmente dois elementos na horizontal que abrangem todas as quatro categorias de competências, que são a competência metodológica e estratégica e a competência textual. Aliás, em 2015, Hurtado Albir substituiu o termo “competência textual” por “integração de competências”, o que demonstra como essa competência abarca todas as outras. Na terceira coluna, à esquerda das categorias de competências, temos os objetivos de aprendizagem desenhados para estruturar nossa proposta didática e que são apresentados em detalhes na subseção 3.5.1.

Na próxima subseção apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da compreensão leitora em nossa proposta didática.

2.3.3 Metodologia para o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa na formação de tradutores

O principal objetivo de aprendizagem de nossa proposta didática foi o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa. A compreensão leitora é considerada a habilidade com maior grau de relevância a ser desenvolvida na formação de tradutores (BERENGUER, 1996; BREHM CRIPPS, 1997, 2004; HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999; BEEBY, 2003; SORIANO, 2004), sobretudo para tradutores que almejam desenvolver a habilidade de tradução direta, ou seja, quando a primeira língua estrangeira (língua B) ou segunda (língua C) desempenhará o papel de língua de partida, e a língua materna, de língua de chegada.

Andreu *et al.* (2002) e Oster (2003) defendem que o ensino de línguas estrangeiras para tradutores encontra-se entre três campos disciplinares: a Linguística, a Didática de Línguas estrangeiras e os Estudos da Tradução, de modo que se faz necessário buscar fundamentos teórico-metodológicos provenientes desses três campos de saber para desenvolver uma didática

de línguas estrangeiras específicas ao âmbito da formação de tradutores. Como menciona Oster (2003, p. 4), “[a]ssim como a Didática da Tradução, a didática das línguas para tradutores precisa da referência da tradução como atividade profissional para poder determinar seus objetivos e também sua metodologia.”¹²⁸ No tocante à contribuição da Linguística, concordamos com Oster (2003) quando afirma que o texto deve ocupar um papel central nas aulas de LE para tradutores. Por exemplo, o enfoque da Linguística textual traz, para a sala de aula de LE na formação de tradutores, aspectos relevantes para a tradução, como a coesão e a coerência, tipos e gêneros textuais, variação linguística ou os fatores pragmáticos e semióticos.

O enfoque contrastivo entre pares de línguas, proveniente da Linguística contrastiva, é igualmente outra rica contribuição, tanto para desenvolver no aluno a percepção consciente das particularidades da língua alvo como para sensibilizar o aluno para as semelhanças, sobretudo entre línguas linguisticamente próximas, a exemplo do francês e do português. A Linguística contrastiva no ensino de línguas se caracterizou por trazer propostas teóricas de comparação entre sistemas linguísticos, indicando possíveis lugares “sensíveis” de interferências em que os alunos poderiam cometer erros. A análise contrastiva entre as línguas está assim fundada no conceito de “interferência”, ou seja, “na tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna” (VANDRESEN, 1988, p. 77).

Desse modo, a Linguística contrastiva encontrou seus limites, haja vista que se concentrou unicamente na predição de erros que poderiam interferir no desenvolvimento da LE. Nos Estudos da Tradução, a Linguística contrastiva foi utilizada como método de aprendizagem da tradução, mas também logo se encontrou limitada para “explicar a tradução e configurar seu ensino” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 18). Nos últimos anos, o enfoque contrastivo trouxe uma proposta que ultrapassa o plano linguístico. A ideia é analisar contrastivamente tipologias textuais e de gêneros, propondo várias tipologias provenientes de teóricos da tradução (BERENQUER, 1996). Estudar a LE na formação de tradutores a partir da contrastividade significaria desenvolver nos alunos a percepção consciente das semelhanças e diferenças lexicais, textuais, morfossintáticas e culturais entre as línguas de estudo dentro de uma visão comunicativa da língua.

No tocante ao trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora, deve-se atentar, segundo o grupo de pesquisa GRELT (2002), para duas questões centrais: desenvolver as

¹²⁸ “[a]l igual que la didáctica de la traducción, la didáctica de las lenguas para traductores necesita el referente de la traducción como actividad profesional para poder determinar sus objetivos y también su metodología.”

estratégias de leitura e aplicar uma análise textual que abarque todos os fatores significativos para a tradução. Nesse sentido, a primeira etapa de nossa proposta didática é sensibilizar os alunos para as diferentes estratégias de leitura possíveis para acessar um texto em língua estrangeira. Como ressalta Cicurel (1991), os alunos que se iniciam na leitura em língua estrangeira, no geral, adotam duas posturas diante do texto: uma postura que se assemelha à de uma criança que aprende a ler, decifrando lentamente o código linguístico, impedindo o entendimento da trama semântica; ou a postura de leitura em língua materna, sem conseguir diminuir a velocidade de leitura, pulando passagens. Por essa razão desenvolvemos a UD2, intitulada “Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir”, com vistas ao desenvolvimento de estratégias de leitura em LF cujo objetivo de aprendizagem é a aplicação de estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados.

Fomos buscar na metodologia de Cicurel (1991) uma proposta que estivesse em consonância com os pressupostos teóricos de aprendizagem cognitivo-constructivista. A autora preconiza, com efeito, uma metodologia interativa de leitura na sala de aula de Francês Língua Estrangeira. A interatividade do texto pelo leitor surge, segundo a autora, quando se promove, no aluno, a produção de hipóteses, de ideias antecipatórias, que se apoiam nos conhecimentos prévios deste (enciclopédico ou linguístico), que precisam ser “reativados” (CICUREL, 1991, p. 7). A interação, surge, portanto, entre o que o leitor conhece e os elementos trazidos no texto. Segundo a autora,

A compreensão de um texto escrito pode ser, entretanto, de qualquer tipo, exceto passiva: ela pede ao leitor para mobilizar seus conhecimentos para ir ao encontro de novos elementos; ela lhe pede para ser um observador sabendo extrair indícios que vão permitir a construção do sentido; ela pede, enfim, que o leitor saiba colocar em relação os elementos dispersos no texto.¹²⁹ (CICUREL, 1991, p. 9).

Ademais, a postura do aluno será de leitor ativo, ou seja, o aluno terá uma leitura ativa, uma vez que deve realizar tarefas de leitura. Essas tarefas de leitura estão vinculadas, por sua vez, ao projeto de leitura, que demanda estratégias diferentes, por exemplo:

- leitura global (*lecture balayage*);
- leitura detalhada (*lecture studieuse*);

¹²⁹ “*La compréhension d’un texte écrit est cependant tout autre que passive: elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données; elle lui demande d’être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.*”

- leitura seletiva (*lecture selective*).

A leitura global (*lecture balayage*) refere-se à primeira leitura, na qual o leitor firmará seu primeiro contato com o texto. O momento é de formular hipóteses, ativar seus conhecimentos prévios e antecipar o sentido do texto. Em seguida, conforme o projeto de leitura e, conseqüentemente, a tarefa, o leitor pode optar por uma leitura detalhada ou seletiva. A leitura detalhada (*lecture studieuse*) é uma leitura que objetiva extrair ao máximo as informações do texto. Recursos como tomar nota, sublinhar, usar o marca-texto, são usados nesse tipo de leitura. A leitura seletiva (*lecture selective*), por sua vez, é usada quando se necessita encontrar algo preciso: um horário, número de telefone, procurar uma informação em um mapa, guia, cardápio, um sumário etc.

Cicurel (1991, p. 17) observa que falta diversidade no tipo de leitura feita pelos alunos de LE, que a mais frequente é a leitura detalhada: uma leitura contínua com paradas em passagens difíceis. Por conseqüência, a autora afirma que é preciso pensar em “propor atividades que permitam trabalhar as diversas estratégias.”¹³⁰

Dentro dessa perspectiva interativa do texto, a compreensão textual é obtida por etapas, cada uma com um objetivo diferente. A autora preconiza quatro etapas:

- 1) Etapa 1: orientar/ativar os conhecimentos prévios. Essa etapa permite ao aluno mobilizar seus conhecimentos já adquiridos para facilitar a leitura. Prepara-se para leitura por meio da solicitação dos conhecimentos do leitor, fazendo, se possível, relação com o texto. Essa etapa se faz geralmente antes da distribuição do texto.
- 2) Etapa 2: observação dos indícios externos do texto. Etapa caracterizada pela leitura global. O aluno observará, nessa etapa, os indícios paratextuais tais quais título, subtítulo, autor, tipo de documento, ilustrações, estrutura do texto etc.
- 3) Etapa 3: ler com um objetivo. Etapa caracterizada pela leitura seletiva, ou seja, a leitura é guiada por uma tarefa a ser realizada pelo aluno ou por alunos em pares ou grupos. Pode haver várias leituras com diretrizes diferentes. A interação é feita pelas informações trocadas entre os grupos. Ao final dessa etapa o aluno compreenderá uma parte ou a totalidade do texto.
- 4) Etapa 4: reagir/ fazer interação entre o que leu e o que já conhece. Essa etapa favorece o espírito crítico do aluno. As novas informações interagem com o

¹³⁰ “proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies décrites ci-dessus.”

conhecimento anterior do aluno, que pode reagir oralmente ou por escrito. Pode haver uma extensão do texto, através de atividades para casa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de novas informações e de aprofundar os conhecimentos em relação ao tema tratado.

Além da metodologia ativa de leitura em LF proposta por Cicurel (1999), destacamos em nosso material didático outras estratégias¹³¹: reconhecimento dos tipos e gêneros textuais; a valorização das transparências entre línguas aparentadas; identificação das palavras de substituição e de seus referentes; compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia; identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases; identificação da ideia principal de um texto.

A segunda etapa consiste em sensibilizar o aluno para a contrastividade entre o par linguístico francês-português. Trata-se de uma etapa importante, uma vez que vai oferecer instrumentos de análise para o aluno aplicar igualmente na fase posterior, dotando-o de habilidades de controle de interferências entre as línguas (HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999). Aqui os alunos desenvolvem a capacidade de perceber “conscientemente” as diferenças de ordem léxica, morfossintática e textual entre as línguas de estudo.

A terceira etapa de nossa proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora em LF dos alunos de Tradução consistiu em promover a análise de textos dentro da perspectiva do tradutor, ou como afirma Berenguer (1996, p.10), acostumar o aluno a ler com “olhos de tradutor” para sensibilizá-lo ao “feito tradutor”. Tal referência aos “olhos de tradutor”, aliás, nos serviu de inspiração para o título da UD4: “Desenvolvendo a compreensão leitora em Língua Francesa com olhar de tradutor”.

Berenguer (1996) se refere à utilização de modelos de análise textual desenvolvidos por teóricos da tradução, como Nord (1991) ou Hatim e Mason (1995), visto que esses modelos levam em conta, contrariamente aos modelos estritamente linguísticos, as necessidades da tradução e que podem servir igualmente de modelo de análise para o ensino de línguas na formação de tradutores. Segundo a autora (1999, p. 138-139), três aspectos fundamentais devem estar presentes no modelo de análise de texto:

- análise dos fatores extratextuais (dimensão pragmática e semiótica);
- análise dos fatores intratextuais (coesão, coerência e progressão temática); e

¹³¹ As referências para as outras estratégias encontram-se no material didático presente nos apêndices desta pesquisa.

- análise dos problemas de tradução (localizar e diagnosticar os possíveis problemas de tradução).

O primeiro aspecto refere-se aos fatores extratextuais, ou seja, as dimensões pragmática e semiótica do texto. Em relação à dimensão pragmática, trata-se de analisar informações relacionadas ao emissor, tais quais: biografia significativa, ideologia, idioleto, características próprias e individuais de escrita, variedades dialéticas geográficas, históricas, sociais etc. Em seguida, trata-se de analisar informações referentes ao receptor, por exemplo, distinguir o receptor do texto original do receptor do texto traduzido. O encargo de tradução proposto por Nord (1991) pode ser de grande utilidade nesse aspecto, segundo a autora. Em terceiro lugar, a análise seria focada na informação específica ao texto, ou seja, na análise sobre o tipo de texto, sua função, sua finalidade, o lugar e o tempo de sua publicação e a análise do registro utilizado. A autora inclui igualmente a análise das intenções comunicativas e inferências, pois o tradutor, segundo Berenguer (1999, p. 137), tem que ser capaz de perceber a intenção do emissor, perceber o que Austin (1962) definia por força ilocucionária do enunciado. Quanto à dimensão semiótica, Berenguer (1999, p. 137) preconiza que o aluno deve ser capaz de “perceber as conotações de determinadas expressões do texto relacionadas com a realidade cultural ou social a que se referem, assim como interpretar corretamente as referências e alusões que aparecem.”¹³²

Sobre os fatores intratextuais, deve-se analisar tudo o que dá coesão e coerência ao texto. A autora elenca: i) as referências que aparecem no texto: o papel dos pronomes pessoais, os possessivos, as formas adverbiais, as expressões metatextuais, as repetições, os sinônimos, as elipses etc.; ii) as conexões, como, as conjunções, os advérbios, as locuções adverbiais; iii) a progressão temática: analisar como aparece a informação nova e a progressão do texto para introduzi-la.

Em referência à análise dos problemas de tradução na sala de aula de LE, não se trata aqui de traduzir texto, já que estamos no âmbito das aulas de LE e não de aulas de Didática da Tradução, porém, é importante “[...] refletir sobre os problemas de tradução apresentados, localizá-los, analisar sua origem e refletir sobre as possíveis estratégias para solucioná-los.”¹³³ (BERENGUER, 1999, p. 138).

¹³² “*captar las connotaciones de determinadas expresiones del texto y relacionarlas con la realidad cultural o social a la que éstas hacen referencia.*”

¹³³ “[...] *reflexionar sobre los problemas de traducción que presenta, localizarlos, analizar su origen y reflexionar sobre las posibles estrategias para solucionarlos.*”

Por fim, a autora propõe um modelo de análise de texto adequado à tradução inspirada das propostas de Hatim e Mason (1995) e Nord (1991), e inclui os três aspectos mencionados anteriormente: os fatores extratextuais (dimensões pragmática e semiótica); fatores intratextuais (coesão, progressão temática e coerência) e os problemas de tradução.

Quadro 11 - Proposta de análise textual de Berenguer (1999).

1. Fatores contextuais
<p>A dimensão pragmática</p> <p>Emissor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informação geral sobre o emissor: biografia significativa, ideologia etc.; - Idioleto; - Dialeto: zona geográfica, grupo social, época. <p>Receptor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Receptor do texto original; - Receptor do texto de chegada (definido através do projeto de tradução). <p>Informação específica sobre o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de texto, função, finalidade, lugar, tempo etc.; - Registro: <ul style="list-style-type: none"> a) Campo ou tema. b) Modo: escrito para ser lido, para ser escutado etc. c) Tom: formal, informal, espontâneo, não espontâneo etc. - Intenções comunicativas; - Implicaturas e inferências. <p>A dimensão semiótica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gênero; - Conotações; - Referências e alusões etc.
2. Fatores intratextuais
<p>Análise do texto em sua globalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coesão e progressão temática; - Coerência.
3. Problemas de tradução
<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e diagnosticar os problemas de tradução; - Analisar sua origem; - Refletir sobre as estratégias para solucioná-las.

Fonte: Adaptado de Berenguer (1999).

A seguir, descrevemos o desenho das UD's que compõem nosso material didático sob o princípio do enfoque por tarefas.

2.3.4 Desenho das Unidades Didáticas: o enfoque por tarefas

As Unidades Didáticas (UDs) se estruturam dentro do princípio fundamental do enfoque por tarefas, que preconiza o “aprender fazendo”, inspirado na teoria de aprendizagem construtivista. Hurtado Albir (2008, p. 44) define a UD como sendo “uma sequência de tarefas em que se confere uma grande importância às tarefas preparatórias, isto é, às tarefas de aprendizagem que ajudam a apreender princípios ou estratégias e que preparam para a tarefa final”. Nesse ponto de vista, a tarefa é considerada como ponto de partida para a organização da Unidade Didática (UD). Ela é elemento fundamental para a construção de uma UD.

É por meio das tarefas que “[...] o estudante adquire conhecimentos e habilidades, e desenvolve atitudes que lhe possibilitem adquirir as competências para levar a cabo a tarefa final com êxito.”¹³⁴ (HURTADO ALBIR, 2015, p. 13). Além disso, dentro de uma visão de planejamento curricular, a tarefa tem um caráter **globalizador**, ou seja, ela permite integrar todos os elementos do desenho curricular: objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia e avaliação.

O enfoque por tarefas, surgido no âmbito da Didática de línguas estrangeiras no fim dos anos 1980, dentro da perspectiva cognitivo-construtivista, considera que o aprendiz se torna ativo na construção de sua aprendizagem através da resolução de tarefas (problemas). Dentro de uma perspectiva de ensino de LE, Willis (1996, p. 23) considera as **tarefas** como “atividades em que a língua alvo é usada pelo aprendiz com um objetivo comunicativo (meta) a fim de alcançar um resultado.”¹³⁵ Para Zanon (1990), as tarefas têm que: i) representar processos de comunicação da vida real; ii) ser uma unidade de atividade identificável em sala de aula; iii) ter seu propósito para a aprendizagem da linguagem; e iv) estar desenhada com um objetivo, uma estrutura e uma sequência de trabalho. Fundamentando-se nas características das tarefas segundo Zanon (1990), Hurtado Albir (1999, p. 56), na perspectiva da Didática da Tradução, considera a **tarefa de tradução** como sendo “uma unidade de trabalho, representativa da prática tradutora, que é direcionado intencionalmente à aprendizagem da tradução e que está desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho.”¹³⁶ Desse modo, como ressalta a autora, a tarefa de tradução será considerada como “a coluna vertebral da elaboração da unidade

¹³⁴ “[...] *el estudiante adquiera conocimientos y habilidades, y desarrolle actitudes que le possibiliten adquirir las competencias cifradas para llevar a cabo la tarea final con éxito.*”

¹³⁵ “*activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.*”

¹³⁶ “*una unidad de trabajo, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, estructura y secuencia de trabajo.*”

didática e do desenho curricular. As unidades didáticas se estruturam em diferentes tarefas, que por sua vez, preparam para a/as tarefa/as final/ais.”¹³⁷ (HURTADO ALBIR, 2015, p. 12). O desenho do curso é, portanto, uma sequência de tarefas.

A tarefa enquanto instrumento pedagógico surge do ensino profissional, segundo Janowska (2011), no qual a execução da tarefa comprovava que o aprendiz havia adquirido as habilidades solicitadas. Utilizado em diversas áreas, o termo “tarefa” acaba se tornando impreciso e polissêmico (JANOWSKA, 2011)¹³⁸. A noção de tarefa faz parte do núcleo duro da abordagem orientada para ação ou perspectiva acional. Tal abordagem é definida no capítulo 2 do QECR do seguinte modo:

A perspectiva privilegiada aqui é, também bastante amplamente, de tipo acional, na medida em que considera o usuário e o aprendiz de uma língua como dois atores sociais que têm de efetuar tarefas (que não são somente linguísticas) em circunstâncias e em um meio dado, em uma área particular. Se os atos de fala se realizam em atividades linguísticas, estas por sua vez se inscrevem em ações num contexto social, ações estas que, por si só, dão-lhe plena significação (QECR, 2001, p. 15)¹³⁹.

Do ponto de vista metodológico, o enfoque por tarefas reúne, segundo Janowska (2011, p. 62), as seguintes práticas pedagógicas: “a abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas ou a abordagem por competências”.

Janowska (2011), em seu artigo “Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional”, enumera, a partir da análise do documento do QECR, as características da tarefa: i) é uma tarefa social que se inscreve em um contexto social; ii) é um conjunto de ações concluídas em uma certa área com um objetivo definido e um resultado específico, que mobiliza estratégias e competências plurais; iii) pode ou não estar ligada à linguagem; iv) pode ser simples ou complexa; v) pode ser realizada de maneira individual ou coletiva.

Em referência ao enfoque por tarefas de tradução, Hurtado Albir (2008) enumera algumas vantagens, que a nosso ver podem ser aplicadas não apenas ao ensino de tradução, mas a qualquer outra disciplina que faça uso dessa metodologia: i) permite a criação de situações

¹³⁷ “*el eje vertebrador de la elaboración de la unidad didáctica y del diseño curricular. Las unidades didácticas se estructuran en diferentes tareas, que, a su vez, preparan para la/s tarea/s final/es.*”

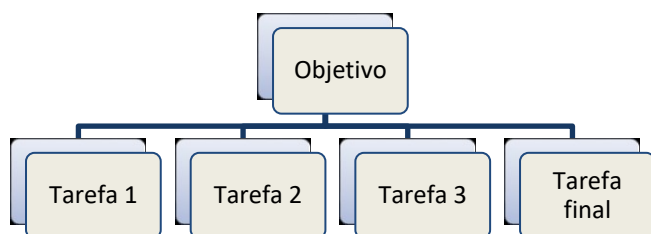
¹³⁸ Todas as citações de Janowska (2011) fazem parte da tradução de seu artigo em polonês para o português feita em 2014 por Eduardo Nadalin e José C. Moreira (Universidade Federal do Paraná).

¹³⁹ Essa citação do artigo de Janowska é uma tradução para o português da versão em língua francesa do Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, o CECR. A mesma citação em língua portuguesa situa-se na página 29, do QECR, com algumas diferenças.

autênticas (ou vida profissional); ii) fornece uma metodologia ativa; iii) acompanha os processos da aprendizagem e não só o produto; iv) o estudante adquire princípios e estratégias para resolução de problemas; v) sua pedagogia é centrada no estudante; vi) permite flexibilidade no desenho curricular.

Para a elaboração de nossas UD, seguimos o modelo preconizado por Hurtado Albir (1999) em seu livro *Aprender a traducir del francés al español*. De acordo com a autora, cada UD deve ser estruturada em torno de apenas um objetivo específico e atingir uma tarefa final, podendo, em função da complexidade do objetivo, ter mais de uma tarefa final. O objetivo pode ser específico ou intermediário, novo ou já visto (nesse último caso, a intenção é fazer revisão). Do mesmo modo, pode haver mais de uma UD com um mesmo objetivo. Tudo vai depender da complexidade do objetivo ou da tarefa final e igualmente das necessidades dos alunos. Essa dificuldade também vai determinar o tamanho da UD. O que não é indicado é que haja mais de um objetivo por UD, ao passo que podem haver tarefas com objetivos já vistos, como mencionamos anteriormente. A unidade didática é estruturada da seguinte forma, segundo Hurtado Albir (1999):

Figura 9 - Estrutura da Unidade Didática.



Fonte: Adaptada de Hurtado Albir (1999).

Lasnier (2000, p.148, p. 196) estabelece uma distinção entre tarefas. O autor considera três tipos de tarefa: **tarefas de aprendizagem, de integração, e integralizadoras**, conforme segue.

- Tarefas de aprendizagem: são tarefas centradas no desenvolvimento de uma capacidade, uma habilidade ou um conteúdo disciplinar.
- Tarefas de integração: são tarefas que ativam vários componentes (indicadores) de uma competência.
- Tarefas integralizadoras: princípio-chave da FPC, a integração. São tarefas que ativam uma ou várias competências específicas e ao menos uma competência transversal (HURTADO ALBIR, 2008).

Além disso, a tarefa integralizadora também integra as competências, haja vista que, graças ao seu caráter globalizador, ela pode solicitar a mobilização de conhecimentos declarativos, operacionais e condicionais que a ela estão relacionados. A tarefa integralizadora tem por objetivo propor “uma situação de aprendizagem contextualizada e complexa que permite aos estudantes ativarem uma ou várias competências disciplinares, levando ao mesmo tempo em conta pelo menos uma competência transversal e uma esfera de experiência de vida, e que favorece seu desenvolvimento e sua habilidade na ação” (LASNIER, 2000, p. 196). Segundo Hurtado Albir (2008), em relação às Categorias específicas do tradutor, as tarefas integralizadoras correspondem, sobretudo, às competências textuais, dada a importância da integração das competências para se compreender bem um texto.

2.3.5 Avaliação da aprendizagem na Formação por competências

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo de aprendizagem. Inicialmente, a avaliação se baseava em princípios psicométricos centrados no produto, que exigiam respostas precisas deste, dentro de uma correção objetiva, como as questões do tipo “fechadas” (verdadeiro ou falso), ou do tipo “abertas” (com respostas curtas), ou de múltipla escolha. Somente a partir dos anos 1990 percebe-se uma mudança de perspectiva preocupada também com o processo (MARCH, 2010, p. 13). Entretanto, em uma perspectiva brasileira, como observam Menezes e Martins nos prefácios do livro de Scallon (2015, p. 15-19), a avaliação de aprendizagem ainda se restringe à atribuição de notas, através da aplicação de provas ou de testes objetivos, fomentando o desenvolvimento de níveis cognitivos de desempenho básico, como a memorização e a compreensão de conteúdos. As iniciativas de avaliações dentro de uma perspectiva diagnóstica e formativa ainda são pouco frequentes. Hurtado Albir (2008) considera que a avaliação oferece uma ocasião para “informar”, para “tomar decisões”, tanto para o aluno quanto para o professor. A autora define a avaliação como sendo “a obtenção de informação sobre o processo de aprendizagem com o objetivo de tomar decisões” (HURTADO ALBIR, 2008, p. 49).

Lasnier (2014, p. 204) reconhece duas funções principais na avaliação: “ajudar na aprendizagem” e “reconhecer as aprendizagens”. Tradicionalmente, vários autores (HURTADO ALBIR, 2008; MELIS, 1997) distinguem três tipos diferentes de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A **avaliação diagnóstica** é considerada um tipo de avaliação realizada antes do processo de aprendizagem, com o objetivo de conhecer mais o aluno

(características, expectativas, lacunas, conhecimentos prévios etc.). Essa avaliação visa essencialmente identificar o conhecimento prévio do aluno e ajuda a “detectar problemas ou bloqueios em relação a esse conhecimento já adquirido” (LASNIER, 2014, p. 204). Legendre (2005, p. 640) a define como “modo de avaliação que tem como objetivo apreciar as características individuais de um sujeito e de seu entorno pedagógico, as quais deveriam ter influências positivas ou negativas em seu caminho”. Quanto à **avaliação formativa**, ela foi proposta inicialmente por Scriven em 1967 como uma oposição à avaliação somativa. Ela visa oferecer informações sobre o processo de aprendizagem com o objetivo de trazer melhorias. Em consonância com essa ideia de avaliação que ajude o aluno na sua aprendizagem, Scallon (2000, p. 21) define a avaliação formativa como sendo um

[...] processo de avaliação contínuo tendo como objetivo assegurar a progressão dos indivíduos engajados em um processo de aprendizagem ou de formação segundo duas vias possíveis: seja por modificações da situação ou do contexto pedagógico, seja oferecendo a cada indivíduo a ajuda que ele precisa para progredir. E isto, em cada caso, para trazer, se possível, melhorias ou correções apropriadas. A “decisão ação”, ou seja, a regulação, tem por objeto seja a situação de aprendizagem, seja o próprio indivíduo.

De fato, na avaliação formativa não se trata de julgar o aluno no final da formação/disciplina, mas de possibilitar a este, a um dado momento de sua formação, obter informações sobre a progressão de sua aprendizagem (MARCH, 2010). Abrecht (1991) determina o que é uma avaliação formativa: i) ela se endereça prioritariamente ao aluno, e a tomada de consciência deste o implicará em sua aprendizagem; ii) é parte integrante da aprendizagem; iii) é flexível e plural, pois deve se adaptar a uma situação individual; iv) são os processos, bem como os resultados que lhe interessam; v) as informações que essa avaliação dispõe provocam uma ação em retorno: ela permite compreender dificuldades observadas para resolver seus problemas.

Quanto à **avaliação somativa**, trata-se de uma avaliação que, conforme o resultado, qualifica ou sanciona o avaliado. Na concepção de Scallon (2000, p. 17), esse tipo de avaliação só deveria aparecer “no final de um longo processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de sancionar, certificar para cada aluno o grau de domínio dos objetivos pedagógicos visados”, o que não é o caso. O autor aponta a existência de uma prática de avaliação somativa contínua nas instituições, na qual os resultados parciais serão somados no fim do período de aprendizagem constituindo um “balanço somativo”.

Diferentes olhares avaliativos são possíveis: o olhar do professor, do estudante sobre si mesmo (autoavaliação), entre os pares, uma avaliação coletiva (entre grupos de aluno), ou um avaliador externo ao meio universitário, indicado para os níveis mais avançados da formação, que pode ser um tradutor profissional ou crítico de tradução. Sobre a avaliação entre pares, Kelly (2005) argumenta que esse tipo de avaliação desenvolve a capacidade avaliativa no aluno, além de proporcionar a este um momento para justificar suas decisões, comentá-las e revisar traduções.

No tocante às novas práticas avaliativas, o presente trabalho se interessa pela avaliação da aprendizagem em uma abordagem por competências, uma vez que adotamos o ensino com base na FPC dentro de uma perspectiva cognitivo-construtivista da aprendizagem. Segundo Lasnier (2014, p. 200), “é principalmente o surgimento de programas definidos por competências que relançou novas práticas avaliativas mais orientadas para a compreensão do que para a memorização dos conhecimentos.”¹⁴⁰ Em consonância com essa observação, March (2010) considera que a Formação por competências possibilitou uma mudança de paradigma educativo que se repercute na avaliação. Dentro da perspectiva da FPC, a avaliação terá como objeto não somente o conhecimento adquirido, mas sobretudo as competências desenvolvidas pelo estudante. A autora acredita em uma mudança primordialmente cultural, na qual a avaliação passa a ter uma nova concepção e é considerada central no processo educativo, tendo mais influência na aprendizagem do que no próprio ensino.

A avaliação por competências poderia ser comparada a um vídeo, segundo Tardif (2006) – no qual é possível tanto para o estudante quanto para o professor acompanhar o desenvolvimento das competências –, e não a uma fotografia, em que se acessa o resultado final do desempenho do aluno, como em uma abordagem mais tradicional da avaliação. Desse modo, para acessar essa progressão, segundo March (2010, p. 16),

[...] a avaliação por competências se baseia no acesso a fontes múltiplas e variadas de informação com o fim de determinar se os estudantes têm alcançado o nível esperado de desenvolvimento de competências, bem como um grau suficiente de domínio dos recursos vinculados a cada competência.¹⁴¹

¹⁴⁰ “[...] c’est principalement l’avènement des programmes définis par compétences qui a relancé de nouvelles pratiques évaluatives davantage orientées vers la compréhension plutôt que la mémorisation des connaissances.”

¹⁴¹ “[...] la evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiple y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia.”

O que se percebe nessa mudança de paradigma educacional é que a avaliação passa a ser parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que se vincula tanto ao processo de desenvolvimento das competências e habilidades quanto ao produto almejado ao final desse processo. No contexto dessa renovação avaliativa da aprendizagem, o desafio está, segundo Scallon (2015, p. 46), na necessidade de julgar/apreciar o conjunto, ou seja, várias habilidades e um conjunto de competências e se distanciar “da lógica que consistia [ou consiste] em fazer um balanço aritmético a partir de resultados obtidos por um aluno em diversos exames”.

Em relação à emissão de juízos sobre a qualidade de um trabalho, a utilização das escalas de apreciação¹⁴² (ou de julgamento) é fundamental dentro de uma avaliação de competências (MARCH, 2010; HURTADO ALBIR, 2011; SCALLON, 2015). De acordo com Scallon (2015, p. 231), a noção de escala remete a “toda sequência de julgamento (escalões¹⁴³) que acompanha cada um dos critérios de uma ficha de avaliação”. Portanto, dentro de uma ficha de avaliação tem-se várias escalas (descritivas para cada critério, ou uniformes, que se repetem a cada critério). As escalas recorrem a critérios e categorias a serem levados em conta ao se avaliar o desempenho do estudante, permitindo uma avaliação objetiva.

A escala avaliativa, por sua “versatilidade e potencialidade didática” (MARCH, 2010, p. 24), é um instrumento de avaliação objetivo que permite avaliar o processo e o produto provenientes dos portfólios, relatórios, informes de pesquisa, diários de tradução, seminários, projetos de tradução, tarefas etc., dentro de uma avaliação que vise às competências, bem como identifique a mobilização de recursos necessária para a realização de atividades de aprendizagem e avaliação.

Segundo March (2010), as escalas podem ser aplicadas por todos os agentes implicados na formação, ou seja, aluno, professor, entre alunos, e em momentos diferentes da aprendizagem. Elas se adequam a qualquer tipo de atividade: ensaio, atividade individual ou em grupo, apresentações orais, projetos curtos ou longos etc. e podem ser aplicadas tanto na área de humanas quanto nas áreas técnica ou científica. O uso de escalas avaliativas permite, na opinião da autora, uma avaliação mais eficaz para se avaliar os produtos/desempenhos do estudante com objetividade e consistência e proporcionar um *feedback* significativo. É uma ferramenta didática que traz mais qualidade tanto ao processo de aprendizagem quanto à própria

¹⁴² March (2010) utiliza o termo “*rúbrica*” em espanhol (rúbrica analítica e rúbrica holística). Hurtado Albir (2011) utiliza o termo “*baremo de notacion e correction*” ou “*guías de puntuación*” em espanhol. Lasnier (2014) utiliza o termo em francês “*grille descriptive globale (holistique) e grille descriptive analytique*” (grelha descritiva global (holística) e grelha descritiva analítica) e Scallon (2015) utiliza o termo em francês “*échelle descriptive analytique ou globale*” (escala descritiva analítica ou global). Nós adotamos essa última aceção.

¹⁴³ March (2010) utiliza o termo “*descriptores*” em espanhol.

avaliação. As escalas de avaliação ajudam na definição dos objetivos de aprendizagem e no desenho das atividades de ensino, além de facilitar a comunicação com os estudantes sobre o resultado de aprendizagem, seu progresso e o produto final.

Scallon (2015) desenvolve uma tipologia de escalas de apreciação, na qual distingue dois tipos de escala: 1) as escalas ditas uniformes (podendo também ser chamadas de universais, globais ou não descritivas); e 2) as escalas descritivas. As escalas universais têm como característica principal seu caráter universal, qual seja, podem ser aplicadas em diferentes tipos de critérios e são de fácil elaboração. Segundo o autor, esse tipo de escala deixa margem para julgamentos subjetivos. Podemos, por exemplo, nos perguntar em referência à escala 2: o que distingue “fluxo apropriado” de um “fluxo um tanto apropriado” no desenvolvimento de uma competência?

Quanto às escalas descritivas (*rubrics*¹⁴⁴), elas surgem com o intuito de trazer mais objetividade, validade e fidelidade à avaliação (SCALLON, 2015, p. 229). De acordo com o autor, as escalas descritivas apresentam vantagens em comparação às escalas uniformes ao permitirem:

- maior justeza nas avaliações, fugindo, portanto, de um certo subjetivismo no julgamento. Foi observado que esse tipo de escala proporciona uma concordância elevada nos julgamentos de um mesmo lote de produções por diferentes avaliadores;
- que os alunos possam participar das avaliações de suas próprias produções (autoavaliação); e
- melhor qualidade do *feedback* para o aluno.

No entanto, esse tipo de escala exige um trabalho mais criterioso dos elaboradores. A única desvantagem apontada pelo autor refere-se ao fato de que o campo de aplicação da escala descritiva, pelo seu aspecto descritivo em relação ao objetivo avaliado, é bem mais limitado do que o das escalas universais. Sua elaboração serve, portanto, a um número limitado de critérios.

As **escalas descritivas** podem ser analíticas (*analytic rubric*) ou globais (*holistic rubric*). Elas “permitem construir um perfil detalhado das forças e das fraquezas que se pode levantar em uma produção ou em um conjunto de produções, o que faz disso um procedimento tipicamente analítico” (SCALLON, 2015, p. 247). São mais apropriadas para uma avaliação

¹⁴⁴ Segundo Scallon (2015, p. 234), a expressão “escala descritiva” é a maneira mais justa de designar o que vários autores americanos entendem por “*rubric*”.

formativa, dado o aspecto descritivo dos critérios de avaliação que favorece o feedback e a autoavaliação dos alunos.

A escala descritiva global, também conhecida por rubrica (*rubrics*), é considerada um guia de atribuição de notas (*scoring guides*) para produções complexas (SCALLON, 2015). Com as escalas descritivas globais, os critérios, que eram separados na escala descritiva analítica, são combinados para formar uma única sequência de escalão (quatro ou cinco no total). A descrição de cada critério é feita em forma de parágrafos, nos quais deve-se explicitar o que se quer do aluno, atribuindo uma nota referente àquela qualidade esperada. Segundo Scallon (2015), esse tipo de escala é menos apropriado para uma avaliação formativa, ou seja, para fornecer um feedback ao aluno em algum momento da progressão, uma vez que não traz muito detalhe do que se quer do aluno. Eis um exemplo de escala descritiva global, conforme Scallon (2015, p. 235):

Quadro 12 - Exemplo de escala descritiva global reproduzida de Scallon (2015).

Escala descritiva global	Nota
O aluno exprime claramente seu ponto de vista (resposta à questão apresentada, menciona vários casos que explorou e dá um exemplo deles).	4
O ponto de vista do aluno é claramente expresso e ele faz alusão a alguns casos que foram explorados. Entretanto, não há exemplos.	3
O aluno não responde claramente à questão, ainda que vários casos tenham sido explorados e exemplificados.	2
Não há resposta à questão apresentada e não há traço de exploração de casos variados.	1

Fonte: Scallon (2015, p. 235).

As escalas de apreciação surgem da necessidade de avaliar qualitativamente o processo de aprendizagem. Em nossa avaliação, focamo-nos nas competências específicas que devem ser alcançadas pelos alunos de Tradução no par linguístico francês-português. Considerando a competência como a capacidade de mobilização de diversos recursos pelo estudante para resolver problemas dentro de uma família de situações (SCALLON, 2015), as escalas descritivas devem estar em concordância com os recursos a serem mobilizados por cada competência avaliada. Como assinala o autor, os descritores devem ser centrados nos componentes de cada competência, ou seja, nos saberes, no saber-fazer e no saber-ser a serem mobilizados pelo estudante.

Quanto à metodologia para preparação das escalas, a ficha de avaliação deve ser constituída de três elementos, segundo Popham (2000 apud SCALLON, 2015, p. 241): i)

critérios de avaliação¹⁴⁵, pois é preciso determinar os elementos segundo os quais a produção do aluno será avaliada; ii) níveis qualitativos, quando se trata de uma escala descritiva, pois cada critério de avaliação será acompanhado de índices de qualidade variáveis; iii) estratégia de atribuição de nota, que será diferente conforme o tipo de escala. Na escala analítica, adiciona-se o valor de cada escalão para se obter a nota numérica global. Na escala global, a atribuição de nota é direta e única, ou seja, cada escalão corresponde a uma nota (por exemplo, 1 para o desempenho mais baixo, 5 para o desempenho mais alto).

A redação dos escalões de uma escala descritiva global pode ser feita com elementos dicotômicos, ou seja, é preciso determinar quais e quantos elementos ligados à capacidade, habilidade ou competência constarão no escalão mais elevado, e do mesmo modo quais e quantos elementos serão excluídos ou explicitados nos escalões intermediários e no escalão inferior (SCALLON, 2015). Outra possibilidade seria redigir os escalões com elementos graduados. Por exemplo, para o critério “Redigir um bom resumo”, no escalão superior, contemplar-se-ia todos os elementos de um “bom resumo”, e nos escalões intermediários e no inferior, constariam os elementos que seriam introduzidos com índices de qualidade variáveis. Na seguinte frase, “O aluno consegue sempre / frequentemente/ às vezes/ raramente/ não consegue”¹⁴⁶, March (2010, p. 27) aconselha redigir os indicadores de cada nível por contraste, ou seja, primeiro o nível inferior por contraposição ao nível superior, e depois o nível intermediário. A autora sugere também a obtenção de amostras de trabalho dos anos anteriores que exemplifiquem cada nível do escalão, bem como a possibilidade de revisão da escala por parte dos alunos ou dos colegas.

Na presente pesquisa utilizamos a avaliação do tipo formativa, cujo foco é o processo da aprendizagem e não o produto. Dentro de uma visão cognitivo-construtivista, a autoavaliação é valorizada em nossa proposta de material didático. A autoavaliação é considerada como parte da avaliação do tipo formativa, e permite, portanto, que os alunos sejam ativos em seu processo de aprendizagem, ao possibilitar que desenvolvam um olhar crítico sobre o próprio trabalho e uma capacidade de automonitoramento (KELLY, 2005).

Como afirma Scallon (2015), a autoavaliação tornou-se um procedimento que visa responsabilizar os alunos e os coloca em posição privilegiada por conta do feedback que recebem nesse tipo de avaliação. Além da avaliação diagnóstica da UD 1, que serviu para

¹⁴⁵ Os critérios de avaliação estão diretamente ligados aos componentes da competência que o aluno tem que mobilizar.

¹⁴⁶ “*L’élève parvient toujours/ souvent/ parfois/ rarement/ ne parvient pas*”.

conhecer mais sobre a bagagem linguística e cultural dos alunos participantes da pesquisa, propomos ao final de cada UD (2, 3, 4 e 5) uma ficha de autoavaliação para o aluno refletir sobre o desenvolvimento da competência trabalhada ou sobre o que aprendeu na UD de maneira geral. As fichas são compostas de perguntas abertas para guiar e potencializar tal reflexão. As fichas também vêm acompanhadas de uma pequena escala descritiva, com base em Scallon (2015).

3 MÉTODO DA PESQUISA

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

3.1 TIPO DE PESQUISA

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

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

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

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

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

Narcy-Combes (2005) postula que quando o objeto da pesquisa é considerado uma prática social, no nosso caso, a sala de aula, a pesquisa-ação é o método de pesquisa mais adequado. A pesquisa-ação surge, portanto, quando a prática se torna igualmente pesquisa. Algumas imposições para o bom funcionamento de uma pesquisa-ação são destacadas pelo autor, a saber: i) preparação, organização, acompanhamento (tomada de notas), revisão e reorganização da pesquisa se necessário; ii) possibilidade de aplicação e validação; iii) deve ser de curta duração, pois é difícil que o grupo observado se mantenha idêntico por muito tempo; iv) apoio institucional; v) colaboração e trabalho de equipe, pois na pesquisa-ação há uma forma colaborativa, o que implica ajustes dos indivíduos (alunos e professor-pesquisador); vi) ética, no sentido de preservar a identidade dos indivíduos participantes da pesquisa (anonimato) na divulgação dos resultados; vii) acompanhamento¹⁴⁷ rigoroso por meio de coleta de dados, o que inclui o fato de que os participantes devem se sentir seguros, estar cientes de sua participação em uma pesquisa e dar seu consentimento; e, por fim, viii) a pesquisa-ação deve ter seus resultados publicados.

3.2 SITUAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA

Nossa proposta de planejamento de Oficina de Língua Francesa foi pensada para ser ofertada dentro do contexto acadêmico dos cursos de Bacharelado em Tradução, a partir do nível A1. Com o apoio da Coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução¹⁴⁸ da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pudemos operacionalizar nossa proposta didática no período de setembro a dezembro de 2018. A oficina se intitulou “Língua Francesa Aplicada à

¹⁴⁷ Em inglês “*monitoring*”, em francês “*suivi*”.

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

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

O Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB foi criado em 2009 por meio das Resoluções CONSUNI 20/2009 e CONSEPE 32/2009. Foi o primeiro Curso de Bacharelado em Tradução a ser criado pelo REUNI¹⁴⁹ e o primeiro a ser desvinculado da graduação em Letras. Foi igualmente o primeiro a ser ofertado na região Nordeste do País. Inicialmente esteve vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB, mas em 2014 passou a fazer parte do Departamento de Mediações Interculturais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). O Bacharelado em Tradução passou por uma reformulação em 2016, conforme a Resolução n. 40/2016¹⁵⁰, que visou equilibrar os conteúdos teóricos e práticos, flexibilizar o currículo do curso e se adequar à realidade da comunidade acadêmica desta universidade (UFPB, 2016). Dentre as dificuldades encontradas, destacamos aquela relacionada ao ensino/aprendizagem da LE no curso: “a dificuldade dos alunos de acompanhar a segunda língua estrangeira, já que se exige, de início, conhecimento linguístico em nível intermediário no idioma escolhido” (UFPB, 2016, p. 7).

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

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

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

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

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

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

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

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

Voz do aluno:

- Avaliação diagnóstica (situada na UD 1)
- Teste Dialang;
- Cahier de commentaires¹⁵¹;
- Autoavaliação discente (situada no fim de cada UD e na UD 5);
- Avaliação da disciplina (situada na UD 5).

Voz da professora pesquisadora:

- Diário reflexivo e notas de campo.

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

¹⁵¹ Em português, “Caderno de comentários”.

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

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

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

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

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

De acordo com autor, os diários foram ganhando espaço na pesquisa em educação nos últimos anos. Do ponto de vista metodológico, os diários têm uma orientação basicamente qualitativa. O autor define tal instrumento de pesquisa de forma bastante aberta, na qual se encaixam diversos tipos de diários, independentemente do seu conteúdo, função, periodicidade, forma de coleta, redação ou modalidade de narração e análise dos dados. Assim, Zabalza (2004, p. 13) define diários de aula como sendo “documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. O autor menciona algumas prerrogativas quanto à sua utilização: i) não precisa ser uma atividade diária – o importante é manter uma continuidade na coleta e na redação das narrações e manter certa sistematicidade; ii) pode ser realizado tanto por professores/professoras efetivos ou em formação, quanto por alunos; iii) o conteúdo pode ser aberto, previamente planejado ou condicionado por uma diretriz; iv) o espaço narrativo é a sala de aula, mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente sejam pontos de reflexão no diário. Refere-se igualmente ao aporte profissional trazido por esse tipo de instrumento de coleta, ao falar de “empoderamento¹⁵² metodológico” (ZABALZA, 2004, p. 14).

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

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

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

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

3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

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

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

Quadro 13 - Nível linguístico em francês e outras línguas.

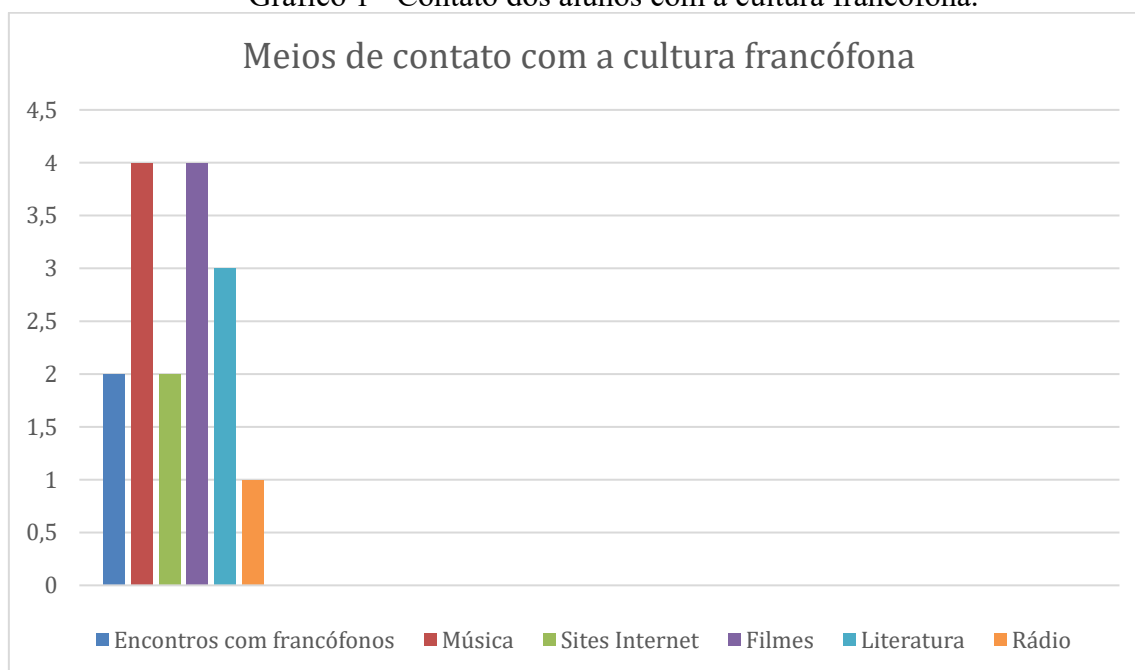
<i>Resultado do questionário diagnóstico – níveis em LEs</i>			
	Nível de língua em francês	Nível de língua em inglês	Nível em outras línguas
<i>Part.1</i>	A2	B1	Coreano-A1
<i>Part.2</i>	A2	B2	Libras-A2
<i>Part.3</i>	A2	B2	Espanhol-A1
<i>Part.4</i>	A1	C1	Japonês- A1
<i>Part.5</i>	A2	C1	Espanhol – C1

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

Gráfico 1 - Contato dos alunos com a cultura francófona.



Fonte: elaborado pela autora.

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

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) **Competência metodológica e estratégica:** aplicar os princípios metodológicos e estratégicos de leitura para compreender bem textos franceses não especializados.
 - a) Descritores¹⁵⁶:
 - Adquirir e aplicar estratégias de leitura adequadas para compreender textos franceses não especializados.
 - Aplicar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios na língua alvo.
 - Identificar o funcionamento dos mecanismos de coesão e coerência.
 - Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos não especializados em Língua Francesa, utilizando as estratégias apropriadas.
 - Refletir sobre estratégias de leitura.

- 2) **Competência linguístico-contrastiva:** diferenciar as línguas francesa e portuguesa monitorando as interferências.
 - a) Descritores:
 - Identificar as diferenças entre as duas línguas em termos de convenções de escrita, aspectos léxicos e morfossintáticos.

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

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

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

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

3.5.2 Desenho do Plano de ensino

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

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

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

Logo após a ementa, aparecem discriminadas as Categorias¹⁵⁷ de competências específicas na formação de tradutores, preconizadas por Hurtado Albir (2008), que serão desenvolvidas na proposta disciplinar, seguidas de sua descrição e da/s unidade/s na/s qual/quais a competência é trabalhada, conforme disposto a seguir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

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

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

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

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

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

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

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

UNIDADE DIDÁTICA 1

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

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

Conteúdo:

1. Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.

UNIDADE DIDÁTICA 2

Título: Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir

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

Conteúdo:

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

UNIDADE DIDÁTICA 3

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

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

Conteúdo:

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

UNIDADE DIDÁTICA 4

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

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

Conteúdo:

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

UNIDADE DIDÁTICA 5

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

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

Conteúdo:

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

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

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

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

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

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

3.5.3 Desenho e descrição das Unidades Didáticas

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

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

Figura 10 - Exemplo ficha de apresentação da Unidade Didática.

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

A cada início de um novo conteúdo, quer seja gramatical, lexical, quer seja uma informação sobre aspectos extralinguísticos, há um espaço de explicação que intitulamos “Saiba mais!”. Outro espaço, dessa vez dedicado à tradução, intitulamos “Momento tradução”. Aqui os alunos são convidados a fazer uma tradução sintética sobre algum texto já visto na UD. Essa atividade foi inspirada de Hurtado Albir (2015). A tarefa de tradução sintética¹⁵⁸ é seguida de outra ficha solicitando ao aluno que reflita sobre essa atividade, sobre algum problema de compreensão leitora, ou problemas tradutórios e suas soluções. Essa tarefa é inspirada em uma

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

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

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

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

Figura 11 - Exemplo ficha de ficha de autoavaliação.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – UD2

O que aprendi sobre estratégias de leitura?

AUTORETRATO DE MINHAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

Indique, através da numeração de 1 a 5, a menor ou maior frequência com que você utiliza cada uma das estratégias abaixo:

Antes da leitura:

1. Antes de começar a ler um texto, eu sobrevo o paratexto.....;
2. Com base nos indícios e nos meus conhecimentos anteriores, eu antecipo o sentido do texto..... e formulo hipóteses.....

Durante a leitura:

1. Utilizo estratégias para identificar a ideia principal do texto..... ;
2. Observo o tipo e o gênero do texto.....;
3. Leio sem me deter nas passagens difíceis para entender o sentido global do texto.....;
4. Tento elucidar as palavras desconhecidas através do/da:
 - contexto próximo ou distante.....;
 - transparência.....;
 - formação das palavras.....;
- 5- Procuo identificar as palavras de substituição e as palavras que elas substituem.....

Fonte: elaborada pela autora.

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

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

Quadro 14 - Resumo das Unidades Didáticas.

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

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

Fonte: elaborada pela autora.

Apresentamos, a seguir, a descrição detalhada das UD's 1, 2, 3, 4 e 5¹⁵⁹ (respectivamente apêndices C, D, E, F, G).

Unidade Didática 1

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

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

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

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

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

Unidade Didática 2

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

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

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

¹⁶⁰ Atividade inspirada de Hurtado Albir (2015).

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

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

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

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

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

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

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

Unidade Didática 3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unidade Didática 4

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

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

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

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

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

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

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

Unidade Didática 5

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

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

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

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

3.5.4 Desenho dos instrumentos e tarefas avaliativas

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

Avaliação diagnóstica

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

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

Avaliação formativa e autoavaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação da disciplina

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

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

3.5.5 Operacionalização da Oficina de Língua Francesa na formação de tradutores

A “Oficina de Língua Francesa aplicada à tradução nível B1” foi realizada por meio do Edital FLUEX (Fluxo Contínuo de Extensão) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB. Ao fim da formação de 60 horas, os alunos participantes receberam certificado de participação¹⁶¹, bem como a professora. A divulgação da Oficina se deu pelo próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e pela coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução. Como pré-requisitos, os participantes deveriam ser alunos do Curso de Bacharelado em Tradução, ter no mínimo nível A1 em Língua

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

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

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

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

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

3.6 MÉTODO DE TRATAMENTO DOS DADOS

3.6.1 Análise de Conteúdo

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

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

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

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

¹⁶² Análise de Conteúdo.

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

3.6.1.1 A pré-análise

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

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

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

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

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

3.6.1.2 A Análise Categorical

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

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

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

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

¹⁶³ Pode ser chamado também de “unidades de codificação”.

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

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

Essa fase da AC é denominada igualmente **análise categorial**. É a fase em que há a passagem dos dados brutos para dados organizados, na qual ocorrem técnicas de classificação e recenseamento de elementos de significação constitutivos da mensagem, conforme a escolha do método de contagem (**regra de enumeração**): frequência de presença de um elemento ou de sua ausência, sua frequência ponderada, ou seja, as frequências de ocorrência terão pesos de importância diferentes e cuja ponderação é decidida *a priori* ou a partir de outros procedimentos¹⁶⁴, como ordem de ocorrência de um elemento A em relação ao elemento B, a co-ocorrência, que é a presença simultânea de duas ou mais Unidades de Registro, as regras de intensidade de termos selecionados (para medir elementos quantitativamente) ou de direção (de

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

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

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

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

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

O critério de categorização pode ser:

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

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

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

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

3.6.1.3 A Análise Inferencial

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

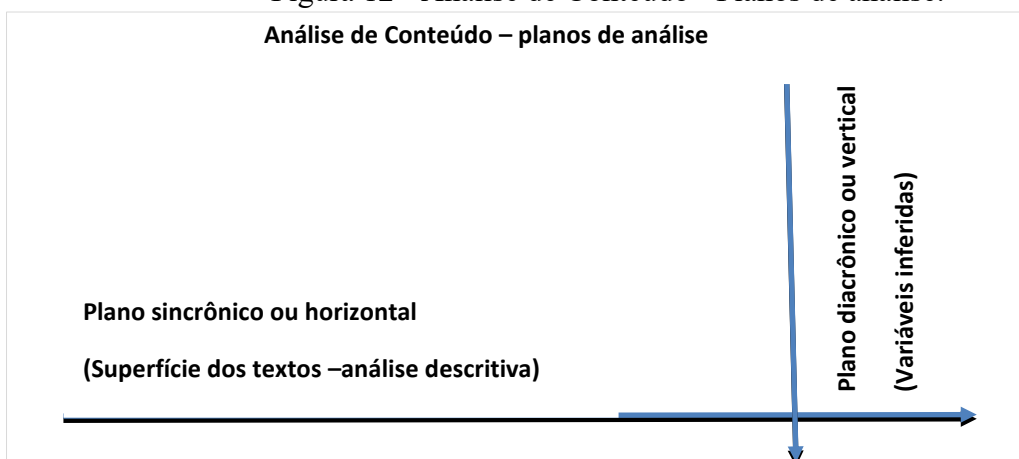
- as causas e/ou antecedentes das mensagens: o analista foca o que levou o emissor a produzir a mensagem analisada; e
- a consequência: o analista foca o resultado/efeito provocado pela mensagem analisada.

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

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

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

Figura 12 - Análise de Conteúdo - Planos de análise.



Fonte: elaborada pela autora.

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

3.6.2 Delineamento de nossa pesquisa

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

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

3.6.2.1 As etapas de análise

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

Quadro 18 - Finalidade da AC em nossa pesquisa.

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

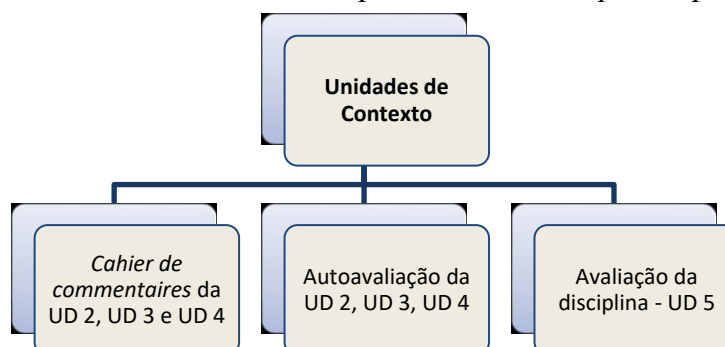
Nessa fase, vale salientar que os dados ainda se encontravam em estado bruto, em uma certa desordem. Criamos, então, quatro pastas, cada uma vinculada ao documento selecionado para análise. As pastas foram nomeadas da seguinte forma:

- UD5_ avaliação da disciplina;
- Tratamento_cahier_UD2;
- Tratamento_cahier_UD3;
- Tratamento_cahier_UD4;
- Autoavaliação das UDs 2, 3 e 4.

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

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

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



Fonte: elaborada pela autora.

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

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

3.6.2.2 Tratamento dos dados

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

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

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

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

- Inferência_contrastividade
- Inferência_compreensão leitora
- Inferência_material didático
- Inferência_proposta didática

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

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

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

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

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

Fonte: elaborado pela autora.

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

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

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 DISCUSSÃO SOBRE AS INFERÊNCIAS

A razão de ser da Análise de Conteúdo não é a descrição dos conteúdos do *corpus* de análise, mas sim a produção de inferências, por parte do pesquisador, que ocorre durante todo o tratamento dos dados, ou seja, nas operações de agrupamento durante a categorização e a subcategorização, no processo de condensação dos dados e na aproximação das inferências com o quadro teórico estabelecido para a pesquisa (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008). A inferência na AC vai estabelecer, portanto, uma articulação entre os planos vertical e horizontal – das estruturas semânticas/linguísticas com a estruturas psicológicas, sociológicas, atitudinais etc., bem como um vaivém entre os dados e o quadro teórico, criando ajustamento para o entendimento do conteúdo explícito e implícito (latente) das mensagens. A inferência possibilita ao pesquisador “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.” (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesta tese, o *corpus* foi analisado do ponto de vista dos antecedentes da mensagem, que, de acordo com Bardin (2016), analisa o que leva os sujeitos a produzirem tal discurso (as causas). Para a análise dos dados, delineamos quatro finalidades: i) fazer inferência sobre a percepção “consciente” dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho; ii) fazer inferência sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução; iii) fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação e, por fim; iv) fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática. Para cada finalidade, estabelecemos linhas de discussão para facilitar a interpretação e orientação de nossa análise:

Quadro 23 - Linhas de discussão para análise e interpretação dos dados.

FINALIDADE E DISCUSSÃO	
Fazer inferência sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho.	Discutir o retorno dos alunos quanto ao trabalho de contrastividade visto no material didático entre o par francês-português. Discutir o aporte de uma abordagem contrastiva para o ensino de LE na formação de tradutores.
Fazer inferência sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução.	Discutir o retorno dos alunos quanto ao foco dado à compreensão leitora com “olhar de tradutor”.
Fazer inferência sobre a percepção dos alunos quanto ao material didático e sua aplicação.	Discutir o retorno dos alunos quanto à especificidade do material didático e sua aplicação propriamente dita.
Fazer inferência sobre a percepção dos alunos quanto à especificidade da proposta didática	Discutir o retorno dos alunos quanto à proposta de objetivos de aprendizagem de Língua Francesa específicas para a formação de tradutores.

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, desenvolvemos a discussão dos dados organizada por inferência.

4.1.1 Dados referentes à percepção consciente dos alunos quanto às diferenças e semelhanças entre as línguas de trabalho

Para inferir sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho, discutimos, a partir dos dados gerados pelas respostas dos participantes que emergiram da análise, o retorno dos alunos quanto ao trabalho de contrastividade visto no material didático entre o par francês-português e o aporte da abordagem contrastiva para o ensino de LE na formação de tradutores, no nosso caso, da Língua Francesa. Como foi indicado no quadro 23 sobre as linhas de discussão para a análise.

Esta inferência foi relacionada ao **tema A** “O contraste entre o par linguístico francês-português” em que reagrupamos os dados na categoria “Contraste”. As Unidades de Contexto em que centralizamos nossa análise se localizam no/a: i) *Cahier de commentaires* da UD 3 (CAUD3); ii) *Cahier de commentaires* da UD 4 (CAUD4); iii) Autoavaliação da UD 3 (AAUD3); e (iv) UD 5 de Avaliação da disciplina (ADUD5).

A UD 3 de nosso material didático foi centrada na contrastividade entre o par francês-português, haja vista que um dos objetivos de aprendizagem desenhados para compor nosso Plano de ensino era “perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português”. Muitos pesquisadores (BERENQUER, 1996, 1999; HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999; OSTER, 2003; GONÇALVES; MACHADO, 2006) destacaram a importância do desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e pragmáticos na formação de tradutores

enfatizando a contrastividade entre as línguas de estudo. Contudo, foi constatado que poucas instituições propõem em sua grade curricular disciplinas que abordem explicitamente aspectos contrastivos entre pares de línguas. Tal constatação deixa a pressupor que esse conhecimento pode estar diluído em outras disciplinas do Curso (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Portanto, vários estudos apontam na mesma direção: os alunos, futuros tradutores, podem desenvolver, desde os estágios iniciais de aprendizagem da LE, uma percepção “consciente” das diferenças e semelhanças entre as línguas de trabalho. Na perspectiva docente, isto quer dizer desenvolver atividades em que seja provocada a percepção do aluno sobre as línguas de estudo, tornando essa percepção “consciente”, com o objetivo de dotar, desde cedo, de habilidades de análise e controle de interferências entre as línguas, bem como dotá-lo de conhecimentos para “facilitar as tomadas de decisão e a solução dos problemas encontrados” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p.64). Isso ocorre de modo distinto das competências desenvolvidas em outras formações em que há estudo de língua estrangeira, como nos Cursos de Letras, por exemplo, em que a contrastividade entre línguas, mais popularmente chamada “comparação”, é “inconsciente” e até “proibida”, uma vez que ainda permanece a crença de que é proibido “pensar” na língua materna, que essa aproximação pode causar interferências no desenvolvimento da LE (CASTELOTTI, 2001).

Em nosso *corpus*, emergiram 35 ocorrências sob a categoria “Contraste”, que dividimos em duas outras, selecionadas a partir de unidades semânticas que pudessem ser reagrupadas por características em comum, conforme o quadro a seguir.

Quadro 24 - Subcategorias para a categoria “Contraste”.

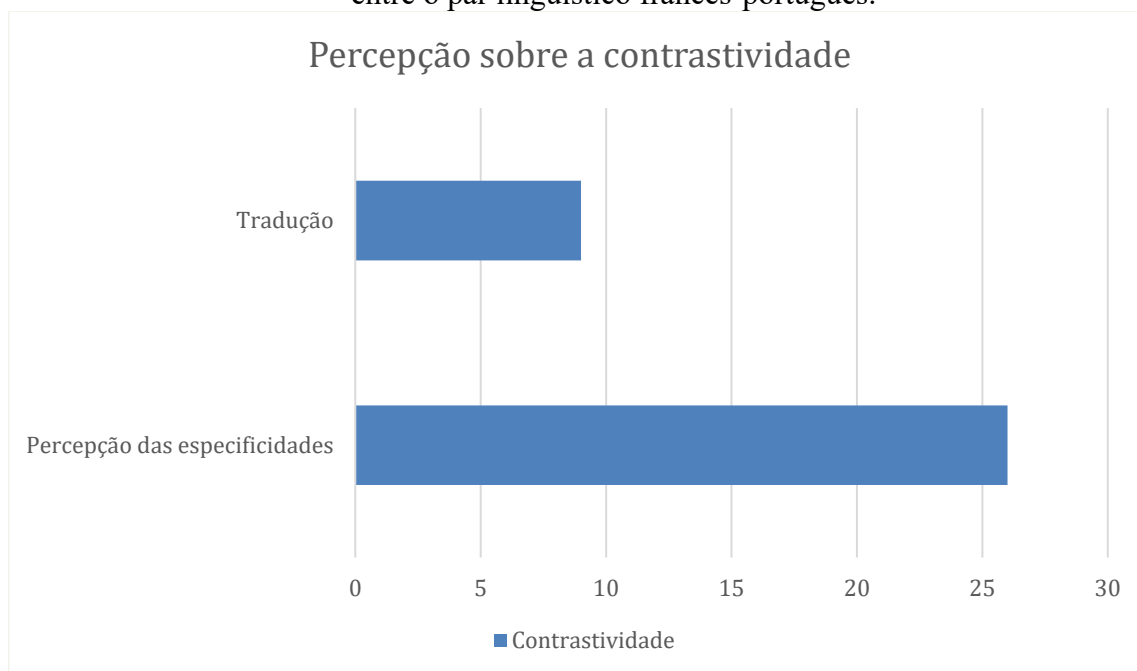
Categoria	Subcategoria	Unidades semânticas em torno de:
Contraste	Percepção das especificidades	Asserções relativas às percepções contrastivas lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês-português.
	Tradução	Asserções relativas às percepções dos alunos sobre as tarefas de contrastividade da UD 3 e seu vínculo com a tradução.

Fonte: elaborado pela autora.

A subcategoria “percepção das especificidades” se refere às asserções dos alunos relacionadas à contrastividade lexical, morfossintática e textual entre o francês e português, tema central estudado na UD 3. Essa subcategoria obteve 26 asserções. A segunda subcategoria, “tradução”, se refere às percepções dos alunos sobre as tarefas de contrastividade da UD 3 e

seu vínculo com a tradução. Para essa categoria, obtivemos 9 ocorrências. Pudemos estabelecer o seguinte gráfico geral:

Gráfico 2 - Dados gerais sobre a percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre o par linguístico francês-português.

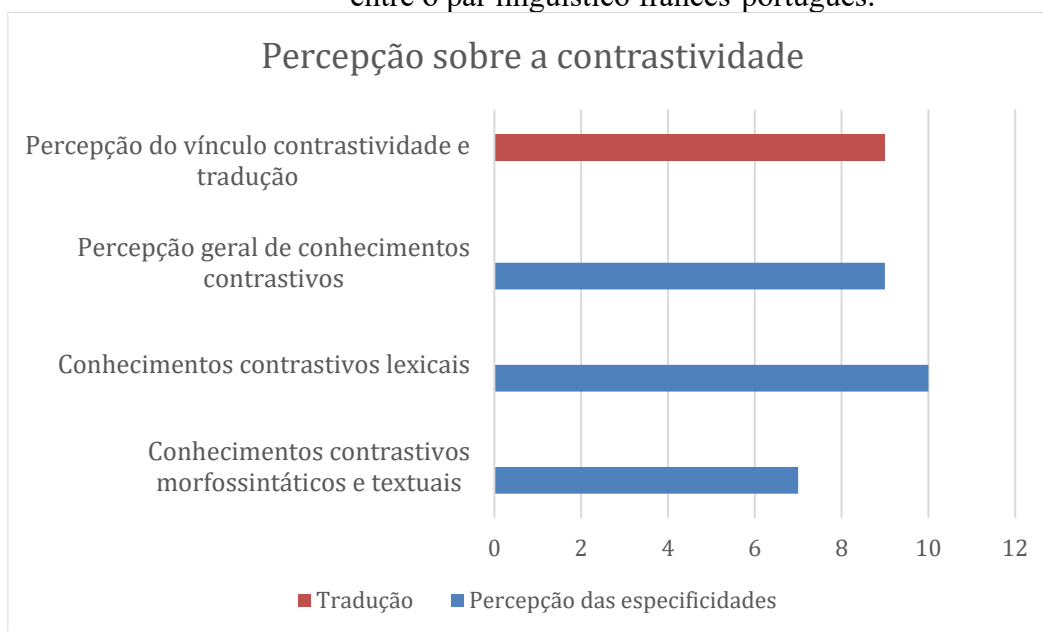


Fonte: elaborado pela autora.

Para a leitura do primeiro gráfico, chamamos a atenção para a regra de contagem feita de acordo com o número de ocorrência, haja vista que não é objetivo da presente análise demonstrar a importância de um tema em relação a outro, ou de uma categoria ou subcategoria em relação a outra, mas sim inferir sobre os objetivos da Análise de Conteúdo estabelecidos e mencionados na subseção 3.6.2.1.

Numa visão global a partir do gráfico anterior, podemos inferir que a maior parte das respostas selecionadas dos alunos remetem à percepção das especificidades, ou seja, sobre conhecimentos contrastivos em torno do léxico, morfossintaxe e texto (26 ocorrências). Para uma análise mais detalhada das ocorrências, criamos três outras subcategorias, dentro das quais reagrupamos novamente os elementos a partir de unidades semânticas com características em comum. Foram elas: “Conhecimentos contrastivos lexicais”; “Conhecimentos contrastivos morfossintáticos e textuais”; e “Percepção geral de conhecimentos contrastivos”. Portanto, o novo reagrupamento ficou da seguinte forma no gráfico:

Gráfico 3 - Dados detalhados sobre a percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre o par linguístico francês-português.



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os assuntos mencionados sobre os conhecimentos contrastivos lexicais, surgiram os “falsos amigos” com seis ocorrências e cinco coocorrências, ou seja, o termo “falso amigo” associado a outros termos como polissemia, abreviações, tradução etc. Em menor número, houve asserções sobre a polissemia e expressões idiomáticas, de igual importância, uma vez que foram destacadas pelos alunos. As atividades em torno dos conhecimentos léxico-contrastivos interessaram muito os alunos. A aula de língua é um espaço didático que pode aprofundar e fortalecer essa temática. A seguir, em destaque, mencionamos alguns trechos das vozes dos alunos, seguidos de nossa interpretação:

Part.3	As2-CAUD3	Torna-se uma fonte de referência permanente de falsos cognatos entre as duas línguas e suas soluções.
Part.3	As5-CAUD3	[...] conheci diversos <u>falsos cognatos</u> novos e agora tenho referências para resolvê-los.

Nas ocorrências anteriores, percebemos que a UD 3 constituiu para o aluno uma fonte de referência para futuros trabalhos de tradução, uma vez que, coletivamente, foram trazidas e compartilhadas soluções de tradução.

Part.5	As5-CAUD3	Para mim a tarefa 2 foi essencial, a questão de <u>falsos amigos</u> é sempre um problema que atrapalha a compreensão de um texto escrito em francês.
Part.3	As3-CAUD3	Os <u>falsos cognatos</u> receberam grande enfoque, pois causam muitos problemas de compreensão, foi uma parte que chamou muita atenção para nós [...]

Nessas duas asserções os alunos percebem a importância do conhecimento contrastivo, no caso, dos falsos amigos, para solucionar problemas de compreensão leitora em língua estrangeira e, conseqüentemente, resolver problemas de tradução em torno dos falsos cognatos.

Part.5	As2-AAUD3	Falsos amigos. Extremamente útil para a tradução.
Part.1	As3-CAUD3	Reiterei que disse no ponto anterior, acrescentando, claro, o fato dos <u>falsos amigos</u> , que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”. As apresentações das siglas e das expressões também consideram relevantes, <u>uma vez que são pontos sempre levantados nas discussões em tradução.</u>

As asserções aqui sugerem que os alunos vincularam os conteúdos propostos no nosso Plano de ensino aos objetivos de sua formação, no caso, ao reconhecimento da contrastividade lexical entre os pares de língua útil para a tradução.

Part.5	As4-AAUD3	Aprendi vários <u>falsos cognatos</u> novos, vejo que preciso fixar as soluções para eles.
Part.4	As6-AAUD3	Reforcei o discernimento dos <u>falsos amigos</u> , mas eu ainda tendo a confundir um pouco os significados.

Essas duas últimas asserções foram reagrupadas para a interpretação porque sugerem que são processos de aprendizagem em curso e que devem ser reforçados durante a formação.

Outras asserções, desta vez sobre as tarefas em torno da polissemia em francês, expressões idiomáticas, siglas e abreviações, sugerem por meio de atributos de intensidade (BARDIN, 2016) que são atividades que têm ótima recepção por parte dos alunos:

Part.4	As6-CAUD3	Trabalhar as expressões idiomáticas foi o meu <u>favorito!</u>
Part.4	As4-CAUD3	Também <u>gostei</u> de estudar as polissemias das palavras e dos falsos amigos.
Part.1	As3-ADUD5	[...] achei de <u>extrema importância</u> a abordagem de algumas siglas, abreviações e expressões.
Part.5	As6-AAUD5	<u>Gostei muito</u> desta unidade por trazer questões de expressões, as diferenças entre o francês e o português.
Part.2	As2-CAUD3	[...] essa aqui [UD 3] <u>impactou ainda mais</u> , sendo específica em casos como os falsos amigos, expressões, siglas, abreviações e até palavras detentoras de mais de um sentido, as chamadas polissêmicas.

Sobre os conhecimentos contrastivos morfossintático e textual, obtivemos sete ocorrências. O conhecimento das diferenças de ordem morfossintática e textual entre as línguas de trabalho faz parte dos objetivos específicos traçados por Berenguer (1996), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999) dentro de uma visão de estudo contrastivo no ensino de línguas na formação de tradutores. No tocante à morfossintaxe, o seu conteúdo vai variar conforme as línguas de trabalho. Já as diferenças de ordem textual vão refletir as características dos diferentes gêneros e tipos de textos entre o par linguístico estudado, os mecanismos de coesão e coerência ou ainda a progressão temática.

Part.3	As1-CAUD3	É <u>uma forma</u> suficientemente <u>explícita de mostrar as diferenças e nos fazer entender melhor</u> como é a morfossintática da Língua Francesa.
Part.3	As5-CAUD3	[...] <u>conheci várias diferenças</u> da morfossintaxe e da organização textual que não sabia que existia.
Part.3	As1-CAUD4	<u>Percebi que há algumas diferenças</u> no gênero textual entre o português e o francês relativas aos verbos e forma de tratamento do leitor [...]
Part.3	As2-CAUD4	Nesse gênero textual [informativo] <u>há muitas semelhanças</u> com o português, percebeu-se uma grande variação entre um texto e outro e entre um veículo de comunicação e outro.
Part.4	As3-CAUD3	<u>Nunca tinha prestado muita atenção</u> ao gerúndio no francês e na função comunicativa, então interessante [...]
Part.4	As7-CAUD3	<u>Gostei das atividades</u> de “quebra-cabeça” [coesão textual], apesar de achar alguns textos bem complicados, não foi nada que não pudesse ser feito.
Part.5	As4-CAUD3	As atividades presentes nesta tarefa foram bem interessantes também, já que <u>nos fez refletir e tentar diferenciar a coesão e a coerência textual</u> entre a nossa língua e a da Língua Francesa.

As asserções anteriores são uma amostra da recepção dos alunos em relação às atividades sobre a contrastividade morfossintática e textual entre o francês e o português. O part.3, em **As1-CAUD3**, expressa a forma explícita com que foram vistas, no material didático e na abordagem na sala de aula, as diferenças em alguns aspectos da morfossintaxe francesa, o fazendo “entender melhor”. O part.5 em **As4-CAUD3** utiliza a proposição “nos faz refletir” para se referir à atividade em que trabalhamos a coesão e coerência textual em francês. As outras asserções utilizam de expressões que remetem a novas descobertas sobre a Língua Francesa: “conheci várias diferenças”; “percebi que há algumas diferenças”; “há muitas semelhanças”; “nunca tinha prestado atenção” etc.

Por fim, sobre a “percepção das especificidades”, a última subcategoria que apresentamos é a “Percepção geral de conhecimentos contrastivos”, que teve nove ocorrências.

A criação dessa subcategoria foi necessária ao constatarmos que havia asserções difíceis de categorizar, uma vez que elas davam impressões muito gerais da percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre o par francês-português.

As três ocorrências abaixo se reagrupam uma vez que sugerem a expansão do conhecimento contrastivo do aluno durante a Oficina de Língua Francesa adequada à tradução:

Part.3	As3-ADUD5	Conhecemos falsos cognatos, palavras polissêmicas, abreviações e expressões idiomáticas, <u>foi possível expandir bastante o nosso conhecimento</u> em nível vocabular e elaborar uma espécie de glossário para nos ajudar com dúvidas relativas ao vocabulário inerentes à escrita e a comunicação.
Part.1	As5-CAUD3	Pude perceber que posso identificar questões lexicais e morfossintáticas <u>de forma mais fácil</u> [...]
Part.3	As6-CAUD3	[...] <u>conheço melhor</u> o comportamento da Língua Francesa. [UD 3]

A asserção seguinte, **As-CAUD3**, do part.1, faz a relação entre o conteúdo contrastivo estudado no material didático, que considera relevante, haja vista que são discussões levantadas no Curso de Tradução.

Part.1	As3-CAUD3	[...] acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”. As apresentações das siglas e das expressões também <u>consideram relevantes</u> , uma vez que são <u>pontos sempre levantados nas discussões em tradução</u> .
--------	-----------	--

Na asserção abaixo o aluno indica como “impactante” mais ainda a UD 3 em termos de conteúdo.

Part.2	As2-CAUD3	[...] essa aqui [UD 3] <u>impactou ainda mais</u> , sendo específica em casos como os falsos amigos, expressões, siglas, abreviações e até palavras detentoras de mais de um sentido, as chamadas polissêmicas.
--------	-----------	---

As duas asserções que seguem são interessantes pois levantam uma discussão delicada na Didática de Línguas Estrangeiras que é a de se servir ou não das semelhanças entre línguas linguisticamente próximas, no caso aqui, o francês e o português. O part.2, na **As6-AAUD3**, sugere que essas semelhanças são “pontos chaves” e que “facilitam o entendimento”, ao passo que o part.5, na **As3-AAUD3**, mostra hesitação ao fazer essa aproximação, mas que a experiência vivenciada por meio das tarefas da UD3 superou suas expectativas:

Part.2	As6-AAUD3	<u>Percebi que</u> , embora haja diferenças entre as duas línguas, as <u>duas também possuem muitos pontos em comum</u> , seja em relação a vocabulário seja em relação à gramática. Esses pontos chave entre as duas línguas <u>facilitam o entendimento</u> .
Part.5	As3-AAUD3	Eu costumava tentar <u>ao máximo não “aproximar” os idiomas estudados</u> , então não me animei muito com essa unidade que trazia como tema as diferenças e semelhanças. No entanto, foi muito melhor do que eu esperava.

Por fim, analisamos a segunda subcategoria da categoria “Contraste”. A subcategoria “tradução” é relativa às asserções sobre as tarefas de contrastividade da UD 3 e de seu vínculo com a tradução. Obtivemos nove ocorrências de asserções que sugerem a relação feita pelos alunos entre o conteúdo visto na UD3 da Oficina de Língua Francesa, cujo objetivo era de desenvolver no aluno a percepção sobre a contrastividade entre o par linguístico francês-português adequada à tradução. Nas sete asserções a seguir, sublinhamos os atributos de intensidade (BARDIN, 2016) vinculados ao conteúdo da UD 3 e a tradução.

Part.1	As2-CAUD3	Isso também pode ser um <u>ponto útil</u> em atividade de tradução, quando, por exemplo, o tradutor se depara com um vocábulo que não existe em português e optar por criar, quando possível, uma nova palavra.
Part.1	As4-ADUD5	Posso dizer que considerarei a <u>mais “útil”</u> do ponto de vista tradutório e prático.
Part.2	As3-CAUD3	[...] essa unidade [UD3] teve uma <u>influência e importância muito grande</u> no sentido interpretativo da coisa [...] sendo <u>bem útil</u> como base para traduções, leituras ou estudos da Língua Francesa
Part.4	As5-AAUD3	Existem muitas palavras e frases que apresentam falsas similaridades, o que pode confundir e que mudam totalmente o sentido da frase. Ter este discernimento é <u>fundamental</u> para realizar traduções.
Part.4	As7-AAUD3	Apreendi muitas palavras polissêmicas, siglas e expressões idiomáticas que eu não conhecia, e estas são <u>essenciais</u> para a atividade de tradução.
Part.5	As2-AAUD3	Falsos amigos. <u>Extremamente útil</u> para a tradução.
Part.3	As1-CAUD3	Eu já conhecia as diferentes maneiras de expressar a ideia de negação em francês, mas eu <u>gostei</u> das atividades propostas nesta tarefa, principalmente do <u>momento tradução</u> .

As ocorrências anteriores sugerem que o objetivo da UD 3 foi satisfatoriamente alcançado. Os alunos perceberam a utilidade de uma abordagem contrastiva do par linguístico de estudo para sua formação de tradutor. Palavras como “útil” (quatro vezes), “essencial” ou “fundamental” validam essa perspectiva de aprendizagem.

Nas duas próximas asserções, as reflexões dos alunos se direcionam para o caráter prático e utilitário do conteúdo. Podemos inferir que as tarefas de contrastividade da UD 3 são suscetíveis de desenvolver o “olhar do tradutor” desde os níveis iniciais de língua estrangeira:

Part.2	As1-CAUD3	O que aconteceu foi que na medida em que ia vendo às especificidades eu fui descobrindo novas formas de interpretação de uma mesma coisa, e de que possível formas (<i>sic</i>) <u>eu iria traduzi-las.</u>
Part.5	As4-CAUD4	Aprendi a melhor diferenciar os gêneros textuais através de suas características (tempos verbais, tom do autor, intenção etc.) e identificar as respostas das perguntas necessárias <u>para realizar uma tradução.</u>

Finalizando a interpretação da categoria “Contraste” e do tema A, “O contraste entre o par linguístico francês-português”, uma das finalidades propostas por meio da Análise de Conteúdo foi de inferir sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho. Para isso, 35 ocorrências para a categoria “Contraste” foram analisadas. As vozes dos alunos nos permitiram inferir sobre a importância do desenvolvimento da percepção consciente dos alunos sobre a contrastividade entre línguas francês-português na formação de tradutores. A UD 3, que foi centrada no desenvolvimento da “competência linguístico-contrastiva”, categoria de competência específica na formação de tradutores proposta por Hurtado Albir (2007, 2008), permitiu propor tarefas de aprendizagem e tarefas integralizadoras (LASNIER, 2000) nesse âmbito. Os resultados das respostas dos alunos sugerem a necessidade de desenvolvimento de um espaço didático em que a contrastividade entre línguas de estudo seja considerado, sobretudo nas aulas de língua estrangeira na formação de tradutores, que têm um espaço de contato entre línguas privilegiado, mas igualmente em outras disciplinas do currículo do Curso de Tradução. Afinal, o “conhecimento contrastivo explícito é um importante componente da CT” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 64)

4.1.2 Dados referentes à compreensão leitora dos alunos com foco na tradução

Esta inferência foi relacionada ao **tema B** de nossa pesquisa “A compreensão leitora adequada à tradução”, no qual reagrupamos os dados na categoria “Compreensão leitora”.

A compreensão leitora, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, é a habilidade mais importante a ser desenvolvida na formação de tradutores (BERENGUER, 1996; BREHM CRIPPS, 1997), haja vista que é a habilidade, na língua estrangeira, mais solicitada para se realizar a tradução direta (HURTADO ALBIR; BREHMS CRIPPS, 1999). Na perspectiva

docente, o desenvolvimento dessa habilidade tem o objetivo de propor uma análise de texto com foco na tradução, ou, como afirma Berenguer (1996, p. 10), “acostumar o aluno a ler com ‘olhos de tradutor’”. Dentro de nossa proposta pedagógica, o desenvolvimento da compreensão leitora é central. É o eixo que perpassa todas as unidades do material didático proposto e é enfatizada na última UD, a UD 4, destinada à compreensão leitora de textos informativos e instrucionais. As UDs 2 e 3 são UDs preparatórias para a realização da UD 4, nas quais os alunos trabalham: diferentes estratégias de leitura, gêneros e tipos de texto, a coesão e coerência, marcadores de relação entre as frases etc. Outro aspecto considerado como preparatório para as tarefas da UD 4 foi a análise textual adequada à tradução proposta por Berenguer (1999) e inspirada de teóricos dos ET como Reiss (1976) e Hatim e Mason (1990, 1995). A análise proposta por Berenguer, apresentada na subseção 2.3.3, abarca todos os fatores significativos para a tradução, ou seja, os aspectos extratextuais (dimensão pragmática e semiótica); intratextuais (coesão, coerência e progressão temática), localizando e diagnosticando os possíveis problemas de tradução (BERENGUER, 1999).

Para fazer as inferências sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução, discutimos - a partir dos dados gerados pelas respostas dos participantes que emergiram da análise - o retorno dos alunos quanto ao foco na compreensão leitora com “olhar de tradutor”. Das Unidades de Contexto definidas para análise da categoria “Compreensão leitora” emergiram 45 ocorrências. Dessas ocorrências, criamos duas subcategorias *a posteriori*, nas quais os elementos foram selecionados a partir de unidades semânticas que pudessem ser reagrupadas por características em comum, conforme o quadro a seguir.

Quadro 25 - Subcategorias para a categoria “Compreensão leitora”.

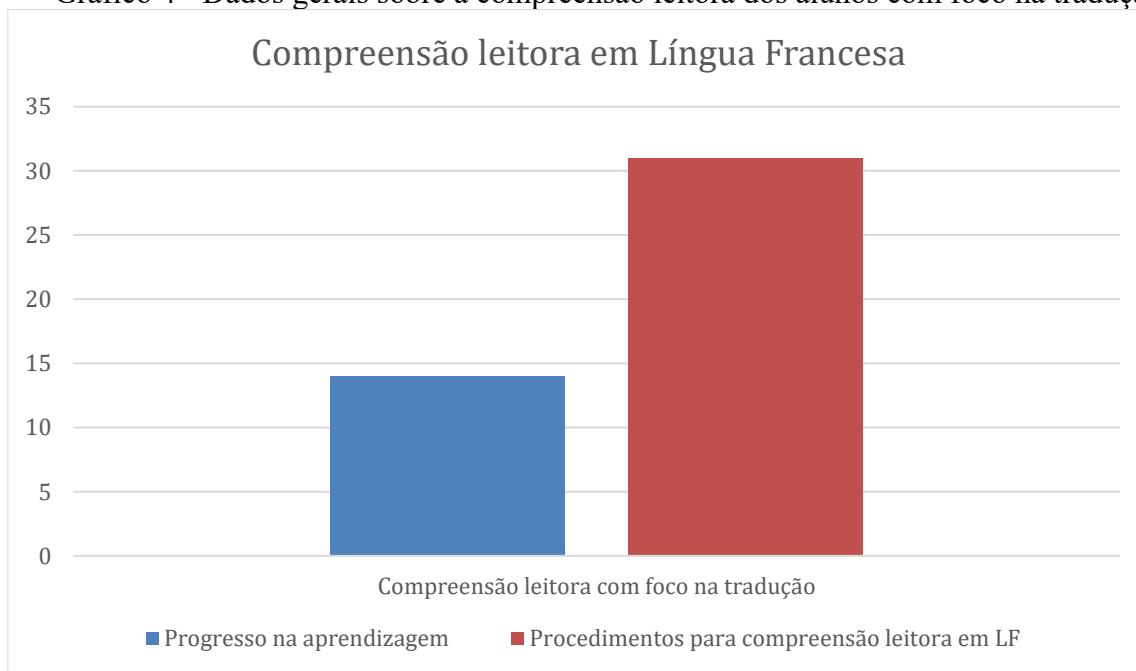
Categoria	Subcategoria	Unidades semânticas em torno de:
Compreensão leitora	Progresso na aprendizagem	Asserções relativas à percepção de dificuldades, mudanças e/ou progressos no desenvolvimento da compreensão leitora.
	Procedimentos para compreensão leitora em LF	Asserções relativas a reflexões sobre procedimentos para compreensão leitora em LF.

Fonte: elaborado pela autora.

A subcategoria “progresso na aprendizagem” reagrupou, portanto, asserções relativas à percepção geral dos alunos sobre dificuldades, mudanças ou progressos no desenvolvimento da compreensão leitora. No total, para essa subcategoria, registramos 14 ocorrências. As outras

31 ocorrências se enquadraram na subcategoria “procedimentos para compreensão leitora em LF” e eram relativas a reflexões sobre procedimentos para compreensão leitora em LF, como podemos observar no gráfico geral a seguir.

Gráfico 4 - Dados gerais sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução.



Fonte: elaborado pela autora.

As 14 ocorrências da subcategoria “progresso na aprendizagem” informam a percepção geral dos alunos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em LF na Oficina de Língua Francesa Adequada à Tradução, nível B1. A UD 4, como já mencionamos, foi uma UD composta de tarefas integralizadoras (LASNIER, 2000), que segundo Hurtado Albir (2008, p. 46) correspondem às competências textuais, uma vez que é necessário haver uma integração das competências para se compreender bem um texto.

Nas cinco ocorrências a seguir, chamamos a atenção para os termos grifados que sugerem uma modificação no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora possibilitada pela Oficina e pelo material didático.

Part.1	As22-ADUD5	[...] senti <u>avanço</u> em minhas habilidades de leitura e compreensão de texto em Língua Francesa.
Part.1	As7-AAUD3	[...] de fato notei <u>um avanço</u> [...] apesar de estar estudando inglês por muito mais tempo, só entendi o resumo (e algumas definições importantes que ele apresentava) quando o li em francês, mesmo que eu tenha um vocabulário muito mais vasto em inglês.
Part.3	As3-CAUD2	Faz um guia útil para <u>melhorar</u> a compreensão textual.
Part.3	As7-ADUD5	Aprendeu-se muito de Língua Francesa foi possível <u>melhorar</u> nossa capacidade de leitura e vocabulário.
Part.3	As13-ADUD5	[...] <u>melhoramos</u> a compreensão de textos e aprendemos estratégias de leitura.

Outro aspecto que vale aqui ressaltar, nas quatro ocorrências que seguem, são os termos “compartilhar” e “comparar”, “debater” que remetem à experiência dos alunos com dinâmicas de grupo, que é um aspecto da aprendizagem cooperativa¹⁶⁵ (HURTADO ALBIR, 2015, p. 16). Esse tipo de atividade se mostrou positivo e rico no tocante a trocas de experiência de leitura, ajudando o aluno a identificar suas estratégias, desenvolvê-las, melhorá-las e utilizar outras estratégias nunca usadas, dando a possibilidade ao aluno de se tornar “consciente de sua capacidade leitora e do que pode fazer para melhorá-la” (Part.4 As1-CAUD2, grifo nosso).

Part.1	As1-CAUD2	Foi interessante poder <u>compartilhar</u> com o colega ao lado sobre os conhecimentos deles sobre o texto. Isso, porque o debate em dupla <u>ajudou a ter um melhor entendimento</u> sobre os textos.
Part.5	As1-CAUD2	Acho importante o aluno conseguir identificar suas próprias estratégias e aprender outras por meio de dinâmicas e discussões em grupo, pois isto ajuda no processo de leitura e o aluno torna-se consciente de sua capacidade leitora e do que pode fazer para melhorá-la.
Part.4	As1-CAUD2	Foi minha tarefa favorita, talvez, por ter sido uma tarefa leve que me deu a oportunidade de <u>observar</u> meus “hábitos leitores” e <u>comparar</u> minhas interpretações - visões de mundo, de certa forma - <u>com meus colegas</u> .
Part.2	As13-AAUD4	Foi interessante poder compreender os textos de forma geral, a ponto de sintetizar as principais informações presente neles. Alguns textos foram mais complexos de serem entendidos, o que demandou mais esforço (<u>o debate com o grupo também auxiliou nesse processo</u>).

As duas ocorrências que seguem indicam a percepção consciente do aluno em relação à importância do conteúdo visto e a “hora de traduzir”, influenciando “nas escolhas tradutórias tomadas” (Part.1 As6-ADUD5):

¹⁶⁵ Segundo Hurtado Albir (2015), a *aprendizagem cooperativa* entre os alunos se insere dentro de uma dinâmica de grupo em que se alterna trabalhos individuais, em pares, em pequenos grupos e o grande grupo (a sala como um todo).

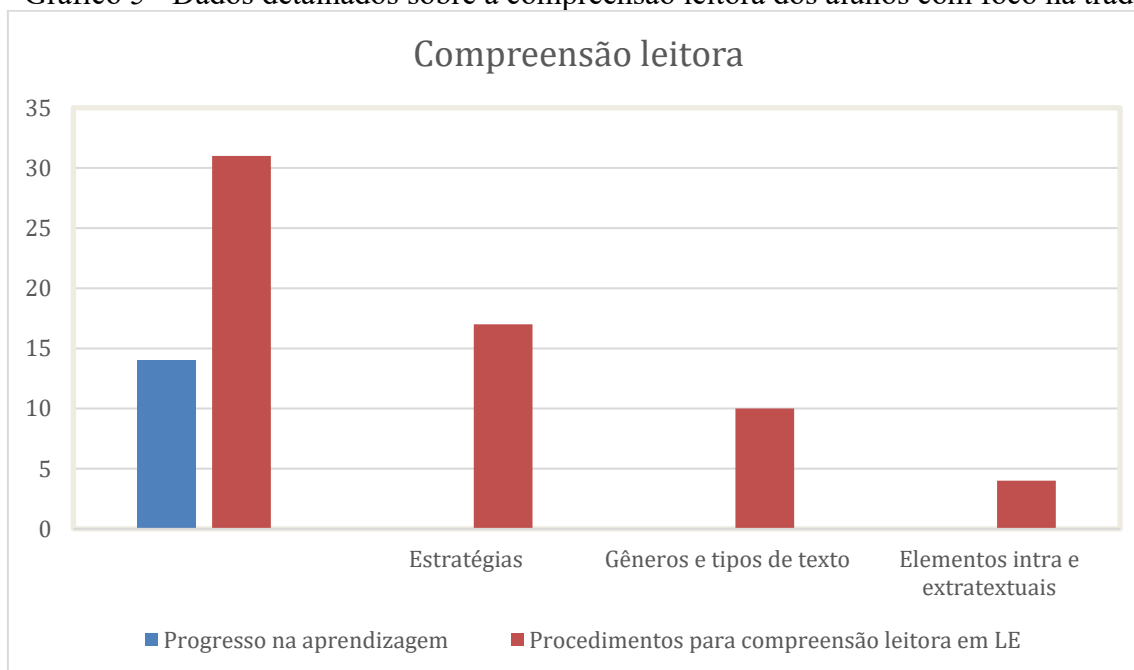
Part.1	As6-ADUD5	[...] considero importante, saber extrair as informações implícitas do texto, como quem escreveu, quando e para quem, pontos estes indispensáveis na <u>hora de traduzir</u> e que, com certeza, <u>influenciarão nas escolhas tradutórias tomadas.</u>
Part.5	As3-ADUD5	Começamos a identificar os tipos de gêneros textuais e também tivemos conteúdo gramatical [...]. Os aspectos gramaticais foram ensinados com vários exemplos e atividades, o que ajuda na compreensão [...] <u>Tudo isso é importante na tradução, porque influencia o modo como nós realizaríamos a tradução.</u>

Uma última ocorrência, que colocamos em destaque dentre as ocorrências selecionadas para a análise da categoria “compreensão leitora”, é a do Part.4 As3-ADUD5: “Foi uma unidade [UD 4] que me forçou a ‘ter coragem’ de ler textos em francês, algo que me incomodava muito antes”. O trabalho preparatório das UD’s (2 e 3) de aprendizagem por meio das tarefas de aprendizagem (LASNIER, 2000) foram progressivamente preparando o aluno para realizar a UD 4, de compreensão leitora propriamente dita.

Para a análise das outras 31 ocorrências em torno da subcategoria “procedimentos para compreensão leitora em LF”, foi necessária a criação de outras duas subcategorias com intuito de se obter uma análise mais refinada das asserções reagrupadas nessa subcategoria. Foram, assim, criadas subcategorias, dentro das quais reagrupamos novamente os elementos a partir de unidades semânticas que se assemelham. As subcategorias foram nomeadas da seguinte forma: **estratégias** (para asserções relatando estratégias de leitura); **gêneros e tipos de texto** (para asserções relatando identificação de gêneros e tipos de texto) e **elementos extra e intratextuais** (asserções relatando o paratexto, a coesão e coerência, a progressão temática etc).

A partir dessa nova subdivisão, pudemos obter dados mais detalhados da subcategoria “procedimentos para a compreensão leitora em LF”, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Dados detalhados sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução.



Fonte: elaborado pela autora.

A subcategoria com maior número de ocorrências foi a categoria “estratégias”, com um total de 17 entradas. O número mais alto para essa subcategoria pode sugerir o quanto a UD 2, sobre estratégias de leitura, foi significativa para os alunos.

Algumas asserções selecionadas para a subcategoria “estratégias” estão relacionadas à descoberta do aluno de que já usava inconscientemente um tipo de estratégia. O fato de vê-la formalizada, e tornada consciente, trouxe: i) mais esclarecimentos quanto a sua utilização; ii) mais legitimidade na escolha estratégica; iii) mais aprimoramento na sua aplicação. Como podemos ver nas asserções que seguem:

Part.1	As2-CAUD2	Foi interessante <u>ter ciência</u> de quais estratégias usar. Quero dizer, algumas <u>eu já conhecia</u> , mas usava meio que de <u>forma inconsciente</u> . Agora, fica <u>mais claro</u> durante a leitura.
Part.2	As1-CAUD2	Achei de fato interessante. Por ter a oportunidade de conhecer estratégias novas e <u>saber que o que eu fazia antes poderia ser considerada uma estratégia</u> . [...] e fiquei surpreso ao saber que <u>com seu desenvolvimento</u> ela iria me ajudar nas futuras leituras em Língua Francesa.
Part.2	As2-CAUD2	Antes já tinha sido surpreendente o suficiente <u>pelo fato de que eu já usava uma estratégia de leitura, porém não sabendo exatamente o que era</u> . Mas com o desenrolar das atividades chegamos na segunda tarefa, onde eu pude ver o quão vasta as estratégias são e a melhor maneira de aplicá-las.
Part. 2	As5 CAUD2	[...] com um pouco de prática essas estratégias <u>vão ser úteis em outras leituras</u> além do francês e além dos gêneros vistos em sala.

Part4	As2-ADUD5	Foi a unidade [UD2] que mais me ajudou com o francês fora das aulas do curso; <u>pude entender minhas estratégias para melhor ler e entender</u> o resumo de artigo que não estava conseguindo compreender em inglês.
-------	-----------	---

Outras asserções, ainda relacionadas às estratégias, dizem respeito à aquisição de novas estratégias:

Part.4	As1-AAUD4	Aprendi sobre as diversas estratégias de leitura que podem ser aplicadas quando estiver lendo um texto.
Part.2	As1-AAUD2	Algumas das estratégias já conhecia, mas outras foram novas para mim. Acho úteis e elas tem ajudado em leituras que realizo.
Part.3	As4-CAUD2	Passei a entender melhor que tipo de elementos da palavra e da frase me faz compreendê-la mais facilmente.
Part.5	As2-CAUD2	Achei muito interessante a atividade de procurar prefixos, sufixos e seus significados, pois um dos pontos necessários para mim, quanto à melhoria da leitura, é a aquisição de vocabulário e da estratégia de identificar o significado das palavras através de seus afixos.

Uma última ocorrência que colocamos em destaque, dentre as ocorrências selecionadas para a análise da categoria “estratégia”, é a que segue:

A parte das transparências e dos prefixos/sufixos foi a que mais me empolgou. Seja pela simplicidade – o quão óbvia é a estratégia – ou pela surpresa de ser abordada como algo importante – principalmente as transparências, geralmente **aprendemos a evitá-las** como sempre que iniciamos um novo idioma e **não a utilizá-las ao nosso favor** -, essa parte da segunda tarefa foi a que mais me marcou (Part.4 As4-CAUD2, grifo nosso).

A estratégia de utilização de transparência entre línguas linguisticamente próximas, como é o caso das línguas românicas português e francês, foi um tema visto na UD 2. Os alunos se mostraram surpresos com o resultado, que às vezes parece tão “óbvio”. Estamos diante novamente da proibição da aproximação da LM na aprendizagem de uma LE, muito tempo veiculada na Didática das Línguas Estrangeiras a partir do Método Direto, cuja instrução metodológica preconizava fazer o aluno “pensar diretamente” na LE, daí a origem do nome do Método Direto (LEFFA, 1988).

Outra subcategoria muito citada no tocante aos procedimentos importantes para a compreensão leitora com foco na tradução foi a categoria “gêneros e tipos de texto”, com 10 ocorrências. Para Hurtado Albir (1999, p. 61), é muito importante que o aluno do Curso de Tradução possa “identificar e compreender o funcionamento de distintos tipos e gêneros textuais”, habilidade que faz parte do desenvolvimento da compreensão leitora. A UD 4 do

nosso material didático propunha aos alunos tarefas para a mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão de textos instrucionais e informativos, tais quais: conhecimento do autor do texto, destinatários, situação e tema, conhecimento dos referentes culturais da cultura alvo, bem como tarefas para a identificação e compreensão das características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos franceses instrucionais e informativos. Seguem alguns exemplos:

Part.1	As7-CAUD4	[...] foi interessante perceber os “padrões” seguidos nos textos, ou seja, o <u>tipo de linguagem</u> mais comumente utilizada em textos informativos e instrucionais, por exemplo, a estrutura, etc.
Part.2	As3-CAUD4	[...]eu gostei demais dessa unidade [UD4] porque foi bem produtiva em todos os sentidos, tanto pra ver os <u>diferentes gêneros em ação</u> quanto para ver o quão longe eu iria no quesito nível de compreensão com meu vocabulário atual.
Part.3	As7-AAUD4	Aprendi nesta unidade [UD4] a reconhecer outros tipos de gêneros textuais em Língua Francesa, junto de alguns detalhes quanto ao idioma em si, que junto <u>desses gêneros e suas características textuais e extra-textuais</u> me <u>ajudaram no processo de entender e traduzir</u> o conteúdo até um certo ponto, com certas limitações devido ao meu vocabulário.
Part.4	As13-AAUD4	Aprendi a diferenciar e a identificar alguns tipos de gêneros textuais e intenções textuais em francês. Preciso melhorar, principalmente meu vocabulário e minha gramática.
Part.5	As1-CAUD4	Achei interessante e prática [UD4], pois a partir dessa leitura e análise pudemos <u>observar as características</u> de textos instrucionais [...]
Part.5	As5-CAUD4	Aprendi a melhor <u>diferenciar os gêneros textuais através de suas características</u> (tempos verbais, tom do autor, intenção, etc.) e identificar as respostas das perguntas necessárias <u>para realizar uma tradução</u> , como por exemplo: Por que o texto foi escrito? Por quem foi escrito? Para quem? Para quê? Onde?

Chamamos a atenção para duas ocorrências acima que fazem a ligação direta com a tradução: “aprendi a melhor diferenciar os gêneros textuais [...] e identificar as respostas das perguntas necessárias para realizar uma tradução” (Part.5 As5-CAUD4) e “Aprendi [...] a reconhecer outros tipos de gêneros textuais [...] e suas características textuais e extra-textuais me ajudaram no processo de entender e traduzir o conteúdo até um certo ponto” (Part.3 As7-AAUD4).

A última subcategoria analisada e com menor número de ocorrências foi a categoria “elementos extra e intratextuais”, com quatro ocorrências, mas igualmente citada como procedimento para compreensão leitora em LF. Berenguer (1996) aponta os fatores extratextuais e intratextuais como aspectos fundamentais para a análise textual adequada à

tradução. A UD 2, intitulada “Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir”, apresenta, dentre outros, os aspectos extratextuais como elementos que proporcionam informação e que podem ajudar a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto em LE (CICUREL, 1991). Como esclarece a autora, a compreensão leitora em LE exige que o leitor seja um observador dos indícios que lhe permitirão captar o sentido. Sendo assim, as informações relacionadas ao emissor, ou, referentes ao receptor, bem como imagem, títulos, subtítulos, legendas etc. também são etapas de uma leitura ativa, captadora de sentidos, sobretudo no início da aprendizagem de uma LE, em que o aluno ainda tem pouca bagagem linguística e tendência a adotar posturas de leitura semelhantes às de uma criança, decifrando o código linguístico, ou querendo ler na velocidade em que lê em língua materna, não conseguindo diminuir a velocidade e pulando passagens. Os elementos intratextuais dizem respeito à coesão, coerência e progressão temática, marcadores de relação entre as frases e palavras de substituição e de seus referentes. Esses aspectos foram vistos nas UD 2, UD 3 e, por fim, na UD 4.

Alguns exemplos das percepções dos alunos sobre os elementos extra e intratextuais são expostos a seguir:

Part.4	As2-CAUD2	Gostei da tarefa por me <u>fazer perceber quanta informação, quanto paratexto existe</u> , coisa que geralmente processamos de forma inconsciente, e pensar sobre o que essas informações podem significar criando hipóteses, identificando os elementos-chave etc
Part.5	As7-ADUD5	É <u>essencial para um tradutor saber combinar as informações paratextuais e intratextuais a fim de traduzir</u> um texto com precisão (de acordo com a função pretendida), então esta unidade é importante para nos iniciar sobre esta questão <u>na Língua Francesa</u> .
Part.5	As3-CAUD2	A tabela [UD 2] que informa os diferentes <u>marcadores de relação entre frases</u> e as <u>atividades de identificar a ideia principal</u> dos textos são importantes e úteis.
Part.4	As2-AAUD2	Uma das estratégias que aprendemos e que preciso melhorar é a da <u>observação de paratextos e da formação de palavras</u> .

Ainda nessas últimas asserções sobre os procedimentos para a compreensão leitora adequada à tradução, destacamos uma ocorrência na qual o aluno faz referência à importância do conteúdo visto para o futuro tradutor: “É essencial para um tradutor saber combinar as informações paratextuais e intratextuais a fim de traduzir um texto com precisão (de acordo com a função pretendida), então esta unidade é importante para nos iniciar sobre esta questão na Língua Francesa” (Part.5 As7-ADUD5, grifo nosso).

A interpretação das vozes dos alunos provenientes da categoria “compreensão leitora”, do tema B “a compreensão leitora adequada à tradução” nos permitiu inferir sobre a compreensão leitora dos alunos com foco na tradução. No total, obtivemos 45 ocorrências para

a categoria “compreensão leitora”, subdividida em duas outras subcategorias: “progresso na aprendizagem”, que permitiu inferir mudanças e/ou progressos no desenvolvimento da compreensão leitora, e “procedimentos para compreensão leitora em LF”, que permitiu à pesquisadora fazer inferências com relação aos procedimentos usados pelos alunos para compreender um texto em LF.

Os resultados sugerem que uma modificação positiva no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora possibilitada pela Oficina de Língua Francesa adequada à tradução e pelo conteúdo do material didático. As tarefas que incentivaram uma aprendizagem cooperativa em que se estimulava a troca, compartilhamento, debate sobre as experiências e respostas dos alunos das atividades de compreensão leitora, ou estratégias de leitura são tarefas que tiveram retorno positivo, levando-nos a pensar desenvolver mais atividades do gênero. A UD 2, em que se trabalhou estratégias de leitura, se mostra igualmente muito benéfica na edificação de novas estratégias ou no fortalecimento e aperfeiçoamento de estratégias já utilizadas, possibilitando ao aluno mais consciência de sua capacidade leitora e um maior entendimento de suas escolhas tradutórias. Por fim, as respostas dos alunos sugerem igualmente sua percepção da importância para a compreensão leitora e, conseqüentemente, para a tradução dos aspectos extratextuais e intratextuais como elementos fundamentais de uma análise textual adequada à tradução, como preconizado por Berenguer (1996).

4.1.3 Dados referentes à percepção dos alunos quanto ao material didático e sua aplicação

Esta inferência foi relacionada ao **tema C** da pesquisa, “Material didático”, e teve como finalidade fazer inferências sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação. As Unidades de Contexto em que centralizamos nossa análise se localizam nos: i) *Cahier de commentaires* UD 2, UD 3 e UD 4; ii) nas Autoavaliações UD 2, UD 3 e UD 4; e na iii) UD 5 de Avaliação da disciplina.

A fim de fazer inferências sobre o material didático e sua aplicação, discutimos – a partir dos dados gerados pelas vozes dos participantes que emergiram da análise – o retorno dos alunos quanto à especificidade do material didático e sua aplicação propriamente dita. Das Unidades de Contexto selecionadas para a análise da categoria “material didático” emergiram 47 ocorrências.

Por meio da revisão da literatura, pudemos definir os objetivos de aprendizagem para o ensino de língua francesa na formação de tradutores, fio condutor para a composição das UD's.

O material didático segue três grandes etapas metodológicas que foram desenvolvidas por meio de tarefas de aprendizagem, todas elas levando ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa, habilidade com maior grau de relevância a ser desenvolvida na formação de tradutores, em contexto de tradução direta. A primeira etapa consistiu em sensibilizar os alunos para as diferentes estratégias de leitura para o acesso ao texto em Língua Francesa. A segunda consistiu em sensibilizar o aluno quanto à contrastividade entre o par linguístico francês-português, desenvolvendo neste a capacidade de percepção consciente das possíveis diferenças e interferências, bem como a capacidade de perceber as semelhanças existentes entre o francês e o português que podem contribuir para a compreensão leitora. A terceira e última etapa consistiu na utilização prática das habilidades trabalhadas nas etapas anteriores por meio de análise de textos dentro da perspectiva da tradução, ou seja, da leitura com olhos de tradutor. A estrutura das UD's foi inspirada de Hurtado Albir (1999), cuja progressão entre as tarefas parte do simples e familiar às tarefas mais complexas, até chegar à tarefa final. As tarefas das UD's foram embasadas nos seguintes materiais didáticos propostos para outros pares linguísticos: *Lengua alemana para traductores*, de Berenguer *et al.* (2005), *Targeting the source text: Coursebook in English for Translator Trainees*, de Brehm Cripps (2004), e *Aprender a traducir del francés al español*, de Hurtado Albir (2015).

Para inferir sobre a percepção dos alunos quanto ao material didático e sua aplicação, nos centramos nos seguintes aspectos: a progressão, os textos escolhidos e as tarefas. Sobre a progressão, as respostas dos participantes nos sugerem que ela foi gradual e que as habilidades são introduzidas aos poucos e revistas na UD4. Para exemplificar, citamos a voz do Part.5 As8-ADUD5:

A progressão é ótima, pois as unidades vão ensinando as competências tradutórias, estratégias e questões gramaticais aos poucos, o uso destes são pontuados com várias atividades e o acompanhamento da professora é também essencial para as explicações e para sanar as dúvidas. Achei muito interessante aplicarmos todas as habilidades aprendidas nas demais unidades para realizar a unidade 4.

A resposta anterior corrobora a ideia de tarefas de integração e integralizadoras de Lasnier (2000). O aluno percebeu que, ao chegar à tarefa final, aplicou as habilidades aprendidas nas UD's precedentes.

Sobre os textos, as respostas dos participantes sugerem que os textos do material didático são “pertinentes”, “atuais”, “divertidos”, “diversificados”, “criativos”, “legais”. O Part.1 As9AAUD5 sugere que os textos vistos nos cursos de Bacharelado em Tradução são “na maioria das vezes os mesmos gêneros, artigos, teses, etc.”. Um só participante externou não ter achado os textos interessantes.

Quanto às tarefas, as respostas dos alunos nos sugerem que estas foram apreciadas, sobretudo aquelas que se relacionavam com a tradução. A tradução sintética foi sem dúvida a tarefa de tradução mais citada: “Gosto de atividades que envolvam a tradução e essa atividade foi interessante por ser sintética - A tradução sintética, foi a primeira vez que eu vi esse tipo de atividade, acho que ela é muito construtiva para estudantes de Tradução como nós” (Part.5 As4-CAUD4). “As tarefas que mais me chamaram a atenção foi a de tradução sintética, por ser uma tradução [...]” (Part.4 As9-AAUD4). “Foi uma tarefa bastante interessante, foi a primeira vez que fiz algo do tipo, a proposta é boa para testar a compreensão e a tradução ao mesmo tempo” (Part.3 As3-CAUD4)

Por fim, os resultados em torno do progresso, das tarefas e dos textos nos indicam que o material didático foi positivo para a construção de conhecimentos dos participantes no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora. As respostas mais significativas sobre o material didático inferem sobre uma progressão coerente, textos diversificados e tarefas interessantes, sobretudo as que envolvem a tradução, como a tradução sintética.

4.1.4 Dados referentes à percepção dos alunos quanto à especificidade da proposta didática

A próxima inferência foi relacionada ao **tema D** de nossa pesquisa, “A especificidade da proposta didática”, na qual reagrupamos os dados na categoria de análise “Especificidade da proposta”. A finalidade aqui foi inferir a partir das respostas dos alunos às três questões relacionadas direta ou indiretamente à proposta de objetivos de aprendizagem de Língua Francesa específica para a formação de tradutores. A Unidade de Contexto dentro da qual as respostas emergiram se situam na UD final de avaliação da disciplina. O número de ocorrências aqui é baixo e igual para todos os participantes, ou seja, três questões para cada um, totalizando 15 asserções.

A proposta didática desenhada para compor o material didático é resultado dos questionamentos iniciais levantados nessa pesquisa, que foram:

- O que é preconizado na literatura especializada sobre o ensino de LE na formação de tradutores?
- Quais objetivos de aprendizagem devem ser privilegiados para otimizar as aulas de LF na formação de tradutores com vistas ao desenvolvimento da CT?
- Em que medida é possível delimitar o espaço didático do ensino de LF para que seja específico ao público do Curso de Bacharelado em Tradução?

Ao trazermos respostas às questões acima, que foram desenvolvidas ao longo dessa pesquisa, fomos criando fundamentos teóricos-metodológicos para a construção das cinco UDs que compõem o material.

Para inferir sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática desenvolvemos perguntas e trouxemos para a discussão o retorno dos alunos quanto à abordagem por de objetivos de aprendizagem de Língua Francesa específica para a formação de tradutores. As perguntas foram as que seguem:

1) A oficina de Língua Francesa respondeu às suas expectativas do início?

2) Sobre a oficina como um todo, o que pode relatar, sugerir, pontuar?

3) A presente oficina propõe um ensino de Língua Francesa voltado para a formação de tradutores, tendo os seguintes objetivos de aprendizagem: i) compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa; ii) perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português; iii) ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa; iv) saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF. Dê sua opinião a respeito dessa proposta didática.

As respostas à questão 1: “A oficina de Língua Francesa respondeu às suas expectativas do início?”, foi uma forma indireta de ter o retorno do aluno quanto à proposta didática. Analisamos cada resposta dos cinco alunos para termos uma análise detalhada do conteúdo da mensagem. Sobre a resposta do Part. 1:

Part.1	As12-ADUD5	Sim. As aulas não foram focadas apenas em aspectos linguísticos e gramaticais de forma isolada. Pelo contrário, tais aspectos eram vistos <u>dentro de contexto</u> . Além disso, <u>percebi claramente a ligação com a tradução</u> . Por outro lado, minha expectativa em relação à prática voltada à <u>habilidade de expressão oral foi pouco trabalhada, mas entendo que não era o foco da oficina</u> .
--------	------------	---

A resposta do Part.1 sugere que o trabalho de aspectos linguísticos e gramaticais em contexto é positivo, sobretudo quando relacionado à tradução, como os exercícios de tradução

de pequenos trechos ou de tradução sintética que foram elaborados em diversos momentos nas UD's. Entretanto, o aluno ressentiu o fato de não se ter trabalhado a habilidade de expressão oral, apesar de saber que não era o foco do curso.

A voz do aluno nos faz refletir sobre as outras habilidades que não foram vistas no curso. De fato, a habilidade de expressão oral foi trabalhada nos primeiros encontros, em que a professora pesquisadora fazia perguntas em francês e solicitava que os alunos respondessem na língua alvo. Porém, a preocupação com o tempo para dar conta de todo o conteúdo do material fez com que a professora deixasse de lado essa habilidade, que em princípio, não fazia parte dos objetivos de aprendizagem traçados para a oficina.

O Part.2 se manifestou da seguinte maneira:

Part.2	As13-ADUD5	Sim, eu entrei achando que seria algo muito difícil visto que meu nível já não era essas coisas na época e acabei meio que descobrindo que era difícil sim, <u>mas não impossível acompanhar o curso</u> e acabei gostando da progressão e do que eu aprendi do início até o fim.
--------	------------	---

O aluno ressentiu dificuldades. Possivelmente era um aluno com o desenvolvimento da competência linguística bastante inicial em relação ao nível da proposta no curso. Mesmo assim, a oficina lhe pareceu positiva ao lhe trazer conhecimentos sobre a compreensão leitora em Língua Francesa.

Já o Part.3 teve uma resposta diferente:

Part.3	As12-ADUD5	Sim, tendo em vista que no início todo o programa do curso foi nos apresentado e já sabíamos como a oficina seria desenvolvida, as expectativas que tivemos na apresentação foram majoritariamente correspondidas.
Part.4	As9-ADUD5	Não, pois eu não tinha expectativas quando entrei no curso.

O Part.3 na As12-ADUD5 confirma que o curso respondeu a sua expectativa, e lembra da apresentação da estrutura e conteúdo do material, bem como dos objetivos de aprendizagem. As expectativas do aluno tomaram forma na apresentação do curso e foram, de acordo com a voz do aluno, correspondidas. O Part. 4 As9-ADUD5 não prolongou muito sua resposta, uma vez que chegou ao curso sem expectativas.

O Part.5 respondeu positivamente:

Part.5	As12-ADUD5	Sim, minha pretensão original era aprender mais sobre a Língua Francesa e a oficina cumpriu esta pretensão. Porém achei que a
--------	------------	---

oficina teria questões didáticas mais “tradicional”, mas a oficina funciona para que os alunos trabalhem individualmente ou em duplas para discussão, e confesso que eu sou mais inclinada para o estilo “tradicional” de ensino, mas isto não afetou meu aprendizado. É muito relevante termos aulas de línguas vinculadas à tradução, porque o foco de ensino e de aprendizagem é outro, a língua é ensinada levando em consideração as competências tradutórias que são intrínsecas da profissão de tradutor, e isto facilitaria o futuro profissional deste com a língua.

A voz do Part.5 na asserção As12-ADUD5 nos pareceu muito rica de informações. Quando o aluno fala que é mais propenso a uma didática mais “tradicional”, revela-nos que as dinâmicas de grupo, ou trabalho individual para depois haver compartilhamento dos resultados, dentro de uma aprendizagem cooperativa, foi algo que se sobressaiu, correspondendo com nosso objetivo didático-pedagógico em propor uma metodologia ativa com base em tarefas. Entretanto, a voz do aluno nos faz refletir sobre a importância de variar as propostas de exercícios de modo que os diversos estilos de aprendizagem, e, conseqüentemente, as individualidades, sejam contempladas. Ainda na resposta do Part.5 na asserção As12-ADUD5, destacamos o trecho final de sua resposta: “É muito relevante termos aulas de línguas vinculadas à tradução, porque o foco de ensino e de aprendizagem é outro, a língua é ensinada levando em consideração as competências tradutórias que são intrínsecas da profissão de tradutor, e isto facilitaria o futuro profissional deste com a língua”. É um trecho muito significativo, uma vez que revela a percepção do aluno sobre a especificidade da proposta didática da oficina, que propõe objetivos de aprendizagem para a língua alvo, no caso o francês, alinhados ao objetivo de formação do Curso de Bacharelado em Tradução: a Competência Tradutória. Desse modo, a resposta do aluno, sugere que esse vínculo “facilitaria o futuro profissional”, ou seja, as aulas de língua estrangeira específicas para a formação de tradutores ao trazer objetivos de aprendizagem alinhados ao objetivo de formação favoreceria, desde os estágios iniciais na língua alvo, o desenvolvimento da Competência Tradutória.

A seguir, analisamos e discutimos as respostas à questão 2: “Sobre a oficina como um todo, o que pode relatar, sugerir, pontuar?”.

Part.1 As13-ADUD5 Eu achei tudo válido. Como eu também estava cursando francês em outro local, usei vários conhecimentos em alguns pontos das aulas [...] em alguns pontos, senti a professora um pouco presa para concluir os assuntos, o que tornou algumas aulas um pouco cansativas. Imagino e entendo que isso se deveu ao fato de ela precisar seguir um programa mais a risca, por conta da pesquisa do doutorado. Exceto isso, gostei bastante. Outro ponto que também senti falta foram de aulas ministradas em francês. A professora

chegava a explicar de vez em quando, e também incentivar que falássemos, mas acho que poderia ter sido mais frequente o uso da língua nas explicações.

A voz do aluno Part.1 na As13-ADUD5 nos deixa impressões importantes e nos leva a refletir sobre o ritmo das aulas, a densidade dos conteúdos e o quanto que a preocupação da professora em dar conta da pesquisa de doutorado pode ter tornado as aulas um pouco cansativas. O fato também de a aula ser mais ministrada em português deixa-nos também a reflexão de que é possível, ao longo do curso, e em função do nível linguístico dos alunos, aumentar gradativamente as intervenções e explicações na língua alvo.

Part.2 As14-ADUD5 Ótima metodologia, acho que funcionou muito bem.
Ótima didática, achei a forma de ensino bem diferente e divertida se comparada com as aulas de idiomas convencionais.
Ótima organização, desde os materiais até o ritmo da aula.

A asserção acima do Part.2 na As14-ADUD5 vem igualmente confirmar que a metodologia praticada na sala de aula se distinguiu das “aulas de idiomas convencionais”, foi “diferente e divertida”. A voz do aluno ao sugerir que a proposta de ensino com base nas tarefas favorece uma dinâmica mais participativa no processo de aprendizagem vem corroborar os princípios defendidos por essa abordagem.

Part.3 As13-ADUD5 Aprendemos muito sobre a Língua Francesa de forma escrita e expandimos nosso vocabulário, melhoramos nossa compreensão de textos e aprendemos estratégias de leitura.

A asserção do Part.3 na As13-ADUD5 descreve a percepção do aluno quanto ao conteúdo visto em sala e sugere, por meio dos termos “aprendemos”, “expandimos” e “melhoramos” que o aluno tenha desenvolvido conhecimentos sobre a Língua Francesa escrita, aumentando seu vocabulário e suas estratégias de leitura.

Part.4 As10-ADUD5 Gostaria que fosse uma oficina mais extensa, assim poderiam ser incluídos outros tipos de tradução com auxílio de imagens, por exemplo, como vídeos legendados ou jogos. Acho que analisar a tradução desses meios seria bem interessante e ainda estaria dentro da proposta de oficina de compreensão leitora.

A voz do aluno Part.4 na As10-ADUD5 é valiosa. Além de ter achado a oficina curta, sinal de que foram aulas satisfatórias para o aluno, o seu relato nos faz refletir sobre a inserção de mídias eletrônicas dentro da proposta de desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa.

Part.5 As13-ADUD5 Aprendi bastante com a oficina, mas acho que algumas coisas poderiam ser retomadas posteriormente (questões gramaticais), sendo que estas são meu ponto fraco e meu ritmo para aprendê-las é um pouco lento. Mas entendo que isto é devido ao tempo limitado da oficina. Gostei muito das atividades tradutórias e talvez estas pudessem ser mais recorrentes.

Nessa última asserção acima do Part.5, na As13-ADUD5, percebemos que faltou à professora pesquisadora retomar conteúdos anteriores antes de abordar os novos conteúdos, principalmente no tocante a assuntos gramaticais, como deixa bem clara a voz do aluno anteriormente citado. O tempo limitado da oficina e a preocupação em manter o protocolo previsto da pesquisa foram fatores que intervieram, infelizmente, na dinâmica da sala de aula.

As atividades tradutórias, como a tradução sintética, foi uma atividade muito bem recepcionada pelos alunos, aspecto citado em diversas asserções. O “momento tradução”, atividade em que se vinculou uma tarefa curta de tradução com o conteúdo gramatical, lexical, textual, etc., teve igualmente um retorno muito positivo dos alunos durante as aulas e em alguns momentos do *corpus* selecionado, mas que não foram analisados especificamente. Tais reflexões nos levam a pensar em desenvolver mais atividades desse tipo.

A seguir analisamos e discutimos as respostas à questão 3: “A presente oficina propõe um ensino de Língua Francesa voltado para a formação de tradutores, tendo os seguintes objetivos de aprendizagem: i) compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa; ii) perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português; iii) ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa; iv) saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF”. Dê sua opinião a respeito dessa proposta didática”.

Part.2 As15-ADUD5 É sempre bom ver esse lado mais detalhado de qualquer idioma, e como o francês é um elemento bem presente no curso com um todo eu acho um tanto importante reforçar que, por mais que seja trabalhoso realizar ou criar um material do tipo, acabe sendo muito válido fazer isso, porque é recompensador pensar que adaptar uma metodologia de outro idioma possa fazer tanto pelo progresso do aluno, é simplesmente fantástico ver tudo funcionando depois de pronto, e é claro contextualizar que língua também é cultura e

povo, e basicamente nada vai desvincular a língua dessa característica intrínseca dela.

A asserção do Part.2 na As15-ADUD5 traz a percepção do aluno sobre a preparação de um curso e seu material didático para contribuir para o desenvolvimento do aluno, e como ele achou interessante ver “tudo funcionando depois de pronto”.

Part.3 As15-ADUD5 É bastante útil, mas acaba sendo muito “instrumental”, pois com essa abordagem aprendemos a compreender textos em francês o que pode nos ajudar a traduzi-los de forma amadora, porém, como não estamos ainda em um nível avançado da língua, não conseguiríamos traduzir textos profissionalmente, mesmo sendo para a nossa língua materna, afinal, como o curso é de nível básico, isso é natural. Acima de tudo o aprendizado não é desperdiçado, pois ele serve de base para uma expansão futura com maior estudo.

A voz do aluno na asserção acima sugere que o aluno achou o curso “útil”, porém “muito 'instrumental’”. Pontua que seu nível inicial de língua, com essa “abordagem”, só lhe permite traduzir de forma amadora. Finaliza dizendo que mesmo assim o aprendizado “serve de base para uma expansão futura com maior estudo”. A impressão de que o curso foi muito “instrumental”, deixada pelo aluno, nos oferece um espaço de reflexão sobre o porquê dessa observação, sobre o que podemos oferecer em termo de tarefas ou metodologia para evitar essa aproximação com cursos de leitura instrumental em LE.

As três próximas asserções foram reagrupadas dado o teor semelhante do tema das asserções que é de perceber que o que foi proposto na Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução se difere de outros cursos em que há aulas de LE, ou até nas aulas de LE dentro do próprio Curso de Bacharelado em Tradução.

As três asserções que seguem se assemelham em termos de conteúdo. Analisamos cada uma em detalhes para em seguida fazer uma análise em conjunto do conteúdo das três asserções:

Part.1 As14-ADUD5 Considero os pontos acima [objetivos] muito importantes, e percebi, de fato, uma aplicação direta com a questão da tradução, o que falta no nosso curso, em que as disciplinas de língua são dadas de forma muito geral, sem se atentar a certas peculiaridades e contrastes entre os dois idiomas (no caso, inglês e português). Alguns desses pontos são trabalhados nas disciplinas de estágio do curso de tradução, mas os considero importantes de serem vistos em sala, nas aulas de língua, o que foi possível nessa oficina. Eu também já havia estudado francês no curso de Letras e LEA, e

percebo as diferenças metodológicas no ensino de francês nesses cursos, cujos objetivos na formação são diferentes.

A voz do aluno Part.1 na As14-ADUD5 vai ao encontro das hipóteses levantadas por Berenguer (1996), entre outros, sobre a importância de se desenvolver objetivos de aprendizagem na LE específicos para a formação de tradutores. Por meio da voz do aluno Part.1, na asserção anterior, podemos inferir que ele percebeu as diferenças metodológicas entre os Cursos de Letras e Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA), “cujos objetivos na formação são diferentes”, percebendo “de fato, uma aplicação direta com a questão da tradução”. Outra informação trazida pelo aluno, e que ocorre, de acordo com sua fala, dentro do próprio Curso de Bacharelado em Tradução, é que não se vê esse vínculo; as disciplinas de língua “são dadas de forma muito geral, sem se atentar a certas peculiaridades e contrastes entre os dois idiomas (no caso, inglês e português)”. Alguns desses “pontos”, explica o aluno, “são trabalhados nas disciplinas de estágio do curso de tradução”. O aluno considera importante serem vistos nas aulas de língua. Essa última observação vai ao encontro da ideia que norteia esta pesquisa de que as aulas de língua estrangeira na formação de tradutores é um espaço didático que oferece a oportunidade de sensibilizar os alunos, desde os primeiros contatos com a LE, ao “feito tradutor” (BERENGUER, 1996, p. 10).

Part.4 As11-ADUD5 Acredito que esse ensino deveria fazer parte da grade dos cursos. Acredito que seja um tipo de conhecimento que o tradutor pode adquirir por outros meios, porém a orientação de um professor, principalmente no começo do aprendizado do idioma com objetivo de ser utilizado em traduções, seria muito importante, dando mais confiança e diminuindo o tempo que levaria para desconstruir certos equívocos.

A voz do aluno acima do Part.4 na As11-ADUD5 propõe inserir, na grade dos cursos, no caso do Bacharelado em Tradução, esse tipo de “ensino”. Sugere a ideia de que a proposta didática no “começo do aprendizado do idioma com objetivo de ser utilizado em traduções, seria muito importante, dando mais confiança e diminuindo o tempo que levaria para desconstruir certos equívocos”. Podemos inferir, a partir dessa voz do aluno, que há espaço didático dentro das aulas de língua estrangeira, no caso de Língua Francesa, que foi a experiência que trouxemos aqui, a ser enriquecido com objetivos de aprendizagem mais focados na habilidade de compreensão leitora, dentro de um desenvolvimento contrastivo (lexical, morfossintático, textual) entre línguas de estudos, de estratégias de leitura e de análise textual adequadas à tradução.

Part.5	As14ADUD5	Acho que <u>são essenciais [os objetivos], pois o foco de ensino e de aprendizagem nos cursos de tradução são outros dos demais cursos</u> . As competências e habilidades que os tradutores devem desenvolver são pontuais e nem sempre estas necessidades seriam atendidas em um curso não específico de Língua Francesa.
--------	-----------	---

A última asserção para inferir sobre a proposta didática sugere que o aluno percebe a importância dos objetivos de aprendizagem de LE desenvolvidos para a formação de tradutores, pois o foco dado nas outras formações é diferente, e que as competências e habilidades do tradutor a serem desenvolvidas não são “atendidas em um curso não específico de Língua Francesa”.

A interpretação das vozes dos alunos provenientes da categoria “Especificidade da proposta”, do tema D “A especificidade da proposta didática” nos permitiu inferir sobre a percepção dos alunos quanto à especificidade da proposta didática. No total, obtivemos 15 ocorrências provenientes de três perguntas feitas aos alunos: i) “A oficina de Língua Francesa respondeu às suas expectativas do início?”; ii) “Sobre a oficina como um todo, o que pode relatar, sugerir, pontuar?”; e iii) “A presente oficina propõe um ensino de Língua Francesa voltado para a formação de tradutores [...] Dê sua opinião a respeito”.

Os resultados sugerem que os alunos perceberam a diferença entre a proposta de objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores das propostas de outras formações linguísticas, às quais eles tiveram ou têm a oportunidade de vivenciar, e que consideram importante que os objetivos das aulas de LE estejam alinhados ao desenvolvimento da Competência Tradutória, objetivo do Curso de Bacharelado em Tradução, trazendo desde cedo a percepção de tradutor sobre a língua estrangeira estudada.

As respostas também sugerem pontos que devem ser refletidos e aperfeiçoados no material. Esses pontos são trazidos na próxima subseção.

4.2 ALTERAÇÕES E NOVAS IDEIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesta subseção trazemos algumas sugestões para o aperfeiçoamento do material didático que surgiram das observações da professora pesquisadora – feitas durante a implementação do material (pesquisa-ação), registradas por meio de notas de campo e do diário reflexivo – e provenientes das vozes dos alunos, registradas nos *Cahier de commentaires* das UD's e na UD 5 de avaliação da disciplina, bem como nas autoavaliações no fim de cada UD.

A seguir, elencamos as mudanças que devem ser feitas em função do nível pretendido no material didático:

- desenvolver as tarefas que tiveram ótima recepção dos alunos por conta da originalidade, função, ludicidade etc., mas consideradas curtas;
- suprimir ou revisar tarefas muito difíceis;
- revisar os textos considerados muito fáceis ou muito difíceis para o nível;
- revisar tarefas consideradas interessantes, mas muito longas;
- reformular alguns enunciados que não ficaram claros;
- rever a abordagem dos pontos gramaticais, no sentido de exigir mais participação dos alunos na construção do entendimento do ponto gramatical;
- desenvolver mais tarefas de tradução curtas e de traduções sintéticas;
- fazer com que os assuntos anteriores retornem nas UD's posteriores, em uma ideia de reciclagem e fixação de conhecimentos novos;
- rever as fichas de autoavaliação;
- trazer para o material outros tipos e gêneros de texto;
- elaborar uma UD sobre cultura dos povos de língua francesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a apresentação das considerações finais sobre este estudo, iniciamos o capítulo cinco revisitando as perguntas de pesquisa que nortearam esse trabalho. Em seguida, rediscutimos os resultados da Análise de Conteúdo relacionando-os com o quadro teórico que ampara a tese. Por fim, evidenciamos as conquistas alcançadas por esse estudo, bem como seus limites e encerramos o capítulo com sugestões para futuras pesquisas, indicando caminhos para outros pesquisadores ou professores pesquisadores.

5.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente trabalho teve por objetivo geral trazer uma contribuição para a pesquisa aplicada à Didática da Tradução, mais especificamente ao ramo de pesquisa vinculado ao Ensino de Língua Estrangeira na Formação de Tradutores, que ainda dá seus primeiros passos no Brasil. Para atingir o objetivo geral desse trabalho, traçamos os seguintes objetivos específicos: i) investigar as propostas pedagógicas feitas para o ensino de LE na formação de tradutores; ii) determinar o espaço didático do ensino de LF na formação de tradutores; iii) definir os objetivos de aprendizagem fundamentais a serem alcançados no ensino de LF na formação de tradutores a partir de uma fundamentação teórica proveniente dos ET; iv) propor um Plano de ensino, material didático e instrumentos de avaliação para o ensino de LF na formação de tradutores em consonância com o objetivo geral dos Cursos de Bacharelado em Tradução, qual seja, **o desenvolvimento da Competência Tradutória**.

Três perguntas de pesquisa nortearam o desenvolvimento desse estudo. A **primeira pergunta** foi “o que é preconizado na literatura especializada sobre o ensino de LE na formação de tradutores?”. Após revisão sobre a literatura concernente, destacamos o pioneirismo de Laura Berenguer, que, desde 1996, apontava a necessidade de se criar uma linha de pesquisa específica para o ensino de línguas estrangeiras, dentro dos estudos aplicados à tradução. A pesquisadora foi, provavelmente, a mais influente – com base na revisão da literatura dos trabalhos relacionados ao tema – ao lançar os primeiros objetivos de ensino/aprendizagem de LE para tradutores e falar da importância de se levar em consideração, nas aulas de LE, as necessidades específicas da formação de tradutor. Dentre outros nomes pioneiros, ressaltamos as pesquisadoras Justine Brehm Cripps (1997) e Amparo Hurtado Albir (1999), que propuseram objetivos de aprendizagem semelhantes. As três pesquisadoras têm visões convergentes ao

preconizar a compreensão leitora em LE como a habilidade mais importante para ser desenvolvida na formação de LE para tradutores, pois ela é a mais solicitada em um contexto de tradução direta. Ademais, as pesquisadoras dão destaque à importância do desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos enfatizando a contrastividade. O aluno de Tradução precisaria desenvolver uma percepção consciente da contrastividade (semelhanças e diferenças) entre as línguas de estudo para tomar decisões tradutórias adequadas. Outro destaque é relativo ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para localizar e interpretar as marcas culturais da língua de estudo.

A sala de aula de LE na formação de tradutores é, a nosso ver, um espaço didático privilegiado para, desde os primeiros níveis de língua, despertar os alunos a “ler com os olhos de tradutor” (BERENGUER, 1996, p. 10).

A **segunda pergunta** de pesquisa, “quais objetivos de aprendizagem devem ser privilegiados para otimizar as aulas de LF na formação de tradutores com vistas ao desenvolvimento da CT?”, norteou a investigação no sentido de considerar que, como estamos diante de público, contexto acadêmico e objetivos de formação distintos de outras formações em que há aprendizagem de LE, é central buscarmos definir objetivos de aprendizagem coerentes com a situação pedagógica específica, que é a formação linguística dos estudantes de Bacharelado em Tradução. Inicialmente, comparamos propostas de objetivos de aprendizagem já feitas com o intuito de fundamentar a que queríamos desenvolver. Entretanto, fomos buscar um aparato teórico mais sólido dentro dos ET, notadamente, no modelo de Competência Tradutória do grupo PACTE (2003) e nas Categorias de competências específicas na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2008), alinhando-os aos nossos objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores, a saber: i) compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa (integração de todas as competências: competência textual); ii) perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português (competência linguístico-contrastiva); iii) ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de língua francesa (competência extralinguística); e iv) saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF (competência instrumental).

A construção dos objetivos que desenhamos para compor nosso material didático seguiu o que foi preconizado pelas pesquisadoras supracitadas, ou seja, considerou que a habilidade primordial a ser desenvolvida nas aulas de língua francesa, no contexto do Bacharelado em Tradução, é a habilidade de compreensão leitora, com ênfase nas estratégias de leitura, na contrastividade entre o par linguístico francês-português, nos conhecimentos

necessários para a interpretação de marcas culturais da língua alvo e, por fim, na análise de texto adequada à tradução.

Com relação à **terceira e última pergunta**, “em que medida é possível delimitar o espaço didático do ensino de LF para que seja específico ao público do Curso de Bacharelado em Tradução?”, fazemos as seguintes reflexões: primeiramente, temos que definir se se trata de ensino de língua B (primeira língua estrangeira) ou de língua C (segunda língua estrangeira), pois como ressalta Hurtado Albir (1999), cada língua requer um espaço didático particular. Por exemplo, a língua B exigirá conhecimentos mais aprofundados na língua alvo, ou seja, o aluno, em início de formação, já deve ter um conhecimento inicial da LE, visto que será a língua com a qual o tradutor mais trabalhará, ao passo que a língua C será trabalhada em menor grau e o conhecimento prévio no início da formação pode ser mais incipiente ou inexistente. Para Berenguer (1996), é importante que as aulas de LE na formação de tradutores façam parte dos estudos gerais sobre a tradução, mas que seja delimitado o espaço didático entre as disciplinas de LE, as disciplinas de prática de tradução (estágios) e as de teoria da tradução. Nas aulas de LE para tradutores, por exemplo, os alunos desenvolverão habilidades linguístico-cultural-contrastivas para a tradução, ao passo que nas aulas de teoria da tradução e prática de tradução estes desenvolverão os objetivos próprios daquelas disciplinas. Logo, chamamos a atenção para a importância de se estabelecer uma distinção clara entre a especificidade do ensino de LE para tradutores, em nosso caso específico de LF, em relação às outras disciplinas do Curso. Para desenvolver essa didática específica, a definição de objetivos de aprendizagem, bem como a elaboração de material didático específico para o ensino/aprendizagem da língua de estudo delimitarão com mais clareza esse espaço didático.

5.2 REDISCUTINDO OS RESULTADOS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)

A AC foi o método escolhido para o tratamento do *corpus* dessa pesquisa. Procuramos fundamentar a interpretação dos dados qualitativos utilizando os procedimentos da AC, cujas técnicas permitem ao pesquisador se distanciar de sua “leitura aderente” (BARDIN, 2016, p. 165). Como destacou Bardin (2016), o objetivo da AC é a produção de **inferências de conhecimentos** relativos às condições de produção ou de recepção provocadas pelos indicadores quantitativos ou não. Os procedimentos de criação de categorias de análise e subcategorias permitem organizar em “caixas” os dados brutos e desordenados até então, possibilitando ao pesquisador dar sentido aos dados emergidos do *corpus*, por meio do

reagrupamento das categorias ou subcategorias conforme suas características em comum. As categorias de análise, tais quais um microscópio para um biólogo ou uma lupa para um detetive, além de fazer surgir inferências das vozes dos participantes da pesquisa, possibilitam a objetivação do olhar do pesquisador.

Os resultados provenientes da AC sobre a percepção consciente dos alunos quanto às diferenças e semelhanças entre as línguas de trabalho são significativos ao demonstrarem o aporte da abordagem contrastiva na formação linguística dos estudantes de Tradução e da necessidade de se desenvolver o espaço didático no qual o conhecimento contrastivo explícito entre as línguas de estudo é considerado como um dos objetivos de aprendizagem a ser alcançado (BERENGUER, 1996; HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999; HURTADO ALBIR, 2015; BREHM CRIPPS, 1998). Além disso, chamamos a atenção não somente para as diferenças contrastivas, mas também para as semelhanças entre línguas próximas que podem “facilitar o entendimento” (Part. 2 As6-AAUD3). A crença de que não se pode aproximar as línguas estudadas, a nosso ver, não tem mais seu lugar no ensino de LE. O importante aqui é dotar o aluno de conhecimentos para que este tome decisões conscientes e adequadas à tradução e para que possa evitar interferências entre as línguas.

Sobre a compreensão leitora com foco na tradução, os resultados sugerem uma modificação no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e na percepção do aluno quanto à importância do conteúdo estudado (estratégias de leitura, elementos extra e intratextuais e gêneros e tipos de texto) e a “hora de traduzir”, trazendo maior entendimento “nas escolhas tradutórias tomadas” (Part.1 As6-ADUD5). Ainda, no tocante aos procedimentos para compreensão de texto em LE, as estratégias de leitura se destacaram enquanto conteúdo que mais interessou os alunos. As vozes dos alunos relatam aquisição de novas estratégias, consciência, legitimação e aprimoramento de estratégias já usadas.

Sobre o material didático e sua aplicação, pontuamos aqui os aspectos que mais se sobressaíram nos resultados. No tocante à progressão entre as tarefas e entre as UD's, podemos inferir, com base nas vozes dos alunos, que estes perceberam as etapas metodológicas que constroem as UD's por meio das tarefas, tendo como eixo principal o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa. Seguindo a estruturação da Unidade Didática, proposta por Hurtado Albir (1999), as UD's começam por tarefas simples, familiares e ao mesmo tempo são tarefas de aprendizagem que visam preparar os alunos para tarefas mais complexas até chegarem à tarefa final (de integração ou integralizadora). As UD's, conteúdos, tarefas e instrumentos de avaliação estão todos alinhados a uma categoria de competência específica na

formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2008), traduzida em termos de objetivo de aprendizagem. Para ilustração, trazemos a voz de um aluno:

A progressão é ótima, pois as unidades vão ensinando as competências tradutórias, estratégias e questões gramaticais aos poucos, o uso destes são pontuados com várias atividades e o acompanhamento da professora é também essencial para as explicações e para sanar as dúvidas. Achei muito interessante aplicarmos todas as habilidades aprendidas nas demais unidades para realizar a unidade 4 (Part.5 As8-ADUD5).

As tarefas propostas no material didático foram variadas, mas tinham todas o objetivo de trabalhar a compreensão leitora do aluno, direta ou indiretamente, dentro de uma metodologia ativa, por meio de solicitação de estratégias, de reconhecimento de palavras de substituição, de tarefas sobre a coesão e a coerência textual, ou situações para se analisar um texto seguindo a proposta de análise de texto adequado à tradução de Berenguer (1999). Boa parte das tarefas tinha vinculação com a tradução. As tarefas de tradução eram curtas e envolviam sempre um aspecto lexical, gramatical ou textual visto na UD. As tarefas finais, que são tarefas mais complexas, que envolvem uma ou mais competências, mereceram um ótimo retorno dos alunos. Uma tarefa final (UD 4) que chamou muito a atenção dos alunos foi a tradução sintética, inspirada em Hurtador Albir (2015), que é um resumo na língua materna do conteúdo de um texto em LE: “Foi a primeira vez que eu vi esse tipo de atividade, acho que ela é muito construtiva para estudantes de Tradução como nós” (Part.5 As5 ADUD5).

A proposta foi estruturada em Unidades Didáticas que, por meio de tarefas de aprendizagem, de integração ou integralizadoras (LASNIER, 2000) permitiu estabelecer um vínculo mais estreito entre ensino, aprendizagem e avaliação. O princípio do enfoque por tarefas é o “aprender fazendo”. De base construtivista, esse princípio preconiza uma orientação de ensino que estimule a autonomia e a iniciativa nos alunos. Por meio da resolução de problemas (das tarefas), os alunos adquirem conhecimentos e habilidades. O desenho do curso é, portanto, um sequenciamento de tarefas, as quais foram concebidas a partir das competências estabelecidas para a formação. Algumas respostas dos alunos sugerem que a “didática” ou a “metodologia” aplicada na Oficina de Língua Francesa Adequada à Tradução foi positiva: “Ótima metodologia, acho que funcionou muito bem. Ótima didática, achei a forma de ensino bem diferente e divertida se comparada com as aulas de idiomas convencionais. Ótima organização, desde os materiais até o ritmo da aula” (Part.2 As14-DUD5).

Os alunos perceberam que eram solicitados a protagonizarem a própria aprendizagem por meio das tarefas e, por consequência, eram mais ativos em sala de aula. As atividades, que solicitavam trocas ou compartilhamento de informações entre alunos, ou trabalho em pares ou com o grande grupo (como foi o caso da realização de um catálogo contrastivo com todo o grupo) foram destacadas nas vozes dos alunos. É o princípio da metodologia ativa, com tarefas de “aprendizagem cooperativa” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 16). Essas atividades possibilitavam aos alunos, além de apreender princípios novos, sanar dúvidas por meio de experiências compartilhadas com os colegas. Outras atividades, de cunho mais cognitivo, levaram os alunos a refletirem sobre suas próprias estratégias de leitura ou sobre uma tarefa de tradução realizada, ou ainda refletir sobre sua própria aprendizagem por meio da autoavaliação.

Essas orientações permearam nossa prática docente, calcada, portanto, na metodologia com base em tarefas e dentro de uma perspectiva de aprendizagem cognitivo-construtivista, na qual os aspectos “mente” e “ação” estão imbricados.

Quanto à especificidade da proposta didática aqui apresentada, podemos inferir o impacto positivo conforme relatado pelos participantes. O retorno dos alunos sugere o interesse de alinharmos os objetivos de aprendizagem, as Categorias de competências específicas ao objetivo geral do Curso de Bacharelado em Tradução, que é o desenvolvimento da Competência Tradutória. Exemplificamos aqui essa reflexão com as palavras do Part.5 (As12-ADUD5): “É muito relevante termos aulas de línguas vinculadas à tradução, porque o foco de ensino e de aprendizagem é outro, a língua é ensinada levando em consideração as competências tradutórias que são intrínsecas da profissão de tradutor, e isto facilitaria o futuro profissional deste com a língua”.

Portanto, foi notório em nossa pesquisa a percepção positiva dos alunos sobre a proposta didática com vínculo direto com a tradução, diferentemente de outros cursos de línguas estrangeiras em que não há nenhuma relação direta com a tradução, fundamentando a importância de se desenvolver objetivos de aprendizagem de LE específicos para a formação de tradutores, como podemos constatar na resposta do aluno aqui transcrita:

Considero os pontos acima [objetivos] muito importantes, e percebi, de fato, uma aplicação direta com a questão da tradução, o que falta no nosso curso, em que as disciplinas de língua são dadas de forma muito geral, sem se atentar a certas peculiaridades e contrastes entre os dois idiomas (no caso, inglês e português). Alguns desses pontos são trabalhados nas disciplinas de estágio do curso de tradução, mas os considero importantes de serem vistos em sala, nas aulas de língua, o que foi possível nessa oficina. Eu também já havia estudado francês no curso de Letras e LEA, e percebo as diferenças metodológicas no ensino de francês nesses cursos, cujos objetivos na formação são diferentes (Part.1 As14-ADUD5).

Outros resultados sugerem um espaço didático a ser preenchido no Curso de Bacharelado em Tradução, haja vista que as respostas dos alunos apontam para a necessidade de se incluir uma perspectiva de ensino/aprendizagem de LE nos cursos de Tradução mais direcionada ao *métier* do tradutor: “Acredito que esse ensino deveria fazer parte da grade dos cursos [...] no começo do aprendizado do idioma com objetivo de ser utilizado em traduções [...] diminuindo o tempo que levaria para desconstruir certos equívocos” (Part.4 As11-ADUD5).

No tocante à avaliação, a UD 1 de avaliação diagnóstica foi pontuada como sendo positiva, uma vez que fez o aluno refletir sobre seus conhecimentos prévios em Língua Francesa. A avaliação proposta na Oficina foi de caráter formativo, uma vez que não havia atribuição de notas para as atividades. Foram adotadas pequenas escalas avaliativas (SCALLON, 2015) para a avaliação da competência trabalhada na UD, dentro de uma avaliação por competências contínua. A cada final de UD, o aluno era convidado a refletir sobre o desenvolvimento da competência. Nosso objetivo não era atribuir nota, mas possibilitar ao aluno o monitoramento da progressão de sua aprendizagem (MARCH, 2010), implicando este no processo de aprendizagem, tornando-o responsável, segundo a visão construtivista da aprendizagem.

Em uma visão mais cognitivo-construtivista, a avaliação final de cada UD propõe questões relativas à realização das tarefas, fazendo o aluno refletir sobre os princípios que colocou em prática para a realização do que foi solicitado. As respostas dos alunos foram variadas quanto à autoavaliação. Alguns relataram a dificuldade de se autoavaliarem, pois não tinham esse costume e consideravam mais fácil serem avaliados por outra pessoa; outros acharam importante para a “reflexão pessoal sobre nosso esforço e estudo” (Part.5 As11-ADUD5), e outras respostas atestam o caráter reflexivo da autoavaliação: “[as avaliações] foram demasiadamente reflexivas, mas isso é natural para o caráter da oficina” (Part.3 As11-ADUD5).

5.3 CONQUISTAS ALCANÇADAS E LIMITES DA PESQUISA

Uma das maiores conquistas alcançadas por meio desta pesquisa foi o empoderamento teórico-metodológico e didático possibilitado pela pesquisa-ação e pela Análise de Conteúdo. A pesquisa-ação permite ao professor pesquisador produzir conhecimento a partir de uma “prática crítico-reflexiva” (VIANA, 2007, p. 236). O resultado confere mais legitimidade com

relação às suas escolhas metodológicas e quanto à seleção e ao aperfeiçoamento do material para compor suas aulas. Sobre a AC, o vaivém entre o quadro teórico, *corpus*, interpretações e técnicas de análise permitem ao pesquisador analisar seus dados qualitativos com rigor científico, sem deixar de lado a “fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 15).

Quanto aos limites encontrados durante a pesquisa, fazemos as considerações descritas a seguir.

- Ela não teve um caráter exaustivo, pelo contrário, o número de participantes foi pequeno e, por consequência, a geração de dados também.
- O tempo reduzido para realizar a pesquisa e dar conta das cinco unidades influenciou na maneira com a qual a professora conduziu suas aulas; as respostas dos alunos deixam transparecer que eles teriam gostado de ter revisto alguns pontos dos conteúdos, sobretudo os gramaticais, ou feito atividades de expressão oral.
- A oficina foi oferecida no âmbito de uma oficina de Extensão e não no Curso de Bacharelado em Tradução.

5.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A partir das limitações apontadas, nossas sugestões vão no sentido de desenvolver mais pesquisas dentro da pesquisa aplicada à Didática da Tradução, mais especificamente dentro da linha de pesquisa voltada ao ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores. Dentro do contexto brasileiro, as pesquisas ainda são escassas, o que nos leva a sugerir:

- Fazer uma outra operacionalização do material (já aperfeiçoado) com um maior número de alunos e um espaço de tempo maior, traria certamente mais informações;
- Aplicar um questionário junto aos professores das disciplinas de LE do Curso de Bacharelado em Tradução com o intuito de ter mais informações sobre suas práticas em sala de aula;
- Desenvolver protocolos de observação de aulas de língua estrangeira em pelo menos dois Cursos de Bacharelado em Tradução a fim de termos uma análise das diferentes práticas utilizadas, em diferentes instituições;
- Pilotar o material em disciplina da grade do curso da grade de Bacharelado em Tradução.

5.5 CONCLUSÕES FINAIS

No encerramento desta tese, resta tecer ainda algumas considerações. A elaboração da proposta didática, sua operacionalização e o retorno dos alunos nos possibilitou um amadurecimento profissional enquanto professora e pesquisadora. A produção do material didático específico para o público participante desta pesquisa nos abriu um campo de interesse muito grande. Levou-nos a perceber o quanto a produção e a aplicação de seu próprio material é prazerosa.

Trouxemos para debate, dentro do contexto brasileiro, um novo espaço didático de ensino/aprendizagem de LE que se insere na formação de tradutores, com público específico, conteúdos e competências próprias a serem desenvolvidas. Levantamos a hipótese de que o aluno de Tradução deve ser sensibilizado, desde o primeiro dia de aula, a olhar sua língua de estudo com olhar de tradutor. Isto quer dizer que as aulas de língua estrangeira para tradutores devem possibilitar isso por meio, a nosso ver, de objetivos de aprendizagem direcionados a este fim.

Os resultados trazidos aqui indicam uma amostra de pesquisa, apresentando caminhos a serem repetidos de forma mais aperfeiçoada e com um número maior de participantes. Entretanto, as vozes dos alunos, apesar de poucas, devido ao baixo número de participantes, já são indicadoras de realidades subjacentes.

A reflexão teórica desenvolvida nesse estudo resultou em desdobramento pedagógico sob forma de proposta de Plano de ensino e material didático para o ensino/aprendizagem de LF na formação de tradutores, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da área da Didática da Tradução. Apesar de ser um material didático para o ensino/aprendizagem da língua francesa para estudantes de Tradução, esse material pode servir de base para a produção de materiais em outros pares de língua.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. R. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

ANDREU, M. *et al.* Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 7, p. 155-165, 2002a.

_____. El grupo de investigación GRELT: contenidos, objetivos y metodología. In: MAIA, B.; HALLER, J.; ULRICH, M. (eds.). *Training the Language Services Provider for the New Millennium*. Porto: Universidade do Porto, 2002b. p. 253-262.

_____. Bases para una cooperación internacional en la enseñanza de lenguas para traductores. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 10, p. 13-22, 2003.

ANDREU, M.; ORERO, P. La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE TRADUCCIÓN: ÚLTIMAS CORRIENTES TEÓRICAS EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN Y SUS APLICACIONES, 2001, Salamanca. *Actas...* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001. p. 34-42.

ALVES, F. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre Competência Tradutória: uma reflexão crítica. *DELTA 31 (especial)*, 2005.

ARROYO, F. *et al.* *Grammaire contrastive para brasileiros*. Nível A1/A2. Paris: CLE Internacional, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEEBY, A. Designing a Foreign Language Course for Trainee Translators. *Quaderns: Revista de Traducció*, n. 10, 2003.

_____. Language Learning for Translators: Designing a syllabus. In: MALMKJAER, K. (Ed.) *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 39-66.

BERENGUER, L. Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *La enseñanza de la traducción*, 1996. p. 9-30. (Coleção Estudos sobre la Traducció 3. Universitat Jaume I).

_____. *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: didàctica de l'alemany*. 1997. Tesis doctoral (Dir. Hurtado Albir). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, 1997.

_____. La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 2, p. 119-129, 1998.

_____. Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 4, p. 135-150, 1999.

BERENGUER, L. et al. *Lengua alemana para traductores: Nivel Básico*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. (Colección Materials).

BREHM CRIPPS, J. *Targeting the source text: coursebook in English for translator trainees*. 2. Ed. Madrid: Edelsa, 2007. (Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I).

BIGGS, J.; TANG, C. *Teaching for quality learning at university*. 3. Ed. London: McGraw-Hill, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CASTELOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International, 2001. (Coleção Didactiques des Langues Etrangères).

COSTA, P. R. *A formação de tradutores em Instituições de Educação Superior públicas brasileiras: uma análise documental*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

COUTINHO, M. de G. M.; GENERINO, V. da S. *Lecture et Compréhension: pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Ed. Manufatura, 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier, 2005.

_____. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponível em: [//rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5](http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5). Acesso em: 30 abr. 2018.

CHAUVIGNÉ, C.; COULET, J-C. L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française pédagogique*, v. 172, p. 15-28, 2010.

DELISLE, J. *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1980.

_____. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. v. 1. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993. (Coleção Pédagogie de la Traduction).

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BEN-DAVID, M. F. *et al.* Portfolio as a method of student assessment. In: *AMEE Medical Education Guide*, n. 24. Guide Series Editor: Pat Lilley, 2001.

GYSEL, E. V. *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do Curso de Secretariado Executivo*. 2012. 364 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GONÇALVES, J. L. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, J. L. Teoria da relevância, cognição e competência do tradutor. In: ALVES, F.; GONÇALVES, J. L (orgs.). *Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

_____. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (orgs.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 122-142, 2008.

_____. Repensando o desenvolvimento da Competência Tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

GONÇALVES, J. L.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In: VASCONCELLOS, M. L.; PAGANO, A. (orgs.). *Cadernos de Tradução XVII*, Florianópolis, p. 45-69, 2006.

_____. Estudos da tradução: discutindo problemas didáticos. In: SEMANA DE LETRAS – LETRAS, LEITURA E LETRAMENTO, 8, 2003, UFOP, Mariana. GONZALÉZ DAVIES, M. (coord.). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro, 2003.

HERRERO, E. C. *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. 2015. 603 f. Tese (Doutorado em Tradução e Sociedade do Conhecimento). Faculdade de Filologia, Tradução e Comunicação, Universidade de Valência, Espanha, 2015a.

_____. English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: syllabus analysis and design. *Quaderns. Revista de Traducció*, n. 22, p. 289-306, 2015b.

HERNÁNDEZ GUERRA, C.; CRUZ GARCÍA, L. La enseñanza del inglés en los estudios de filología y traducción en interpretación. Diferencias metodológicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, n. 8, p. 16-29, 2009.

HILGARD, E. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1973.

HOLMES, J. The Name and the Nature of Translation. In: VENUTI, L. (Org.). *The Translation Studies Reader*. New York: Routledge, 2000.

HURTADO ALBIR, A. Didactique de la traduction des textes specialisés. In: JOURNEE ERLA-GLAT. LEXIQUE SPECIALISE ET DIDACTIQUE DES LANGUES, 3, 1992, UBO-ENST, Brest. **Anais...** Brest: 1992.

_____. Perspectiva sobre los estudios sobre la traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Estudios sobre la traducción*. n. 1. Castellón: Universitat Jaume 1, 1994. (Coleção Estudos sobre la Traducción).

_____. *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 1996.

_____. *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. (Coleção Investigación didáctica).

_____. *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001/2011.

_____. A aquisição da Competência Tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em tradução*. Cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

_____. Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 2, n. 1, p. 163-195, 2007.

_____. Competência tradutória e formação por competência (no prelo). Tradução de Lavínia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas. In: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. La formation en traduction: pédagogie, docimologie, technologies, v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008. Título original: Compétence en traduction et formation par compétences.

_____. *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 2015a.

_____. *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 2015b.

JANOWSKA, I. Um conceito-chave da perspectiva acional. Tradução de E. Nadalin e J. C. Moreira. In: CHEREM, RAMNÉ, PEDRA, OLMO (orgs). Dossiê especial: Didática sem fronteira. *Revista X*, v. 2, 2011.

KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome, 2005.

KUZNIK, A. *Marco conceptual y metodológico para un estudio sobre las tareas de traducción e interpretación desempeñadas en el ámbito laboral*. 2007. 315 f. Tese. Facultat de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

LAVAULT, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1998.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin, 2000.

_____. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, v. 15, n. 1, 2001.

_____. *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal: Guérin Universitaire, 2014.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDERSEN, P. *Tópicos em Linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EdUFSC, 1988. p. 211-236.

MANSOUR, A. Approche par compétences. *Repères*, n. 88, p. 5-20, 2012.

MARCH, A. F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.

MELIS, N. M. *Évaluation et traduction: Cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction*, thèse, Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.

MELIS, N. M.; HURTADO ALBIR, A. Assessment in Translation Studies. *Meta: jornal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, v. 46, n. 2, p. 272-287, 2001.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____. *Teorias de aprendizagem*. 2. Ed. ampl. São Paulo: E.P.U, 2017.

NARCY-COMBES, J-P. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005.

NUNAN, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2004.

OSTER, U. El reto de enseñar la lengua C en la titulación de traducción e interpretación (antes y después de Bolonia). *Revista de traducción*, n. 10, p. 1-12, 2003a.

_____. El fomento de la autonomía y el trabajo en grupo en el aprendizaje de lenguas para traductores a través de un entorno virtual de trabajo. *Quaderns. Revista de traducció*, n. 10, p. 79-90, 2003b.

PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

_____. La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de traducció*, n. 6, p. 39-45, 2001.

_____. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, F. (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

_____. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. In: *Meta*, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005.

PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre Teses e Dissertações Elaboradas por Pesquisadores Brasileiros nas Décadas de 1980 e 1990. *Delta*, v. 19, edição especial, p. 1-25, 2003.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, n. 8, p. 293-316, 1983.

PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

POURTOIS, J-P.; DESMET, H. *A Educação pós-moderna*. Tradução de Yvone Maria de Campos T. da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Título original: L'éducation postmoderne.

SALINS, G-D. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris: Les éditions Didier, 2001.

SCALLON, G. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: Editora Pucpress, 2015.

SCHMIDHOFER, A. La especificidad la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en los Estudios de traducción. *Alfinge*, n. 25, p. 95-114, 2013.

SCHUNK, D. H. *Teorias del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación, 2012.

SORIANO, I. La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa. In: SEMINARIO HISPANO-RUSO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN, 9, 2004, Moscou. *Actas...* Moscú: MGLU, 2004, p. 151-159.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução n. 40, de 20 de maio de 2016. [Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, desta Universidade]. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

VANDRESEN, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EdUFSC, 1988. p. 75-94.

VELTCHEFF, C.; HILTON, S. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette Livre, 2003.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

WADDINGTON, C. *Estudio Comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. 1999. Tese. Universidad Pontificia Comillas Madrid, Madrid, 1999.

WILLIS, J. *A framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman, 1996.

WILLS, W. Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. In: BRISLIN, R. W. (Ed.). *Translation Applications and Research*. New York: Gardner, 1976. p. 117-137.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, n. 5, p. 19-27, 1990.

APÊNDICE A – Plano de ensino

Oficina de Língua Francesa aplicada à tradução nível B1

PRÉ-REQUISITO: nível A1

Carga horária: 60hs

Semestre: 2017.2/2018.2

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

Categorias de competências específicas na formação de tradutores a serem desenvolvidas:

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

[2] Competência linguístico-contrastiva: competência relacionada ao conhecimento das diferenças entre o par linguístico francês-português e ao monitoramento de interferências (Unidade 3).

[3] Competência extralinguística: competência relacionada à mobilização de conhecimentos enciclopédicos, biculturais e temáticos (Unidades 2, 3 e 4).

[4] Competência instrumental: Competências relacionadas à utilização de fontes de documentação e de ferramentas de todo tipo (Unidades 2, 3 e 4).

[5] Competência textual: competência relacionada ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos em Língua Francesa não especializados, de acordo com o diferente tipo e gênero textual. (Unidade 2 e 4).

OBJETIVOS DA DISCIPLINA (perspectiva do professor):

[1] Levar ao desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa;

[2] Levar ao desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos a partir da contrastividade entre o par linguístico francês-português;

[3] Promover o desenvolvimento e a mobilização dos conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa;

[4] Promover a utilização de fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em Língua Francesa.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (perspectiva do aluno):

[1] Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa;

[2] Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português;

[3] Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa;

[4] Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em Língua Francesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Ao final da disciplina, o aluno será capaz de:

- 1 Aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados (UD 2 e 4);
 - 2 Aplicar os conhecimentos linguísticos para a compreensão leitora em Língua Francesa (UD 4);
 - 3 Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coesão e coerência do texto (UD 4);
 - 4 Identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos franceses instrucionais e informativos (UD 4);
 - 5 Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses instrucionais e informativos (UD 4);
 - 6 Identificar as diferenças lexicais, morfossintáticas entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão (UD 3);
 - 7 Identificar as diferenças morfossintáticas entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão (UD 3);
 - 8 Identificar as diferenças textuais entre o francês e o português e os problemas ligados a estas diferenças (UD 3);
 - 9 Ativar os conhecimentos extralinguísticos (UD 3 e 4);
 - 10 Desenvolver conhecimentos da cultura associados aos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4);
 - 11 Familiarizar-se com conceitos relacionados à arte, história, política, sociedade, economia, ao sistema educacional, etc., associados aos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4);
- Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender os referentes culturais dos povos de Língua Francesa (UD 3 e 4).

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS:

- Aprender de maneira estratégica, autónoma e contínua;
- Trabalhar em equipe;
- Analisar e sintetizar;
- Resolver problemas;
- Tomar decisões;
- Raciocinar criticamente.

CONTEÚDO DISCIPLINAR:

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

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

UNIDADES DIDÁTICAS (UDs)

UNIDADE DIDÁTICA 1

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

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

Conteúdo:

2. Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.

UNIDADE DIDÁTICA 2

Título: Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir

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

Conteúdo:

11. Estratégias de compreensão leitora para apreender o sentido;
12. Mobilização de conhecimentos prévios para identificação do contexto do texto;
13. Identificação dos elementos paratextuais que proporcionam informações;
14. A importância da inferência, da dedução e da formulação de hipóteses de sentido;
15. O reconhecimento dos tipos e gêneros textuais;
16. A valorização das transparências entre línguas aparentadas;
17. Identificação das palavras de substituição e de seus referentes;
18. Compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia;
19. Identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases;
20. Identificação da ideia principal de um texto.

UNIDADE DIDÁTICA 3

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

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

Conteúdo:

2. Diferenças morfosintáticas, lexicais e textuais entre o francês e português.

UNIDADE DIDÁTICA 4

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

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

Conteúdo:

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

UNIDADE DIDÁTICA 5

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

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

Conteúdo:

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

Metodologia:

Adotamos uma metodologia ativa, na qual o aluno é participante ativo do seu processo de aprendizagem graças à metodologia com base em tarefas e projetos. A orientação cognitivo-construtivista permeia nossa metodologia enquanto professor mediador e não transmissor de informações. Dentre as atividades que serão solicitadas individualmente, em pares ou em grupo, elencamos: tarefas de leitura ativa, elaboração de catálogos, portfólio, blog, seções de jornais ou revistas.

O Curso oferece 60 horas de aula presenciais.

Avaliação:

A avaliação será formativa, ou seja, não haverá avaliação com nota.

REFERÊNCIAS BÁSICAS:

- CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen comum de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Les Éditions Didier, 2005.
- HURTADO ALBIR. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.
- _____. *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía. Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015.
- CICUREL, F. *Lectures interactives*. Col. Autoformation. Paris: Hachette, 1991.
- COUTINHO, Maria de Guadalupe Melo e SILVA, Valda Generino da. *Lecture et Compréhension (pour une grammaire du texte écrit)*. João Pessoa: Manufatura, 2002.
- KASSIS, Paule. *La poésie. Technique de classe*. Paris : Nathan, CLE International, 1993.
- Petit Dictionnaire Larousse Français-Portugais*. Paris : Larousse, 2000.
- GREGOIRE, Maia et MERLO, Gracia. *Grammaire progressive du français: niveau débutant*. Paris: CLE International, 1997.
- LOISEAU, Yves et MÉRIEUX, Régine. *Point par point. Exercices de grammaire française*.
- LEROY-MIQUEL, C.; GROLIOT-L'ÉTÉ, A. *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices*. Paris: Hachette, 1997.
- POISSON-QUINTON, Sylvie et al. *Grammaire expliquée du français – Niveau débutant*. Paris : Cle International, 2003.
- SALINS, G-D de. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier, 1996.

Sites Internet:

- www.synonymes.com
www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires
www.lepointdufle.net
<http://www.francoclit.mec.gov.br>
<http://www.tv5.org>
<http://www.bonjourdefrance.com/bonjour>
<http://www.francelink.com/>
<http://www.lemonde.fr>
<http://www.libération.fr>
<http://www.parismatch.com>
<http://www.telerama.fr>
<http://www.france-pittoresque.com>
<http://www.RFIfr>
<http://www.leplaisirdapprendre.com/>
<http://www.lexiquefle.free.fr/>

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Catarina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Lavínia Teixeira Gomes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação de Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Vasconcellos, convido você a participar como voluntário(a) da aplicação de minha pesquisa “Objetivos de aprendizagem específicos de Língua Francesa na formação de tradutores: construção de Unidades Didáticas dentro do enfoque por tarefas”. Você está sendo convidado (a) por ser aluno(a) maior de idade do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e por ter no mínimo nível A1 em francês. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Caso aceite participar deste estudo, é necessário que leia, na íntegra, o presente consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assinar duas vias deste documento e rubricar, você e eu, todas as páginas. Uma via ficará com você e a outra ficará comigo.

Meu objetivo é propor um modelo de Plano de ensino, material didático e avaliação específicos para alunos de Língua Francesa do Curso de Bacharelado em Tradução. Para poder refletir sobre a validade deste modelo, e o impacto da proposta no processo de aprendizagem dos alunos, proponho uma Oficina de “Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1” com 60 horas de duração.

Caso aceite participar, sua presença na oficina é fundamental, pois no início você responderá a um questionário anônimo que colherá informações sobre temas relacionados ao curso e também você realizará uma autoavaliação e uma avaliação anônimas no final da Oficina. As respostas terão como base suas impressões e reflexões sobre seu processo de aprendizagem, assim como sua experiência com o modelo proposto ao longo da Oficina. Você terá o meu acompanhamento e assistência ao longo desse período, bem como, acompanhamentos posteriores ao encerramento, e/ou à interrupção da pesquisa. Além disso, 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, ou mesmo em risco, ao relatar sua experiência ao longo do curso. Mas não se preocupe. Sua identidade será mantida sob sigilo.

Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, sem nenhum tipo de prejuízo por sua decisão. Peço apenas que me notifique oficialmente através do e-mail que é fornecido abaixo. Para contato telefônico: (83) 98914-3452.

A participação nessa pesquisa trará os seguintes benefícios para você: (i) um certificado de participação de 60 horas que você poderá aproveitar nos Conteúdos Flexíveis do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB e (ii) o desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Francesa de nível B1 e por consequência o desenvolvimento de sua competência tradutora.

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.

DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que a aplicação do projeto, acima mencionado, será conduzida conforme requisitos e diretrizes estipulados na Resolução CNS 466/12. Cumprirei, portanto, todas as informações acima, que toda informação sobre o participante será absolutamente confidencial e sigilosa, que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações.

_____/_____/_____
Assinatura da pesquisadora responsável pela aplicação da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável pela aplicação da pesquisa, Lavínia Teixeira Gomes, para esclarecer todas as minhas dúvidas sobre a pesquisa “Objetivos de aprendizagem específicos de Língua Francesa na formação de tradutores: construção de Unidades Didáticas dentro do enfoque por tarefas”, acredito estar suficientemente informado (a), 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

Contato da pesquisadora responsável pela aplicação da pesquisa:

Doutoranda Lavínia Teixeira Gomes
Telefone: (83) 989143452
E-mail: lavinia.teixeira.gomes@gmail.com

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos)

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

APÊNDICE C – Unidade Didática 1

UNIDADE DIDÁTICA 1

Aprendendo mais sobre mim

O que sei da língua alvo? Quais as minhas expectativas sobre a disciplina?



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

Objetivos de aprendizagem	• Ativar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios na língua alvo.	
Competências específicas¹	• Competência linguística. • Competência extralinguística.	
Competências transversais	• Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua.	
Conteúdo	• Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.	
Avaliação	Diagnóstica	
Tarefas	1. Minha biografia linguística e cultural com relação à língua francesa.	Individual
	2. Minha compreensão leitora em língua francesa.	Individual e em pares
	3. Minhas expectativas na oficina.	Individual

FONTES

DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Editions de l'Université d'Ottawa, p. 16.

GIRARDET, J.; PÉCHEUR, J (2008). *Écho I, Portfolio*. Paris : CLE International.

MOUNIN, G. (1963). "La notion de qualité en matière de traduction littéraire". In : *Qualité en matière de traduction*, Actes du 3^e Congrès de la Fédération internationale des traducteurs (F.I.T), p.53.

HURTADO ALBIR, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalia. Publicaciones de la Universitat Jaume I.

FICHA 1 – As questões abaixo servem para o professor saber um pouco mais sobre sua aprendizagem em língua francesa.

1. MINHA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A LÍNGUA FRANCESA

O que despertou o meu interesse por essa língua:

--

2. MEUS CONHECIMENTOS EM LÍNGUA FRANCESA

a) Comecei a aprender o francês:

✚ Em um estabelecimento (escola de língua, universidade, outros):

Data/duração	Estabelecimento	Nível linguístico

✚ Sozinho/a ou com um/a professor/a particular:

Método: _____

Duração: _____

✚ De outra maneira. Explícite.

b) Meu nível atualmente:

A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2 ()

3. MEU CONTATO COM A CULTURA FRANCÓFONA

✚ Tenho contato com a cultura francófona por meio de:

() Encontros com francófonos () Televisão () Jornais/revistas eletrônicos ou impressos () Sites Internet () Rádios francófonas () Filmes () Música () Literatura () Eventos () Quadrinhos

✚ Por outros meios. Explícite.

4. COMENTÁRIO LIVRE SOBRE MEU CONTATO COM A LÍNGUA FRANCESA E A CULTURA FRANCÓFONA

--

FICHA 2 - As questões abaixo são relacionadas a seus conhecimentos em outras línguas estrangeiras:

1. MINHAS OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:

Cite as línguas estrangeiras que você conhece e seu grau de domínio em cada uma delas:

_____	A1 ()	A2 ()	B1 ()	B2 ()	C1 ()	C2 ()
_____	A1 ()	A2 ()	B1 ()	B2 ()	C1 ()	C2 ()
_____	A1 ()	A2 ()	B1 ()	B2 ()	C1 ()	C2 ()

TAREFA 2 – MINHA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA

FICHA 1 – Observe e leia com atenção as mensagens publicitárias e, em seguida, explique-as nos quadros que as acompanham:

[1]



Empty box for explanation of the first advertisement.

[2]



Empty box for explanation of the second advertisement.

[3]



FICHA 2 – Junte-se a um colega e siga as instruções abaixo:

1. Anote aqui as semelhanças e diferenças entre sua compreensão das mensagens publicitárias e a de seu colega.

SEMELHANÇAS		DIFERENÇAS	
EU	MEU COLEGA	EU	MEU COLEGA

FICHA 3 – Leia com atenção a citação abaixo e responda às questões a seguir:

“Une traduction doit, pour être de qualité, obéir à deux impératifs: être exacte et agréable à lire...[Le traducteur] doit savoir manier sa langue maternelle avec aisance, en connaître les finesses et les possibilités, en un mot savoir ‘écrire’, afin de transposer l’oeuvre originale dans sa propre langue avec le style qui convient. C’est dire que la seule connaissance linguistique est insuffisante, qu’une culture générale étendue et le goût littéraire sont indispensables au traducteur” (MOUNIN, G., 1963, p.53).

1. Em português, diga com suas palavras o que o autor quis dizer:

2. Indique os problemas de compreensão que você encontrou e como você fez para contorná-los.

Trecho em que houve problema de compreensão	Causa do problema	Solução encontrada

APÊNDICE D – Unidade Didática 2

UNIDADE DIDÁTICA 2

Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir



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

Objetivos de aprendizagem	1. Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa: 1.1 Aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados.	
Competências específicas	• Competência metodológica e estratégica.	
Competências transversais	• Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua; trabalhar em equipe; analisar e sintetizar; resolver problemas e tomar decisões.	
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de compreensão leitora para apreender o sentido; [2] Mobilização de conhecimentos prévios para identificação do contexto do texto; [3] Identificação dos elementos paratextuais que proporcionam informações; [4] A importância da inferência, da dedução e da formulação de hipóteses de sentido; [5] O reconhecimento dos tipos e gêneros textuais; [6] A valorização das transparências entre línguas aparentadas; [7] Identificação das palavras de substituição e de seus referentes; [8] Compreensão das palavras novas por meio de sua morfologia; [9] Identificação da função comunicativa dos marcadores de relação entre frases; [10] Identificação da ideia principal de um texto. 	
Tarefas	1. Identificação e compartilhamento de minhas estratégias de leitura.	Individual e em pares
	2. As estratégias de leitura.	Individual e em pares
	3. Aplicando as estratégias de leitura	Individual
Tarefa final (integração)	Elaboração de um catálogo de estratégias para compreensão leitora em Língua Francesa.	Individual e em pares
Autoavaliação	O que aprendi sobre estratégias de leitura?	Individual
<p>CICUREL, F (1991). <i>Lectures interactives</i>. Col. Autoformation. Paris: Hachette. HURTADO ALBIR, A. (1999). Enseñar a traducir. Col. Investigación Didáctica. HURTADO ALBIR, A. (2015). <i>Aprender a traducir del francés al español</i>. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía. Publicacions de la Universitat Jaume I. COUTINHO, M. de G. M.; GENERINO, V. da S. (2002). <i>Lecture et Compréhension: pour une grammaire du texte écrit</i>. João Pessoa: Ed. Manufatura. MARCUSCHI, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" in DIONISIO, A. P et al. (Org.) <i>Gêneros textuais & ensino</i>. Rio de Janeiro: Lucena, p. 19-36. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. <i>Les stratégies de compréhension en lecture</i>. Tableau des mots de substitution ; tableau de préfixes et suffixes, tableau de marqueurs de relation ; tableau de pertes de compréhension et des solutions. www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/stratl/stratl8.html#2 MIMRAN, R. ; LARGER, N. (2004). <i>Vocabulaire expliqué du français</i>. Niveau intermédiaire. Ed. CLE International. MIROIR, J-C. (2014). "A 'tradução transparente' como sensibilização à intercompreensão das línguas românicas: o caso da língua francesa para aprendizes lusófonos iniciantes", in: FERREIRA, A et al. <i>Tradução na sala de aula: ensaios de teoria e prática de tradução</i>. Brasília: Editora da UnB, p. 119-139.</p>		

TAREFA 1 – IDENTIFICAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE MINHAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

FICHA 1 – Leia os textos abaixo, sem utilizar material de consulta, e marque com um “X” as alternativas que mais se adequam a seu tipo de leitura em língua francesa:

TEXTO 1

Monsieur,

Je vous remercie de votre très intéressante documentation.

Je souhaiterais louer, pour une semaine, un chalet dans la Vanoise, avec vue sur la montagne, du 10 au 17 février 2015 (7 nuitées), pour 2 adultes et 2 enfants.

Pourriez-vous me faire connaître votre réponse assez rapidement ?

Ce sera un grand plaisir de vous rencontrer.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

TEXTO 2

A : Les copains

Objet : Pendaison de crémaillère !

Bonjour à tous !

Nous venons de déménager. Nous sommes très contents de notre nouvel appartement. C'est beaucoup plus lumineux et spacieux qu'avant ! Vous devez venir le visiter. On va organiser la pendaison de crémaillère le 5 juillet et on espère tous vous voir !

Pour venir chez nous, c'est simple : vous prenez le bus n°4 en direction de la Vieille Colline et vous descendez à l'arrêt "Beauregard". Ensuite, vous prenez le petit chemin sur la droite et vous marchez jusqu'au bout. Notre maison se trouve au bout puis à gauche du petit chemin.

Envoyez-nous un e-mail pour nous confirmer votre visite. Vous pouvez venir à partir de 19 heures.

A très bientôt,
Sophie et Paul

Fonte: www.bonjourdefrance.com

TEXTO 3

Bachelier à 12 ans et docteur à 17

Il n'était pas encore majeur qu'il avait déjà un doctorat. Hugo Sbai, né en région parisienne le 12 mai 2000 de parents informaticiens, a soutenu le 20 avril avec succès son travail sur un « système de vidéosurveillance intelligent et adaptatif », à l'université de Lille. Diplômé du bac scientifique à 12 ans, il a « sauté » six classes. Aujourd'hui, Hugo Sbai est inscrit à Oxford, pour « un nouveau projet de recherche sur la cybersécurité ».

Fonte: Journal 20 minutes, 14.05.2018. Texto adaptado.

[1] Como você procede durante a leitura de textos em língua francesa ?

- É necessário que eu compreenda todas as palavras do texto, pois é o que eu considero mais importante.
- Leio as informações, rapidamente, e tento captar as mais importantes.
- Compreendo o texto, mesmo com algumas lacunas lexicais, ao me apoiar em outros aspectos como conhecimentos extralinguísticos e de outras línguas estrangeiras.

Tipo textual _____ Gênero textual _____

TAREFA FINAL – ELABORAÇÃO DE UM CATÁLOGO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA

FICHA 1 – Com a ajuda do quadro abaixo, elabore, com um colega, um catálogo com as estratégias de leitura que vocês aprenderam nas tarefas anteriores.

CATÁLOGO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Antes da leitura, o que eu faço?

Durante a leitura, quais estratégias posso utilizar para compreender: uma palavra, uma frase, a ideia principal de um texto?

TAREFA 2 – AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Formule hipóteses Mobilize seus conhecimentos

1

FICHA 1 – Observe o paratexto (indícios externos do texto) e preencha o quadro abaixo:

Boissons énergisantes : consommation à surveiller

Bon nombre de boissons énergisantes comme le *Red Bull*, le *Castor Bleu* ou le *Beaver Buzz* sont disponibles sur le marché. Ce produit est vendu au supermarché et dans les dépanneurs avec le jus et les boissons gazeuses. Les boissons énergisantes stimulent votre cerveau et votre corps pour une courte durée. Leurs ingrédients les plus communs sont la caféine, le sucre, la taurine et les herbes médicinales.

Caféine

La caféine et le sucre donnent une sensation de regain d'énergie. Dans une canette de boisson énergisante de 250 ml, il y a en moyenne 80 mg de caféine. Dans une journée, un adulte en santé peut consommer un maximum de 400 mg de caféine. Fait important : le maximum recommandé pour les enfants de moins de 12 ans est 85 mg, selon Santé Canada.

Sucre ou glucose (nommé glucuronolactone)

Le sucre, comme la caféine, donne de l'énergie, mais sous forme de calories. Une canette de 250 ml de boisson énergisante contient, en général, entre 100 et 130 calories. Toutefois, plusieurs boissons énergisantes sont vendues en grand format.

Taurine et herbes médicinales

La taurine est un élément naturel présent dans certains tissus, comme la viande. Des herbes médicinales, comme le ginseng, peuvent être ajoutées aux boissons énergisantes. Il est intéressant de noter que l'effet «énergisant» de ces ingrédients dans les boissons



énergisantes n'a pas encore été prouvé dans les recherches scientifiques.

Les enfants et les femmes enceintes ou qui allaitent ne devraient pas consommer de boissons énergisantes. Les adultes en bonne santé devraient se limiter à 500 ml par jour. Il ne faut jamais mélanger une boisson énergisante avec de l'alcool.

Santé Canada souligne que les risques pour la santé incluent la nausée, les vomissements et une irrégularité du rythme cardiaque. Santé Canada autorise seulement les canettes qui affichent un numéro de produit de santé naturel (NPN) à être vendues comme produits de santé naturels. Surveillez donc les étiquettes.

Fonte: *Mon Journal*, vol. 57, 2010, p. 1.

Paratexto

Título:

Subtítulos:

Informações sobre a origem do texto (fonte; autor(a); lugar, data de publicação)

Ilustrações e aspectos tipográficos do texto:

Reconheça o tipo e o gênero textual

2

Saiba mais!

Segundo Marcuschi (2002), os **gêneros textuais** caracterizam-se mais por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais do que seus aspectos linguísticos e estruturais. Eles são ilimitados pois "surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas..." (p.19.). Enquanto que os **tipos textuais** são considerados como uma "espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)", sendo, portanto, limitado a uma meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, descrição, exposição, injunção, dissertação, etc.

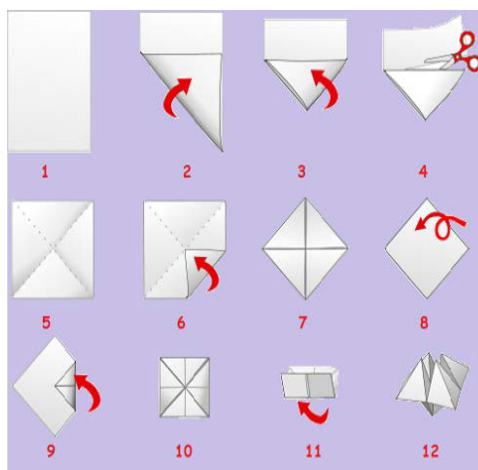
Tipos textuais (limitado)	Gêneros textuais (ilimitado)
Narrativo, descritivo, informativo, argumentativo, injuntivo ou instrucional e dissertativo.	Relato, entrevista, peça teatral, diálogo, editorial, reportagem, blog, artigo de opinião, conto, receita, email, carta, notícia, etc...

FICHA 3 – Leia os textos a seguir e identifique o tipo e o gênero de cada um:

TEXTO 1

COMMENT FAIRE UNE COCOTTE EN PAPIER ?

- Prenez une feuille carrée ou faites un carré à partir d'une feuille A4.
- Pliez la feuille dans les diagonales et bien marquez les plis et remettez la feuille à plat.
- Pliez la feuille en 2 sur les deux côtés, bien marquez les 2 plis.
- Rabattez chaque pointe du carré vers le centre (cela ressemble à une enveloppe).
- Retournez encore la feuille. Prenez chaque coin (les 4) et les rabatte au centre comme précédemment. Bien aplatir.
- Retournez le travail, décollez en le soulevant un des angle formé et pliez le travail en deux. Vous avez la cocotte en papier de base.



Fonte: <http://www.pourquoicomment.fr/comment-faire-une-cocotte-en-papier/> (texto adaptado) ;
<http://nounoudunord.centerblog.net> ; <http://www.linternaute.com>

Tipo textual _____ Gênero textual _____

TAREFA FINAL – ELABORAÇÃO DE UM CATÁLOGO DE ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA

FICHA 1 – Com a ajuda do quadro abaixo, elabore, com um colega, um catálogo com as estratégias de leitura que vocês aprenderam nas tarefas anteriores.

CATÁLOGO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Antes da leitura, o que eu faço?

Durante a leitura, quais estratégias posso utilizar para compreender: uma palavra, uma frase, a ideia principal de um texto?

APÊNDICE E – Unidade Didática 3

UNIDADE DIDÁTICA 3

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



Sensibilizar o estudante sobre as diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês e português.

Objetivos de aprendizagem	<p>1. Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português:</p> <p>1.1 Identificar as diferenças lexicais entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão;</p> <p>1.2 Identificar as diferenças morfossintáticas entre o francês e o português e resolver os problemas de compreensão;</p> <p>1.3 Identificar as diferenças textuais entre o francês e o português e os problemas ligados a estas diferenças;</p> <p>2. Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de língua francesa:</p> <p>2.1 Ativar os conhecimentos extralinguísticos;</p> <p>2.2 Desenvolver conhecimentos da cultura associados aos povos de língua francesa;</p> <p>2.3 Familiarizar-se com conceitos relacionados à arte, história, política, sociedade, economia, ao sistema educacional, etc., associados aos povos de língua francesa.</p> <p>3. Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em língua francesa:</p> <p>3.1 Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem os referentes culturais dos povos de língua francesa.</p>	
Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Competência linguístico-contrastiva • Competência metodológica e estratégica • Competência instrumental 	
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a autonomia; trabalhar em equipe; resolver problemas; tomar decisões. 	
Conteúdos	<p>A expressão da negação em francês; o "participe présent" e gerúndio e suas funções comunicativas; os falsos amigos; as palavras polissêmicas; as siglas, as abreviações, as expressões idiomáticas que utilizam cores; expressões idiomáticas gerais; frases feitas e provérbios; a coesão e coerência; conectores lógicos; elementos de substituição e seus referentes.</p>	
Tarefas	1. Identificação das diferenças morfossintáticas entre o francês e o português.	Individual
	2. Identificação das diferenças lexicais entre o francês e o português.	Individual
	3. Identificação das diferenças textuais entre o francês e o português.	Individual
Tarefa final (integração)	1. Elaboração de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico francês-português.	Em pares
Autoavaliação	O que aprendi sobre as diferenças entre o francês e o português?	Individual

ARROYO, F *et al.* (2014). *Grammaire contrastive para brasileiros*. Nível A1/A2. Paris: CLE Internacional.

COUTINHO, M. de G. M.; GENERINO, V. da S. (2002). *Lecture et Compréhension: pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Ed. Manufatura.

HURTADO ALBIR, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía. Publicacions de la Universitat Jaume I.
 SALINS, G-D. (2001). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Les éditions Didier, Paris.
 ZAVAGLIA, A; XATARA, C.; SILVA, M. C. P. (2010). *Xeretando a linguagem em francês*. Editora Disal.

TAREFA 1- IDENTIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS MORFOSSINTÁTICAS ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS

A EXPRESSÃO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS¹

Saiba mais!

A ideia de negação em francês pode ser expressa de diferentes maneiras:

● **Por dois elementos:**

Ne...pas (n'...pas)	Não	Je ne sais pas .
Ne...plus	Não...mais ou já não	Je ne fume plus .
Ne...jamais Jamais...ne	Não...nunca Nunca	Je ne vais jamais au cinéma avec lui. Jamais je n'irai le voir.
Ne...personne Personne...ne	Não...ninguém Ninguém	Il n'y a personne pour le déposer. Personne ne peut t'aider.
Ne...rien Rien...ne	Não...nada Nada	Ils ne savent rien de ce qui s'est passé. Rien n' est simple.
Ne...aucun(e) Aucun(e)...ne	Não...nenhum(a) Nenhum	On n'a aucun détail sur cette prise de contrôle. Aucun invité n'a paru surpris.
Ne...que	Não...senão (samente)	Je n'ai qu' un enfant.

● **Por três elementos :**

Ne...ni...ni : "Vincent **ne** veut **ni** manger **ni** boire".

● **Preposição** : "Marie est partie **sans** les enfants".

● **Substantivo** : "On remarque un **manque** de communication entre les professeurs dans cette école".

● **Verbos** : "Il est **interdit** de jouer au ballon".
 "Il est **défendu** de toucher les oeuvres d'art".
 "Mes parents m'**empêchent** de voyager".

FICHA 1 – Prestando atenção ao contexto global, proponha, se possível, mais de uma tradução para cada passagem em negrito que contém a ideia de negação.

"**Je n'ai pas choisi le français (1)**. C'est lui qui m'a choisi. Quand j'étais étudiant, on m'a désigné d'office pour apprendre cette langue. Puis on m'a envoyé en France. J'y ai passé mon bac. **Je suis ensuite revenu en Tchécoslovaquie et, pendant douze ans, je n'en suis pas sorti (2)**. **Je ne lisais qu'en français (3)**. **Toutes ces années-là, ce qui paraissait en tchèque n'avait pas d'intérêt (4)**. **Le français constituait pour moi un domaine de liberté que personne ne pouvait m'ôter (5)**. Et je me suis construit sur ce terrain qui était pour moi une terre d'exil [...]".

Vaclav Jamek (1989). *Traité des courtes merveilles*. Paris: Ed. Grasset

¹ Conteúdo inspirado de Coutinho & Generino (2002).

Je n'ai pas choisi le français (1)

Je suis ensuite revenu en Tchécoslovaquie et, pendant douze ans, je n'en suis pas sorti (2)

Je ne lisais qu'en français (3)

Momento tradução 

FICHA 2 – Leia o poema abaixo e faça as tarefas propostas:

Je ne suis qu'un cri

**“Je ne suis pas littérature
Je ne suis pas photographie
Ni décoration ni peinture
Ni traité de philisophie**

Je ne suis pas ce qu'on murmure
Aux enfants de la bourgeoisie
Je ne suis pas saine lecture
Ni sirupeuse poésie

TAREFA 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS LEXICAIS ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS

OS FALSOS AMIGOS

Saiba mais!

Os falsos amigos são palavras que se assemelham, na grafia e/ou na pronúncia, a palavras de outra língua, mas que possuem significados diferentes. Por isso, cuidado!!

FICHA 1 – A lista a seguir apresenta alguns falsos amigos entre o francês e o português. Faça uma pesquisa e preencha o quadro abaixo com os possíveis significados.

Falso amigo em francês	Tradução em português	Palavra semelhante em português
Attendre	<i>Esperar</i>	<i>Atender</i>
Bâton	<i>Bastão, vara, pau</i>	<i>Batom</i>

Carte		
Carton		
Depuis		

FICHA 2 – Observe o contexto em que se encontram os falsos amigos e, em seguida, traduza as frases abaixo.

- ❶ Elle a quitté la maison. **Depuis**, on ne se parle plus.
- ❷ J'ai **dépensé** tout l'argent que j'avais mis de côté pour le voyage.
- ❸ L'Université a reçu un budget pour l'achat de livres, **mais** elle n'a toujours pas mis à jour les fonds des bibliothèques.

FICHA 4 – Dê a expressão completa das siglas francesas que estão no quadro abaixo e proponha uma solução de tradução em português para cada uma delas².

Siglas	Expressão completa em francês	Tradução em português
HLM		
SDF		
SNCF		
ANPE		
CNRS		
SMIC		

Momento tradução



FICHA 5 - Traduza essas siglas em contexto.

“La hausse des prix de l'immobilier rend de plus en plus difficile le passage de la location **HLM** à l'accession à la propriété” (Libération, 14/06/2017).

“La mission première du **CNRS**, soit le financement à long terme de programmes de recherche fondamentale non dirigée, est menacée” (Le Parisien, 18/01/2017).

² Exercício inspirado e adaptado de Hurtado Albir 2015.

Des **OGM** interdits découverts dans des aliments pour animaux. Fabriqués en France, ils ont été distribués illégalement en Europe pour nourrir vaches et porcs [...]” (Le Monde, 21/02/2018).

FICHA 7 – Faça uma pesquisa para encontrar o sentido em francês das seguintes expressões idiomáticas que utilizam cores em francês e, se possível, encontre seu equivalente em português.

Cores	Expressão	Sentido em português	Expressão equivalente em português
Vert	Avoir la main verte		
	Avoir/donner le feu vert		
	Se mettre au vert		
Blanc	Être blanc comme neige		
	Passer une nuit blanche		
	Laisser carte blanche		
Bleu	La Grande Bleue		
	Être fleur bleue		
	Avoir une colère bleue		
	Avoir une peur bleue		

FICHA 9 – Encontre o significado das expressões idiomáticas³ indicadas e, em seguida, traduza as frases em que elas aparecem:

1. Tomber dans les pommes

« Je crois qu'elle est **tombée dans les pommes!** Dit Ludo » (Journal d'un cancre, Paul Beaupère)

Significado da expressão:

Proposta de tradução:

2. Se faire rouler dans la farine

« Les Américains **ont roulé** notre gouvernement **dans la farine**, et il n'a rien fait pour aider le secteur du bois... »

Significado da expressão:

Proposta de tradução:

³ Outras expressões: <http://focus.tv5monde.com/expressions-images/voir-les-expressions/#les-expressions-francaises>

FICHA 10 – Procure, na coluna da direita, o equivalente em português das seguintes frases feitas e provérbios em francês.

Frases feitas e provérbios	
1. Il a vendu la mère	() Tal pai, tal filho
2. Tel père, tel fils	() Dormi como uma pedra
3. Il a fait la sourde oreille	() Isso são águas passadas
4. Je l'ai eu pour une bouchée de pain	() Custa os olhos da cara
5. Faire d'une pierre deux coups.	() Ele se fez de surdo

TAREFA 3 – IDENTIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS TEXTUAIS ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS

Saiba mais!

Uma boa compreensão de texto é fundamental para se traduzir adequadamente! Por essa razão, precisamos entender sua coerência e coesão.

- A coerência se manifesta no nível global do texto (unidade temática, campo lexical...)
- A coesão se manifesta no nível local por meio de um sistema de referências (anáforas, catáforas, substitutos...) e conectores (temporais, espaciais, argumentativos, explicativos...)

FICHA 1 – Encontre a coerência do texto, colocando a numeração de cada frase na sequência lógica.

1- En effet, les objets d'église, les croix et les calices étaient en or ou en argent, ornés de pierres précieuses.	
2 - Ils troquaient les autres contre du blé, du sel, de l'huile, du miel et des armes.	
3 - Ils transformaient les uns en bijoux ou en coupes à boire.	
4 - Au IX siècle, les monastères renfermaient de véritables trésors.	
5 - Les vikings volaient ces objets précieux.	
6 - Les livres étaient également décorés d'émeraudes ou de rubis.	

TAREFA FINAL – ELABORAÇÃO COLETIVA DE UM CATÁLOGO DE DIFICULDADES CONTRASTIVAS ENTRE O PAR LINGÜÍSTICO FRANCÊS-PORTUGUÊS

1ª etapa: Sua contribuição

Escolha uma das temáticas trabalhadas na presente unidade (falsos amigos, marcadores lógicos, morfossintaxe, elementos de conexão e elementos de referência, etc...) nas quais você percebe que as diferenças entre as línguas dificultam sua compreensão leitora. Em seguida faça as atividades abaixo:

- 1.1 Ilustre-as com exemplos apresentados nas tarefas.
- 1.2 Dê exemplos de suas dificuldades contrastivas entre o francês e português.
- 1.3 Proponha soluções em português para expressões idiomáticas francesas.
- 1.4 Acrescente comentários explicativos, recursos de documentação sobre o tema; breve explicação das normas de cada língua, etc.

2ª etapa: Contribuição coletiva

- Produza, coletivamente, um catálogo de diferenças contrastivas a partir das escolhas feitas por todos na 1ª etapa.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – UD3**O que aprendi nessa unidade sobre as diferenças entre o par linguístico francês-português e o que preciso melhorar?**

1. Qual tarefa chamou mais sua atenção? Por quê?
2. O que você poderia dizer sobre as diferenças entre francês e português a partir do que você aprendeu nessa UD?

MEU CONCEITO GLOBAL REFERENTE À COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-CONTRASTIVA

Competência específica do tradutor explorada na UD 3:

[2] Competência linguístico-contrastiva: competência relacionada ao conhecimento das diferenças entre o par linguístico francês-português e ao monitoramento de interferências

Dê um conceito para seu desempenho de acordo com as tabelas abaixo:

Tabela 1:

Sou capaz de identificar as diferenças lexicais no par linguístico francês-português e resolver os problemas de compreensão.

Conceito	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Raramente consigo identificar as diferenças lexicais e resolver os problemas de compreensão	Consigo às vezes identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo frequentemente identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo identificar e resolver os problemas de compreensão

Conceito _____

Tabela 2:

Sou capaz de identificar as diferenças morfossintáticas no par linguístico francês-português e resolver os problemas de compreensão.

Conceito	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Raramente consigo identificar as diferenças morfossintáticas e resolver os problemas de compreensão	Consigo às vezes identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo frequentemente e identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo identificar e resolver os problemas de compreensão

Conceito _____

Tabela 3:

Sou capaz de identificar as diferenças textuais no par linguístico francês-português e os problemas ligados a essas diferenças

Conceito	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Raramente consigo identificar as diferenças textuais e resolver os problemas de compreensão	Consigo às vezes identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo frequentemente identificar e resolver os problemas de compreensão	Consigo identificar e resolver os problemas de compreensão

Conceito _____

1. Resumindo, o que eu aprendi e o que preciso melhorar sobre as diferenças entre o francês e o português.

APÊNDICE F – Unidade Didática 4

UNIDADE DIDÁTICA 4

Desenvolvendo a compreensão leitora em língua francesa com olhar de tradutor



Desenvolver a compreensão leitora em língua francesa com foco na tradução.

Objetivos de aprendizagem	<p>1. Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa:</p> <p>1.1 Aplicar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos franceses não especializados;</p> <p>1.2 Aplicar os conhecimentos linguísticos para a compreensão leitora em língua francesa;</p> <p>1.3 Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem à coesão e coerência do texto;</p> <p>1.4 Identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos franceses instrucionais e informativos;</p> <p>1.5 Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses instrucionais e informativos.</p> <p>2. Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de língua francesa:</p> <p>2.1 Desenvolver conhecimentos da cultura associados aos povos de língua francesa;</p> <p>2.2 Ativar os conhecimentos extralinguísticos;</p> <p>2.3 Familiarizar-se com conceitos relacionados à arte, história, política, sociedade, economia, ao sistema educacional, etc., associados aos povos de língua francesa.</p> <p>3. Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em língua francesa:</p> <p>3.1 Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem os referentes culturais dos povos de língua francesa.</p>	
Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Integração de todas as competências. 	
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender de maneira estratégica, autônoma e contínua; trabalhar em equipe; analisar e sintetizar textos; resolver problemas; tomar decisões e raciocinar criticamente. 	
Conteúdos	<p>1. Mobilização de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão de textos instrucionais e informativos: conhecimento do autor do texto, destinatários, situação e tema descrito, conhecimento dos referentes culturais da cultura alvo, etc.</p> <p>2. Análise de texto adequada à tradução.</p>	
Tarefas	1. Leitura e compreensão de textos instrucionais em língua francesa	Individual
	2. Leitura e compreensão de textos informativos em língua francesa	Individual
Tarefa final (integralizadora)	1. Tradução sintética de um texto informativo	Individual
Autoavaliação	O que preciso levar em conta para compreender um texto em língua francesa?	Individual
FONTES		
<p>CICUREL, F (1991). <i>Lectures interactives</i>. Col. Autoformation. Paris: Hachette.</p> <p>HURTADO ALBIR, A. (1999). <i>Enseñar a traducir</i>. Col. Investigación Didáctica.</p> <p>HURTADO ALBIR, A. (2015). <i>Aprender a traducir del francés al español</i>. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía. Publicacions de la Universitat Jaume I.</p> <p>BERENQUER, L. (1999). Proposta de análise textual adequada para a tradução.</p>		

Saiba mais!

Laura Berenguer (1999) desenvolveu uma proposta de análise textual adequada à tradução. Observe!

[1] Fatores contextuais
<p>a) A dimensão pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Emissor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Informação geral sobre o emissor: biografia, ideologia, etc. - Idioleto. - Dialeto: zona geográfica, grupo social, época. • <u>Receptor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Receptor do texto original. - Receptor do texto de chegada (definido através do projeto de tradução). • <u>Informação específica sobre o texto:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de texto, função, finalidade, lugar, tempo, etc. - Registro: <ul style="list-style-type: none"> [a] Campo ou tema. [b] Modo: escrito para ser lido, para ser escutado, etc. [c] Tom: formal, informal, espontâneo, não espontâneo, etc. - Intenções comunicativas. - Implicaturas e inferências. <p>b) A dimensão semiótica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gênero. - Conotações. - Referências e alusões, etc.
[2] Fatores intratextuais
<ul style="list-style-type: none"> - Análise do texto em sua globalidade: <ul style="list-style-type: none"> - Coesão e progressão temática. - Coerência.
[3] Problemas de tradução
<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e diagnosticar os problemas de tradução. - Analisar sua origem. - Refletir sobre as estratégias para solucioná-los.

TAREFA 1- Leitura e compreensão de textos instrucionais em língua francesa
FICHA 1 – Leia o texto abaixo e transcreva as frases numeradas para o quadro a seguir, associando-as às imagens que as ilustram:
Texto 1:
**DOMESTIQUE, SÉCURITÉ
UNE BONNE HYGIÈNE EN CUISINE**
Se laver les mains

Le lavage des mains au savon permet d'éliminer les bactéries, virus et salissures présents sur les mains. Il est recommandé de se laver les mains en rentrant à la maison et bien évidemment avant et après avoir cuisiné. Voici les étapes d'un bon lavage de mains :

1. Mouillez vos mains sous l'eau courante, chaude de préférence.
2. Versez du savon au creux de votre main. Il est préférable de choisir un savon liquide plutôt qu'un savon solide qui reste humide et retient les bactéries.
3. Frottez vos mains pendant 15 à 20 secondes, (doigts, paumes, dessus des mains et poignets).
4. Nettoyez la zone entre vos doigts en entrelaçant vos mains.
5. Nettoyez vos ongles.
6. Rincez vos mains sous l'eau courante.
7. Séchez vos mains à l'aide d'un essuie main à usage unique.
8. Fermez le robinet avec l'essuie main et jetez-le dans une poubelle.

Fonte: <https://www.interiale.fr/prevention/l-hygiene-en-cuisine> (adaptado)



FICHA 2 – Releia o texto acima e responda às seguintes perguntas de compreensão:

1. Onde esse tipo de texto pode ser publicado?
2. A que tipo de público ele se destina?
3. Qual o tom do texto?
4. Por que esse texto é considerado instrucional?
5. Qual o seu objetivo?

FICHA 3 – Procure palavras/estruturas do texto que se referem a conselhos e/ou instruções.

Conselhos	Instruções

TEXTE 2:

Comment laver son linge en machine

Comment faire sa lessive : triez votre linge et séparez-le en tas

Triez vos vêtements en faisant plusieurs piles. Regroupez les mêmes couleurs ensemble (tissus blancs, foncés et colorés) pour éviter que les vêtements se décolorent pendant le lavage, puis séparez les piles selon leur textile, en mettant les tissus délicats et les vêtements en laine d'un côté : vous les laverez avec un cycle spécial pour éviter qu'ils ne s'abîment ou ne rétrécissent.

Régalez la température, l'essorage et la charge

C'est maintenant la partie la plus délicate de votre lessive. Une fois que vous avez vérifié les étiquettes de vos vêtements, réglez la température de votre lave-linge. Les couleurs foncées doivent généralement être lavées à l'eau fraîche (jusqu'à 15 degrés pour la laine mais c'est en général autour de 40 degrés), tandis que les couleurs claires seront nettoyées à l'eau chaude (jusqu'à 60 degrés pour les vêtements en coton).

Comment utiliser une machine à laver : décider du temps de lavage

Le réglage du cycle de lavage dépend de vos besoins et du type de linge que vous devez laver. Le cycle de lavage rapide est parfait si vous avez peu de temps, mais il ne correspond pas aux vêtements qui nécessitent un lavage complet. Le cycle normal peut être utilisé avec la plupart des tissus, qui ressortiront nets et frais.

Fonte: <https://www.cleanipedia.com/fr/lessive-et-lavage/comment-laver-son-linge-en-machine>

(adaptado)

FICHA 1 – Leia o texto acima e responda às seguintes perguntas de compreensão:

1. Onde esse tipo de texto pode ser publicado?
2. A que tipo de público ele se destina?
3. Qual o tom do texto?
4. Por que esse texto é considerado instrucional?
5. Qual o seu objetivo?

FICHA 2 – Procure palavras/estruturas do texto 2 e preencha o quadro abaixo conforme as ideias às quais elas se relacionam:

Instruções	Ciclo de lavagem	Roupas

TAREFA 2 - Leitura e compreensão de textos informativos em língua francesa
FICHA 1: Leia os três textos abaixo e, em seguida, preencha o quadro que o segue:
TEXTO 1

Encore une affaire de profs menacés

Quatre adolescents, âgés de 15 à 16 ans ont été placés en garde à vue, hier matin, au Havre (Seine-Maritime), par les policiers. Ils sont soupçonnés d'avoir, le 4 octobre au lycée professionnel Robert-Schuman, braqué deux de leurs enseignants avec des armes factices.

Ce jour-là, les élèves avaient menacé leur professeur de mathématiques avant de s'en prendre à leur professeur d'anglais. L'affaire avait été réglée en interne par un rapport du

proviseur du lycée et des excuses des intéressés.

Mais le chef d'établissement, impressionné par l'affaire similaire survenue à Créteil (Val-de-Marne) il y a une semaine, a décidé, lundi, de porter plainte devant la justice. Hier matin, les trois premiers adolescents ont été interpellés à leur domicile et le quatrième s'est constitué prisonnier. Lors des perquisitions, les forces de l'ordre ont mis la main sur des pistolets en plastique.

A la suite de l'affaire de Créteil qui a fortement

choqué l'opinion, le ministre de l'Éducation nationale a détaillé, hier, des mesures contre les violences à l'école.

BLANQUER VEUT PLUS DE PRÉSENCE POLICIÈRE
Jean-Michel Blanquer propose notamment de développer les « équipes mobiles de sécurité », composées de personnels de l'Éducation nationale formés aux questions de sécurité et pouvant intervenir à la demande dans des situations difficiles. Le

ministre souhaite également plus de présence policière aux abords des établissements scolaires.

Il assure aussi privilégier des mesures « non sécuritaires », mettant en avant des décisions déjà prises comme le dédoublement des classes de CP et CE1 dans les établissements en REP et REP+ (réseaux d'éducation prioritaire et d'éducation prioritaire renforcée dans les quartiers défavorisés).

JULIEN CONSTANT
(AVEC I.G.)

Fonte: L'Humanité, p. 26-28. Out/ 2018

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Tema			

Intenção do autor			
Palavras-chave			
Público leitor			
Tom do texto			

FICHA 2 – Leia o texto abaixo e responda às perguntas a seguir:

Texto 1

Le **pedibus**, "transport" scolaire écolo

Ecole piétonnière

Malgré son nom latin, il ne se prend pas au sérieux. Il emmène les enfants de la maison à l'école, sans bruit ni pollution, sans consommer d'énergie. Le pedibus, qui existe depuis une bonne dizaine d'années au Canada ou en Suisse, a désormais ses fans en région parisienne, à Tremblay-en-France comme à Champigny-sur-Marne. C'est une de ces trouvailles toutes simples mais qui changent la vie, alors que 50 % des parents prennent leur voiture pour conduire leurs rejetons à l'école et que l'on s'inquiète de l'obésité infantile. De quoi s'agit-il ? Le Pedibus est un bus... sans bus, mais avec des lignes (sept à Tremblay, menant à deux écoles primaires) et des arrêts, où on peut l'attendre à heure fixe. Les enfants se déplacent en groupe, à pied, conduits par des parents bénévoles. « Economique, écologique, convivial, le pedibus interroge la notion de transport collectif, dit Georges Amar, responsable de la prospective à la RATP (1). Sur ce modèle, on pourrait imaginer que des trains de rollers ou des groupes de cyclistes passent du monde des loisirs à celui des transports en commun... » **Dominique Louise Pélegrin**



La Chapelle-Gauthier (77), l'école à pied, ça marche.

16/Novembre n° 2894, 20 avril 2005.

1. Indique o gênero do texto acima e as características que justificam sua resposta.
2. A que tipo de leitor se destina o texto?
3. Qual a intenção do autor?
4. Preencha o seguinte quadro:

Tema do texto	Palavras-chave	Tom do texto	Referências extralinguísticas (temática/cultural)	Marcadores lógicos	Sinônimos para "pedibus"

5. Faça um breve resumo, em português, do texto “École piétonnière”, recorrendo às palavras-chave que você identificou:

TEXTO 3:



Jean-Louis Servan-Schreiber, directeur de la rédaction de *Psychologie Magazine*, a écrit *Le Nouvel Art du temps*, chez Albin Michel.

Arrive-t-on en retard en France ?

– Quatre Français sur cinq s'estiment ponctuels et il est vrai qu'on attend moins aujourd'hui qu'il y a deux générations. Peut-être sous l'influence de la culture anglo-saxonne ou des exigences du secteur privé.

Pourquoi certains arrivent-ils chroniquement en retard ?

– C'est une affaire de personnalité. On peut suspecter les retardataires chroniques de souffrir de quelque trouble psychologique. Ils appartiennent à deux principales catégories : les narcissiques et les atermoyeurs.

Que ressentent les narcissiques ?

– Pour eux, se faire attendre, c'est se faire désirer. Celles qui se pomponnent ou ceux qui ne parviennent qu'à travailler dans l'urgence. Tendance fréquente chez les créatifs, à qui le travail du dernier moment donne un sentiment de quasi-ivresse. Sans oublier que le retard imposé aux autres est un moyen de marquer son pouvoir sur eux. [...]

De quoi souffrent les « atermoyeurs » ?

– Ils souffrent d'une grande difficulté à prendre une décision. Le mot vient du latin où il signifie « remettre indéfiniment à plus tard ». Cela s'apparente à la névrose obsessionnelle. En mineur, ça



« Le retardataire préfère se faire désirer. »

Didier Lauri est psychanalyste.

En avance, pile à l'heure : que révèlent nos tendances ?

– La personne en avance est très anxieuse. Celle qui arrive pile à l'heure est obsessionnelle. Elle met un point d'honneur à arriver à la seconde près. Elle fait beaucoup d'efforts pour y parvenir.

Et les retardataires ?

– Lorsque le retard est occasionnel, c'est un acte manqué. Un manque d'envie d'aller où on est attendu. Chez les retardataires systématiques, il y a celui qui angoisse à l'idée qu'il pourrait attendre. Il ne supporte pas de patienter, il préfère se faire désirer. Il y a celui qui veut montrer aux autres qu'il

est sur-occupé, il veut donner l'impression que ses activités sont plus importantes, son temps plus précieux. Le retard n'est pas spécialement féminin.

D'où viennent ces tendances ?

– L'éducation compte, mais ça dépend surtout de la personnalité de chacun. Même si les parents ont donné l'exemple, l'enfant devenu adulte ne sera pas automatiquement ponctuel. En général, on est à l'heure en tout. Certains sont seulement en retard dans les rapports humains.

Quand faut-il se soigner ?

– Quand on souffre ou quand l'entourage souffre. Dans ces cas-là, il y a un problème plus profond à dénouer.

Fabienne MARAIS, *OuestFrance*, 30 octobre 2005.

1. Indique o gênero do texto acima e as características que justificam sua resposta.
2. A que tipo de leitor se destina o texto?
3. Indique como as seguintes informações são apresentadas no texto:

Características de pessoas que se atrasam	Leitura psicológica dessas pessoas
Características de pessoas que se antecipam a o horário previsto	Leitura psicológica dessas pessoas

4. Faça um breve resumo do texto, em português, recorrendo às palavras-chave que você identificou:

TAREFA FINAL – Realizar uma tradução sintética

Ficha 1: Uma revista brasileira de divulgação da cultura dos povos de língua francófona encomendou uma tradução sintética do texto “La ruée du gratuit du petit matin”. Atenda à solicitação da revista, com clareza e precisão, recorrendo às ideias principais do texto.

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – UD4

O que aprendi e o que preciso melhorar para compreender textos informativos e instrucionais.

1. Qual tarefa chamou mais sua atenção. Por quê?
2. Indique suas dificuldades para compreender os textos franceses dessa unidade.
3. Quais estratégias de leitura você aplicou para compreendê-los?
4. O que você acha que pode fazer para melhorar sua compreensão leitora em língua francesa?

MEU CONCEITO GLOBAL REFERENTE À COMPETÊNCIA TEXTUAL

Competência específica do tradutor explorada na UD 4:

Competência textual: competência relacionada ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos em língua francesa não especializados, de acordo com o diferente tipo e gênero textual

Dê uma pontuação de 1 a 10 para o seu desempenho:

Sou capaz de:

Aplicar estratégias de leitura adequadas para compreender textos franceses não especializados.	
Aplicar os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para a compreensão leitora em língua francesa.	
Identificar e compreender o funcionamento dos mecanismos que contribuem para a coesão e coerência do texto.	
Identificar e compreender as características semânticas, gramaticais e de ordem discursiva de textos informativos e instrucionais em língua francesa.	
Compreender a intenção comunicativa e o sentido de textos franceses informativos e instrucionais.	
Saber utilizar fontes básicas de documentação para compreender bem um texto em língua francesa.	

Resumindo, o que aprendi e o que preciso melhorar no tocante à compreensão leitora em língua francesa com foco na tradução.

APÊNDICE G – Unidade Didática 5

UNIDADE 5

AVALIAÇÃO FINAL

Como eu me saí? O que achei da oficina?



Ajudar o estudante a realizar uma avaliação do curso e a preparar sua autoavaliação final.

Objetivos da UD de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o nível de competências desenvolvido; • Refletir sobre o cumprimento das expectativas da oficina no início da formação; • Refletir sobre o material didático como um todo.
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e sintetizar; • Raciocinar criticamente.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação das competências adquiridas; • Avaliação das expectativas de aprendizagem e do curso.
Avaliação da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre as unidades didáticas; • Informe sobre as autoavaliações em cada UD; • Informe sobre o material didático como um todo.
Autoavaliação final	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre seu grau de desenvolvimento da compreensão leitora; • Informe sobre seu grau de envolvimento com a disciplina; • Informe sobre seu grau de utilização das estratégias de leitura.
<p>Ficha de observação de GODBOUT, TURCOTTE, GIGUERE (2016). <i>8 stratégies pour comprendre les textes courants</i>. Guide pédagogique. www.cedmd.qc.ca (ficha adaptada)</p> <p>HURTADO ALBÍR, A. (2015). <i>Aprender a traducir del francés al español</i>. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía. Publicacions de la Universitat Jaume I.</p> <p>SCALLON, G. (2015). <i>Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências</i>. Curitiba: Editora Pucpress. Trad. Juliana Vermelho Martins.</p> <p>TAGLIANTE, C (1991). <i>L'évaluation</i>. Paris: CLE International.</p>	

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

Unidades Didáticas

1. Dê sua opinião sobre os seguintes aspectos a respeito das Unidades Didáticas:

- Progressão do conteúdo.

- Textos estudados.

- Tarefas realizadas.

2. Consulte as Unidades e, em seguida, preencha o quadro abaixo:

UNIDADE DIDÁTICA	O que você achou?	O que você sugere?	Grau de satisfação (de 1 a 10)
UD1			
UD 2			
UD 3			
UD 4			

3. Compare as respostas do quadro acima com aquelas que você apresentou na tarefa 3 da UD1, Diagnóstica, e comente o que mudou na sua avaliação entre o início e o final da oficina.

Autoavaliação

1. Comente sobre as autoavaliações feitas ao final de cada Unidade. Há algo a ser sugerido?

Oficina de Língua Francesa para estudantes de tradução

1. A oficina de língua francesa correspondeu às suas expectativas? Justifique sua resposta.

2. O que você poderia relatar, sugerir ou pontuar sobre a oficina?

3. De acordo com os conceitos abaixo, avalie seu grau de satisfação em relação à oficina ofertada.

Conceito	Regular	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Não estou satisfeito	Estou um pouco satisfeito	Estou razoavelmente satisfeito	Estou bastante satisfeito com a disciplina	Estou muito satisfeito com a disciplina

Conceito _____

4. A presente oficina propõe um ensino de língua francesa voltado para a formação de tradutores, tendo os seguintes **objetivos de aprendizagem**:

- [1] Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em língua francesa;
- [2] Perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português;
- [3] Ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de língua francesa;
- [4] Saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitora em LF.

Dê sua opinião a respeito dessa proposta didática:

AUTOAVALIAÇÃO FINAL

1. Indique a frequência com que você utilizou as estratégias de leitura durante a Oficina de Língua Francesa:

Estratégias de leitura	Sempre	As vezes	Raramente
Formular hipóteses			
Ativar conhecimentos anteriores			
Identificar a ideia principal de um parágrafo			
Formular uma ideia que está implícita no texto			
Estabelecer a relação entre a palavra de substituição e seu referente			
Estabelecer relações entre as ideias do texto			
Dar sentido às novas palavras (com a ajuda			

do contexto)			
Dar sentido às novas palavras (com a ajuda dos indícios morfológicos –transparências, prefixos, sufixos, palavras de mesma família)			
Reconhecer o tipo e gênero do texto			

2. Avalie seu grau de envolvimento com a oficina, de acordo com os conceitos abaixo:

Regular	Bom	Ótimo
Tive pouco envolvimento	Envolvei-me bastante	Envolvei-me com dedicação

Conceito _____

3. Indique a frequência com que você utilizou as estratégias de leitura aprendidas na oficina, de acordo com os conceitos abaixo:

Regular	Bom	Ótimo
Raramente	As vezes	Sempre

Conceito _____

4. Avalie o desenvolvimento de sua compreensão leitora ao término da oficina.

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

*De acordo com o Nível B1.

5. Faça um comentário livre sobre a oficina de língua francesa para estudantes de tradução:

--

APÊNDICE H – *Cahier de commentaires* (UD 3)
CAHIER DE COMMENTAIRES
Unidade Didática III

Identificação: _____ (número atribuído no sorteio)



Aqui eu comento minhas facilidades ou dificuldades. Comento como foi o processo de realização das tarefas na sala ou em casa, individual ou em grupo.

**UNIDADE DIDÁTICA 3 – As diferenças entre o francês e o português:
 monitorando as interferências na tradução direta**

Consulte toda a UD3 e comente sobre: o que achei das tarefas; minhas reflexões durante a tarefa; a avaliação e/ou retorno sobre a tarefa. Posso também dar sugestões.

TAREFA 1 – Identificação das diferenças morfosintáticas entre o francês e o português.

--

TAREFA 2 – Identificação das diferenças lexicais entre o francês e o português.

--

CAHIER DE COMMENTAIRES
Unidade Didática III

TAREFA 3 – Identificação das diferenças textuais entre o francês e o português.

TAREFA FINAL - Elaboração de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico francês-português.

Sobre a autoavaliação
O que aprendi sobre as diferenças entre o francês e o português?

APÊNDICE I – Tratamento dos Dados Brutos

UNIDADE DIDÁTICA 3 – CAHIER DE COMMENTAIRES									
PART.1		PART.2		PART.3		PART.4		PART.5 (antigo 6)	
TAREFA 1 - Identificação das diferenças morfossintáticas entre o francês e o português.									
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
<p>Importante na medida em que apresenta questões de formação de palavras, por exemplo, o que útil para entender melhor regras de formação de novas palavras a partir de outras pré-existentes, bem como seus significados.. As1</p> <p>Isso também pode ser um ponto útil em atividade de tradução, quando, por exemplo, o tradutor se depara com um vocábulo que não existe em português e optar por criar, quando possível, uma nova palavra. As2</p>		<p>O que aconteceu foi que na medida em que ia vendo às especificidades eu fui descobrindo novas formas de interpretação de uma mesma coisa, e de que possível formas eu iria traduzi-las.. As1</p>		<p>É uma forma suficientemente explícita de mostrar as diferenças e nos fazer entender melhor como é a morfossintática da língua francesa.. As1</p>		<p>Gostei da tarefa, principalmente o poema. (As1)</p> <p>Nunca tinha prestado muita atenção ao gerúndio no francês e na função comunicativa, então interessante [...](As3)</p>	<p>mas tive algumas dificuldades (nada muito diferente da que tenho em português).. (As2)</p>	<p>Eu já conhecia as diferentes maneiras de expressar a ideia de negação em francês, mas eu gostei das atividades propostas nesta tarefa, principalmente do momento tradução. (AS1)</p>	
TAREFA 2 - Identificação das diferenças lexicais entre o francês e o português									
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
<p>Reitero que disse no ponto anterior, acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”. As apresentações das siglas e das expressões também consideram relevantes, uma vez que são pontos sempre levantados nas discussões em tradução. As3</p>	<p>Por outro lado, falando não apenas dessa tarefa especificamente, mas da UD3 como um todo, achei-a um pouco extensa. É sempre bom ter exercícios para fazer,</p>	<p>[...] essa aqui [UD 3] impactou ainda mais, sendo específica em casos como os falsos amigos, expressões, siglas, abreviações e até palavras detentoras de mais de um sentido, as chamadas polissêmicas. As2</p> <p>[...] essa unidade [UD3] teve uma influência e importância muito</p>		<p>Torna-se uma fonte de referência permanente de falsos cognatos entre as duas línguas e suas soluções. As2</p>		<p>Também gostei de estudar a polissemia das palavras em francês e dos falsos amigos. (As4)</p> <p>Trabalhar as expressões idiomáticas foi o meu favorito! (As6)</p>	<p>Não gostei muito das atividades das siglas/abreviações, apesar de necessárias (só por serem siglas e abreviações mesmo). (As5)</p>	<p>Para mim a tarefa 2 foi essencial, a questão de falsos amigos é sempre um problema que atrapalha a compreensão de um texto escrito em francês. (As2)</p> <p>Achei interessante as atividades, pesquisas e discussões sobre os</p>	

	pois estes ajudam a fixar os conteúdos, mas alguns exercícios achei-os um pouco extensos para o tempo da aula.As4	grande no sentido interpretativo da coisa [...] sendo bem útil como base para traduções, leituras ou estudos da língua francesa. As3						temas apresentados na unidade. É uma boa forma para reforçarmos nosso discernimento. (As3)	
TAREFA 3 - Identificação das diferenças textuais entre o francês e o português									
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Pude perceber que posso identificar questões lexicais e morfosintáticas de forma mais fácil, mas tenho mais dificuldade em se tratando de textos mais longos. Consigo entender o texto de forma geral, mas peno ainda em alguns detalhes em decorrência de algumas características mais pontuais, como pronomes de referência e vocábulos novos. As5	Parte em que tive mais dificuldade, porém que considero com bastante relevância. As6	Posso estar errado, mas fazendo uma análise isolada do que conheço por diferenças textuais e o que vi na unidade e fora do curso, o francês geralmente tende a usar mais os sujeitos e a repeti-los tanto quando referenciando pessoas quanto objetos pelo il, elle ou on às vezes, e o texto por si só na minha opinião é mais maleável no quesito estrutura, tanto que naquela atividade sobre organizar a ordem dos textos eu senti muita dificuldade, porque estava acostumado com as estruturas do português e do inglês, tanto que às vezes tinha um elemento marcante, vide o “c’est ou um il/elle fazendo referência estilo o português faz à uma	---	---	---	Gostei das atividades de “quebra-cabeça”, apesar de achar alguns textos bem complicados, não foi nada que não pudesse ser feito. (As7) [...] achei bem proveitosa as atividades sobre elementos de referência. (As9)	Apenas não entendi exatamente as diferenças textuais que eu deveria ver ali. (As8)	As atividades presentes nesta tarefa foram bem interessantes também, já que nos fez refletir e tentar diferenciar a coesão e a coerência textual entre a nossa língua e a da língua francesa. (As4) A maioria dos textos não foi difícil de compreender e de reorganizar, então acho que os textos estão em um nível bom. (As5)	

		<p>peessoa ou sujeito que já apareceu no texto.</p> <p>As4</p>							
TAREFA FINAL - Elaboração de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico francês-português									
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
<p>Achei interessante poder sintetizar as informações que foram aprendidas ao longo da UD, principalmente, pelo fato de o catálogo ser construído com a participação de todos os alunos, que possuem dúvidas e reflexões diferentes, ou seja, foi possível resumir tudo que foi visto, relembrando certos pontos, a partir de diferentes perspectivas. As7</p>	---	---	---	<p>Os falsos cognatos receberam grande enfoque, pois causam muitos problemas de compreensão, foi uma parte que chamou muita atenção para nós, por isso tão mencionada nessa atividade. As3</p>	---		<p>Não necessariamente gostei ou desgostei da tarefa final, apenas achei que, talvez, tenha sido um pouco confusa. (As10)</p>	<p>Já que a atividade era sobre contrastes que dificultam nossa compreensão leitora, eu escolhi os falsos amigos, que muitas vezes acabam me confundindo. A atividade foi boa por nos fazer escrever sobre nossa dificuldade, a fim de aprendermos sobre o tema. (As6)</p>	
AUTOAVALIAÇÃO - O que aprendi sobre as diferenças entre o francês e o português?									
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
<p>Que sou capaz de compreender a maioria das diferenças entre as duas línguas, mas ainda em nível textual menor, com algumas dificuldades ao se tratar de textos mais complexos ou maiores. As8</p>		<p>[...] no geral eu acho que tive uma noção de como o francês funciona tanto no nível língua quanto no nível tradução aplicada a tal língua, a maneira com a qual ela funciona com sua siglas e expressões bem características, suas notícias um tanto marcantes e engraçadas, as propostas de tradução que muitas vezes estavam erradas, mas que de certa forma fazem parte da construção do conhecimento e do</p>	---	<p>Aprendi muito [...] conheci diversos falsos cognatos novos e agora tenho referências para resolvê-los As4</p> <p>[...] conheci várias diferenças da morfossintaxe e da organização textual que não sabia que existia. As5</p> <p>[...] conheço melhor o comportamento da língua francesa. As6</p>	---	---	<p>Não me incomodam, porém, a ficha de auto avaliação se parece um pouco com o cahier de commentaires, no que se trata de falar sobre o assuntos da unidade. Parece um pouco repetitivo, ainda mais fazendo um após o outro. Claro, os dois</p>	<p>Existem muitas diferenças entre o francês e o português que dificultam nosso entendimento e, consequentemente, nossa tradução. Eu acho as expressões idiomáticas uma das partes mais importantes sobre a cultura de um país e é fundamental sabermos quais expressões são</p>	

		<p>aprendizado de uma língua nova. A6</p> <p>Se o objetivo dessa unidade era realmente mostrar as diferenças, na minha opinião ela cumpriu muito bem, mostrando vários motivos e justificativas através de exemplos do dia-a-dia como a língua francesa é diferente do nosso idioma e como podemos lidar com isso enquanto tradutores que precisamos traduzir algum conteúdo do francês para o português. As7</p>				<p>tem o foco em aspectos diferentes, apenas foi a impressão que tive. (As11)</p>	<p>estas e como traduzi-las. Todas as tarefas e atividades são essenciais para nossa formação como tradutores, e ainda temos muito o que melhorar e aprender. (As7)</p>	
SUGESTÕES								
---	---	---	---	---	---	<p>Minha sugestão é que esse conteúdo não seja trabalhado de forma tão “pesada”. É muito interessante, mas requer pesquisa, o que pode demorar, e fazer uma atrás da outra foi um tanto quanto cansativo.</p>		

APÊNDICE J – Tratamento dos Dados – Categoria “Contraste”

Finalidade	Categoria	Unidades de Contexto	Siglas de referência
Fazer inferência sobre a percepção consciente do aluno das diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho	36 ocorrências	Cahier de commentaires UD3	CAUD3
		Cahier de commentaires UD4	CAUD4
		Autoavaliação UD3	AAUD3
		UD5 Avaliação da disciplina	ADUD5
PARTICIPANTE 1-7 ocorrências			
As2-CAUD3	Isso também pode ser um ponto útil em atividade de tradução, quando, por exemplo, o tradutor se depara com um vocábulo que não existe em português e optar por criar, quando possível, uma nova palavra.		
As3-CAUD3	[...] acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”.		
As4-CAUD3	As apresentações das siglas e das expressões também consideram relevantes, uma vez que são pontos sempre levantados nas discussões em tradução.		
As5-CAUD3	Pude perceber que posso identificar questões lexicais e morfossintáticas de forma mais fácil, mas tenho mais dificuldade em se tratando de textos mais longos. Consigo entender o texto de forma geral, mas peno ainda em alguns detalhes em decorrência de algumas características mais pontuais, como pronomes de referência e vocábulos novos.		
As8-CAUD3	Que sou capaz de compreender a maioria das diferenças entre as duas línguas, mas ainda em nível textual menor, com algumas dificuldades ao se tratar de textos mais complexos ou maiores.		
As3-ADUD5	Uma das melhores unidades [UD 3], pois abordou os principais assuntos em que eu tinha interesse de saber utilizar em francês. Além disso, achei de extrema importância a abordagem de algumas siglas, abreviações e expressões.		
As4-ADUD5	Posso dizer que considere a mais “útil” do ponto de vista tradutório e prático.		
PARTICIPANTE 2 – 4 ocorrências			
As1-CAUD3	O que aconteceu foi que na medida em que ia vendo às especificidades eu fui descobrindo novas formas de interpretação de uma mesma coisa, e de que possível formas eu iria traduzi-las.		
As2-CAUD3	[...] essa aqui [UD 3] impactou ainda mais, sendo específica em casos como os falsos amigos, expressões, siglas, abreviações e até palavras detentoras de mais de um sentido, as chamadas polissêmicas.		
As3-CAUD3	[...] essa unidade [UD3] teve uma influência e importância muito grande no sentido interpretativo da coisa [...] sendo bem útil como base para traduções, leituras ou estudos da língua francesa.		
As6-AAUD3	Percebi que, embora haja diferenças entre as duas línguas, as duas também possuem muitos pontos em comum, seja em relação a vocabulário seja em relação à gramática. Esses pontos chaves entre as duas línguas facilitam o entendimento.		
PARTICIPANTE 3 – 9 ocorrências			
As1-CAUD3	É uma forma suficientemente explícita de mostrar as diferenças e nos fazer entender melhor como é a morfossintática da língua francesa.		
As2-CAUD3	Torna-se uma fonte de referência permanente de falsos cognatos entre as duas línguas e suas soluções.		
As3-CAUD3	Os falsos cognatos receberam grande enfoque, pois causam muitos problemas de compreensão, foi uma parte que chamou muita atenção para nós, por isso tão mencionada nessa atividade.		
As4-CAUD3	Aprendi muito [...] conheci diversos falsos cognatos novos e agora tenho referências para resolvê-los		
As5-CAUD3	[...] conheci várias diferenças da morfossintaxe e da organização textual que não sabia que existia.		
As6-CAUD3	[...] conheço melhor o comportamento da língua francesa.		

As1-CAUD4	Percebi que há algumas diferenças no gênero textual entre o português e o francês relativas aos verbos e forma de tratamento do leitor [...]
As2-CAUD4	Nesse gênero textual [informativo] há muitas semelhanças com o português, percebeu-se uma grande variação entre um texto e outro e ente um veículo de comunicação e outro.
As3-ADUD5	Conhecemos falsos cognatos, palavras polissêmicas, abreviações e expressões idiomáticas, foi possível expandir bastante o nosso conhecimento em nível vocabular e elaborar uma espécie de glossário para nos ajudar com dúvidas relativas ao vocabulário inerentes à escrita e a comunicação.
PARTICIPANTE 4 – 9 ocorrências	
As3-CAUD3	Nunca tinha prestado muita atenção ao gerúndio no francês e na função comunicativa, então interessante [...]
As4-CAUD3	Também gostei de estudar a polissemia das palavras em francês e dos falsos amigos
As6-CAUD3	Trabalhar as expressões idiomáticas foi o meu favorito!
As7-CAUD3	Gostei das atividades de “quebra-cabeça”, apesar de achar alguns textos bem complicados, não foi nada que não pudesse ser feito.
As4-AAUD3	Por mais que o francês e o português tenham muitas similaridades, as diferenças também são grandes.
As5-AAUD3	Existem muitas palavras e frases que apresentam falsas similaridades, o que pode confundir e que mudam totalmente o sentido da frase. Ter este discernimento é fundamental para realizar traduções.
As6-AAUD3	Reforcei o discernimento dos falsos amigos, mas eu ainda tendo a confundir um pouco os significados.
As7-AAUD3	Aprendi muitas palavras polissêmicas, siglas e expressões idiomáticas que eu não conhecia, e estas são essenciais para a atividade de tradução.
As3-ADUD5	Eu costumava tentar ao máximo não “aproximar” os idiomas estudados, então não me animei muito com essa unidade que trazia como tema as diferenças e semelhanças entre francês e português. No entanto, foi muito melhor do que eu esperava.
PARTICIPANTE 5 – 7 ocorrências	
As1-CADU3	Eu já conhecia as diferentes maneiras de expressar a ideia de negação em francês, mas eu gostei das atividades propostas nesta tarefa, principalmente do momento tradução.
As2-CAUD3	Para mim a tarefa 2 foi essencial, a questão de falsos amigos é sempre um problema que atrapalha a compreensão de um texto escrito em francês.
As4-CAUD3	As atividades presentes nesta tarefa foram bem interessantes também, já que nos fez refletir e tentar diferenciar a coesão e a coerência textual entre a nossa língua e a da língua francesa.
As2-AAUD3	Falsos amigos. Extremamente útil para a tradução.
As3-AAUD3	Há uma diferença entre o que o latim resultou em cada uma das línguas.
As4-AAUD3	Aprendi vários falsos cognatos novos, vejo que preciso fixar as soluções para eles.
As6-AAUD5	Gostei muito desta unidade por trazer questões de expressões, as diferenças entre o francês e o português e atividades de tradução literária, que são um gosto pessoal meu.

APÊNDICE K – Ficha-guia para diário reflexivo
FICHA-GUIA PARA ELABORAÇÃO DE DIÁRIO REFLEXIVO

Data:

Nome da UD ou atividade trabalhada:

Descrição da atividade:

Dificuldades encontradas:

Estratégias que usei para superar as dificuldades:

O que foi interessante? Por quê?

O que não deu certo? Ou não foi interessante? Por quê?

Sobre meu desempenho na aula:

Sobre minha interação com o grupo:

Sobre a interação entre os alunos:

Sobre as tarefas da UD:

Sobre a UD, se finalizada:

O que acho que faltou e que pode ser incluído na próxima aula?

Como eu avalio essa aula na seguinte escala: _____

Conceito	Regular	Médio	Bom	Ótimo	Excelente
Descrição	Não estou satisfeito	Estou um pouco satisfeito	Estou razoavelmente satisfeito	Estou bastante satisfeito com a disciplina	Estou muito satisfeito com a disciplina

Descrição livre:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
<http://www.prac.ufpb.br> extensao@prac.ufpb.br
(83) 3216-7990 - Fax:(83) 3216-7111



CERTIFICADO

Certificamos que, o(a) Professor(a) LAVINIA TEIXEIRA GOMES, SIAPE 2733978, participou da Atividade de Extensão OFICINA DE LÍNGUA FRANCESA APLICADA À TRADUÇÃO - NÍVEL B1, com carga horária de 60 hora(s), coordenada pelo(a) Professor(a) LAVINIA TEIXEIRA GOMES, promovida pelo(a) CCHLA - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS, na função de COORDENADOR(A), com 120 hora(s) de atividades desenvolvidas. A atividade foi realizada no período de 11 de Setembro de 2018 a 18 de Dezembro de 2018.

João Pessoa, 25 de Fevereiro de 2019

ORLANDO DE CAVALCANTI VILLAR FILHO
Pró-Reitor

LAVINIA TEIXEIRA GOMES
Coordenador(a)

Código de verificação: **51ccfabf9d**
Número do Documento: **107147**

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos>, informando a matrícula, data de emissão do documento e o código de verificação.

ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICOS DE LÍNGUA FRANCESA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES: CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS DENTRO DO ENFOQUE POR TAREFAS

Pesquisador: MARIA LUCIA BARBOSA DE VASCONCELLOS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 81636117.8.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.841.118

Apresentação do Projeto:

Tese de Doutorado de Lavínia Teixeira Gomes sob orientação de MARIA LUCIA BARBOSA DE VASCONCELLOS, do programa de pós-graduação em Estudos da Tradução. Estudo prospectivo, com 15 participantes. Critérios de inclusão: Todo aluno do Curso de Bacharelado da Universidade Federal da Paraíba que possua nível A1 em Língua Francesa Critérios de exclusão: (i) alunos de outras graduações; (ii) que não quiserem assinar o TCLE; (iii) que não tiveram presença de 75% na disciplina e (iv) que não responderam ao questionário Intervenções: questionários, Cahier de commentaires; portfólio de aprendizagem; Autoavaliação discente; Avaliação da disciplina.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas à Didática da tradução, notadamente no ramo referente ao ensino de LEs na formação de tradutores.

Objetivo Secundário:

(i) investigar as propostas pedagógicas voltadas especificamente ao ensino de LE na formação de tradutores, por meio de uma revisão da literatura concernente, a fim de contextualizar e amparar a presente pesquisa;

(ii) determinar o espaço didático do ensino de LF na formação de tradutores;

(iii) definir os objetivos de aprendizagem fundamentais a serem alcançados no ensino de LF na

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.841.118

formação de tradutores a partir do modelo de Competência Tradutória do grupo PACTE (2003);
(iv) propor um plano de ensino, material didático e instrumentos de avaliação para a disciplina de Língua Francesa que esteja em consonância com o objetivo geral do Curso de Bacharelado em Tradução: a aquisição da Competência Tradutória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo diretor do centro ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de setembro de 2018. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1019859.pdf	25/07/2018 15:48:27		Aceito
Outros	RESPOSTAS_AS_PENDENCIAS_DO_PROJETO_DE_PESQUISA_parecer_2_772_101.pdf	25/07/2018 15:47:14	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LaviniaIV.doc	25/07/2018 15:44:50	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_para_comite_Lavinia_07_06_18.doc	12/06/2018 22:52:09	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.841.118

Investigador	Projeto_para_comite_Lavinia_07_06_18.doc	12/06/2018 22:52:09	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Diretora_CCHLA_UFPB.jpg	10/04/2018 22:18:10	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_papel_timbrado_LaviniaTeixeira.pdf	10/04/2018 22:09:28	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_assinada.pdf	17/12/2017 15:34:23	Lavinia Teixeira Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 24 de Agosto de 2018

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO 3 – Certidão FLUEX



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

CONSELHO DE CENTRO
SECRETARIA GERAL

CERTIDÃO

Nº 150/2018

Certifico que a Presidente do Conselho do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, homologou, nesta data, *Ad referendum* do colegiado, a **Homologação da Ação de Extensão “Oficina de Língua Francesa aplicada à Tradução – Nível B1”**, coordenado pela professora **Lavínia Teixeira Gomes**, no período de **03 de setembro a 11 de dezembro de 2018**. É verdade e dou fé. Em, Thiago Magno de Carvalho, Thiago Magno de Carvalho Costa, Secretário Executivo do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 04 de setembro de 2018.

Visto:

Mônica Nóbrega
Diretora do CCHLA
Mat. 338185