

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES: PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS ESPECÍFICOS

RESEARCH IN TRANSLATOR EDUCATION: ACTION RESEARCH IN SPECIFIC PEDAGOGICAL CONTEXTS



Maria Lúcia Barbosa de VASCONCELLOS
Professora titular
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5083038168307301>
<https://orcid.org/0000-0001-8694-4229>
marialuciabv@gmail.com

Edelweiss Vitól GYSEL
Professora adjunta
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Departamento de Letras
Diamantina, Minas Gerais, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5340634531968579>
<https://orcid.org/0000-0003-3935-2241>
edelweiss.gysel@ufvjm.edu.br

Filipe Mendes NECKEL
Pós-doutorando
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Estudo da Tradução
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5156538806964170>
<https://orcid.org/0000-0002-9915-9462>
filipe_neckel@hotmail.com

Lavínia Teixeira GOMES
Universidade Federal da Paraíba,
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
João Pessoa, Paraíba, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/0381669079225961>
<https://orcid.org/0000-0002-1469-6155>
lavinia.teixeira.gomes@gmail.com

1

Resumo: A ausência de tradição de pesquisa sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem de tradução foi apontada recentemente por Echeverri (2018), que chamou a atenção para as portas fechadas da sala de aula, a que ele se referiu como “última fronteira a ser superada”. Segundo o autor, esse tipo de investigação permitiria aos pesquisadores interessados em pedagogia e didática da tradução avançar a formação de tradutores, para além de relatos de experiência didática, que, embora relevantes para o levantamento de questões oriundas da sala de aula de tradução, não resultam de pesquisa informada teoricamente e não refletem a complexidade das questões teórico-pedagógicas do ensino-aprendizagem de tradução. Nesse cenário, e buscando contribuir para o avanço das pesquisas nessa área, este artigo apresenta a configuração e os resultados de três pesquisas de doutorado, realizadas na sala de aula de tradução, em três contextos pedagógicos específicos. Tais pesquisas compartilham aspectos em comum, a saber: os pesquisadores desenvolveram a pesquisa a partir de sua prática como professores em salas-de-aula de tradução; os materiais didáticos foram elaborados com base no mesmo quadro teórico composto (pesquisa-ação; formação por competências; didática de tradução; metodologias ativas; tarefas de tradução); a análise dos dados obtidos foi efetuada de modo similar, sendo duas delas apoiadas nos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados, apesar da especificidade das situações pedagógicas, apontam para denominadores comuns, quais sejam: (i) as questões surgidas da prática de sala de aula e examinadas a partir de quadros teóricos e metodológicos bem definidos podem oferecer uma compreensão mais ampla do processo envolvido no ensino-aprendizagem de tradução; (ii) a pesquisa-ação em sala de aula de tradução pode contribuir para a formação do pesquisador-professor, como resultado de seu engajamento no planejamento curricular (elaboração de programas de ensino) e seu amadurecimento profissional decorrente de prática educacional reflexiva (Viana, 2007); (iii) a pesquisa em sala de aula de tradução pode não só gerar melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto específico, como também, pelo caráter cíclico da pesquisa-ação, contribuir para



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da *Licença Creative Commons* Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

o desdobramento de futuras pesquisas em termos de nova observação, nova coleta/interpretação de dados e novas buscas de evidências para a teorização.

Palavras-chave: Didática de tradução. Ensino/aprendizagem de tradução. Pesquisa em sala de aula. Material didático.

Abstract: *Lack of research tradition in the process of translation learning and teaching has been recently pointed out by Echeverri (2018), who called attention to the closed doors of the translation classroom, to which he has referred as “the last frontier to be overcome”. According to the author, this kind of investigation would allow researchers, interested in translation pedagogy and didactics, to move beyond reports of didactic experiences which, albeit relevant for information gathering related to pedagogical issues generated in the translation classroom, do not result from theory informed research and do not reflect the complexities of the theoretical and pedagogical aspects in translation education. Aiming to contribute to research advances in this area, this article presents the design and the results of three doctoral studies carried out in the translation classroom in three different pedagogical contexts. These investigations share some common grounds, namely: the researchers carried out investigation building on their teaching practice in translation classrooms; the teaching materials were designed in accordance with the theoretical framework (research action; competence-based education; translation didactics; active methodologies; translation task); data analysis was carried out in a similar fashion, with two of the studies being based on Content Analysis (CA) procedures. The results obtained, despite the specificities of the different pedagogical situations, point to common denominators, such as: (i) issues derived from classroom practice and examined in the light of well defined theoretical and methodological frameworks may offer a broader and a more accurate understanding of the process involved in translation learning and teaching; (ii) action research in the translation classroom may contribute to teacher empowerment, as a result of his/her engagement in curricular planning (syllabus design), as well as his/her professional development and growth, derived from reflective educational practice; (iii) action research in the translation classroom may not only improve the process of translation learning and teaching, but also, influenced by the cyclic nature of action research, contribute to the unfolding of further research in terms of new observation, new data gathering and interpretation, and new searches for theory-oriented evidence.*

Keywords: translation didactics; classroom research; teaching/learning of translation; teaching materials.

2

O grupo de pesquisa "Pedagogia e Didática de tradução e interpretação" (PEDITRADI¹) tem como objetivo investigar aspectos relacionados, como indica seu nome, à pedagogia e didática de tradução e interpretação, com vistas a produzir e disseminar conhecimentos relacionados à formação de tradutores e intérpretes. Projetos desenvolvidos neste contexto se inserem em uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica da Formação por Competências (FPC), tendo como marco metodológico o enfoque por tarefas de tradução e tarefas de interpretação. Os seguintes eixos de pesquisa são explorados: perfil profissional de tradutores e intérpretes; propostas didáticas; elaboração de material didático; ensino de línguas para tradutores e intérpretes; avaliação de aprendizagem numa abordagem por competências; pesquisa-ação educacional.

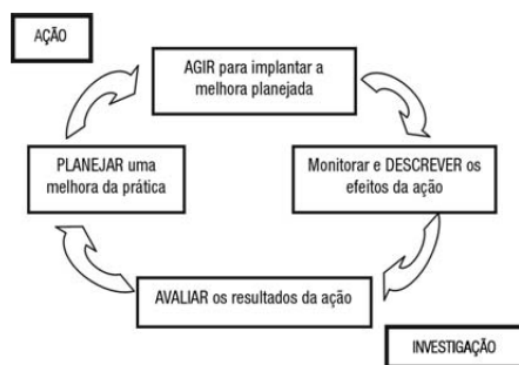
Com vistas a compartilhar parte da pesquisa realizada no âmbito do PEDITRADI, este artigo apresenta resultados de investigações de doutorado, realizadas por participantes do grupo, na linha de pesquisa-ação, explorando principalmente o impacto da implementação de material didático, construído conforme as bases teórico-metodológico-pedagógicas adotadas pelo PEDITRADI. Assim, os pontos de intersecção das três pesquisas correspondem: i) ao

conceito de tradução adotado (Hurtado Albir, 2011, p. 42), “tradução como operação textual, como processo cognitivo e como ato de comunicação”; ii) ao conceito de Competência tradutória (Hurtado Albir, 2005, p. 28), “um sistema subjacente de conhecimentos declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências e de componentes psicofisiológicos”; iii) ao modelo de aquisição da Competência tradutória do grupo Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació - PACTE (Hurtado Albir, 2005, p. 30) como “um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da Competência Tradutória e dos componentes psicofisiológicos”; iv) à linha pedagógica da Formação por competências (FPC), a qual “preconiza um modelo integrado de ensino, aprendizagem e avaliação que confira uma importância considerável à avaliação formativa” (Hurtado Albir, 2020, p.377²); v) ao marco metodológico utilizado, a abordagem por tarefas de tradução, que propicia “uma metodologia ativa na qual o estudante aprende a traduzir fazendo tarefas que permitem descobrir princípios e estratégias e construir, assim, os andaimes de sua competência tradutória³” (Hurtado Albir, 2015, contracapa).

A implementação do material didático desenvolvido em cada uma das três pesquisas aqui apresentadas ocorreu conforme as premissas da pesquisa-ação, considerando o ciclo do processo proposto por Tripp (2005, p. 444). A Figura abaixo traz esse ciclo:

Figura 1

As fases do processo da pesquisa-ação



Fonte: (Tripp, 2005, p. 444).

Como mostra a Figura 1, a pesquisa tem início com a identificação de um problema, o que é seguido por um planejamento de solução, a implementação da melhora planejada, o seu

monitoramento e, por fim, a avaliação e reestruturação da proposta inicial. Esse ciclo pode ser observado no relato das três pesquisas aqui apresentadas.

“Uma maneira especialmente valiosa de realizar pesquisa educacional consiste em ter os próprios professores estudando o que acontece em suas próprias salas-de-aula”⁴. Essa afirmação de Kiraly (2000, p. 195) ainda no início do século XXI não tem sido contemplada de maneira contínua e sistematizada na pesquisa sobre pedagogia e didática de tradução no Brasil, como o é, por exemplo, na área de ensino de línguas estrangeiras, em que é reconhecida como uma prática histórica, para a qual existe até mesmo ‘roteiro’ para realização (Moita Lopes, 1996, p. 187). No contexto nacional, a preocupação de pesquisadores com a formação de tradutores levou à criação de um fórum de discussão e compartilhamento de pesquisas, o Seminário de Pedagogia e didática de Tradução (SEDIRAD), pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília (UnB). Sua edição de 2016 (cujos trabalhos foram publicados em 2018, no Volume 5 da Coleção Estudos da Tradução) contou com a participação do pesquisador canadense Alvaro Echeverri, da Université de Montreal, que apontou essa lacuna, ressaltando a importância da pesquisa em sala de aula de tradução na pesquisa. Para esse pesquisador, no que tange à criação de uma cultura de pesquisa nessas bases, a sala de aula constitui a “última fronteira” a ser superada, com vistas a produzir investigações que realmente consigam promover mudanças em nossas práticas como docentes e impactar positivamente a construção de conhecimentos dos estudantes enquanto futuros tradutores.

Em consonância com o quadro teórico-pedagógico-metodológico que informa nossa pesquisa e com os princípios da pesquisa-ação, este artigo está estruturado na seguinte ordem: após esta seção introdutória, a próxima seção apresenta as considerações dos professores-pesquisadores subdividida em três subseções: Pesquisa-ação em sala de aula de tradução para o Secretariado Executivo; Pesquisa-ação em uma disciplina de Estudos da Tradução; Pesquisa-ação em sala de aula de francês na formação de tradutores. Ao final dos três relatos, apresentamos nossas considerações finais, à guisa de conclusão.

Pesquisa-ação em Situações Pedagógicas Específicas

As situações pedagógicas em que foram desenvolvidas as pesquisas na sala de aula de tradução aqui compartilhadas apresentam especificidades de várias ordens, incluindo: a Instituição de Ensino Superior, curso e disciplina em que a pesquisa aconteceu; o papel da tradução nesses contextos específicos; o *status* do professor/pesquisador; o objetivo do

professor-pesquisador e as questões a serem investigadas; os objetivos de aprendizagem da disciplina; o material didático elaborado em consonância com o contexto e, finalmente, as condições de implementação e pesquisa. Essas especificidades são contempladas e discutidas nas subseções a seguir.

Cumprir destacar ainda que as três pesquisas aqui relatadas tiveram como suporte o ambiente híbrido; nesse contexto, houve uma combinação de aulas presenciais, com interação face a face, e de tarefas desenhadas para serem realizadas com o suporte de recursos tecnológicos. A partir de relatos dos alunos ao final do processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas respostas aos portfólios de aprendizagem, foi possível perceber que o ambiente híbrido foi vantajoso, pois objetivava uma maior autonomia, estimulando o aprendiz a realizar pesquisas que iam além da sala de aula. Ademais, guardadas as especificidades de cada pesquisa, as situações pedagógicas em um ambiente híbrido proporcionaram aos pesquisadores uma melhor compreensão do contexto pedagógico, das complexidades envolvidas ao implementar uma metodologia ativa e propostas didáticas informadas teoricamente.

5

Pesquisa-ação em Sala de Aula de Tradução para o Secretariado Executivo

O curso de Secretariado Executivo constitui o eixo aplicado do campo disciplinar denominado ‘Ciências da Assessoria’ (cf. Nonato Junior, 2008), no qual a tradução faz parte das competências necessárias para que o profissional de Secretariado possa exercer a chamada ‘assessoria intelectual’ ao executivo junto a quem trabalha. Nesse contexto, a formação de futuros/as Secretários/as Executivos/as (daqui em diante, SE) tradutores/as se faz necessária, levando-se em conta o perfil desses profissionais e as necessidades do mercado onde vão atuar. Destaca-se que, tendo em vista a complexidade e variedade de competências envolvidas na formação plena de tradutores profissionais (cf. PACTE, 2003), o curso não visa formar tradutores profissionais para atuarem como tais, mas sim, capacitar futuros profissionais de SE a traduzir.

No caso específico desta pesquisa, a qual resultou na tese de doutorado de Gysel (2017), sendo validada no segundo semestre de 2016, os então futuros SEs tradutores do par linguístico inglês/português eram alunos/as do Curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em cujo currículo duas disciplinas são dedicadas ao desenvolvimento da CT, uma delas de caráter introdutório e outra, da presente proposta, de caráter mais especializado. A disciplina foi ministrada no Laboratório de Informática,

presencialmente, mas por meio do que pesquisadores em formação de tradutores chamam de modalidade *blended*⁵ (Coaten, 2003; Bersin, 2004; Galán-Mañas, 2011) isto é, aulas presenciais auxiliadas por suporte tecnológico. Em nosso caso, os alunos realizaram tarefas de tradução e pesquisas, bem como obtiveram informações gerais da disciplina através da plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Digital Learning Environment*, que significa ‘ambiente modular e digital de aprendizagem’ em português).

Esta proposta se concentrou na elaboração, implementação e validação de plano de ensino, material didático e avaliação⁶ para a disciplina de tradução de caráter mais especializado, a partir de bases teóricas cognitivo-construtivistas (Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2015), bases metodológicas calcadas na abordagem por tarefas de tradução (Hurtado Albir, 1999; González Davies, 2004; Wills, 1976) e à luz de teorias recentes de ensino-aprendizagem (Ausubel, 2000; Ronca, 1994; Li, 2013). Para tanto, os seguintes objetivos foram sugeridos: (i) construir um marco teórico e metodológico para o ensino de tradução especializada em um curso no contexto local; (ii) elaborar uma proposta pedagógica de Unidades Didáticas (daqui em diante UDs) para o ensino de tradução especializada e baseada em competências; (iii) aplicar tal proposta pedagógica em uma disciplina de tradução para o curso de Secretariado Executivo; e (iv) refletir sobre a proposta e sua aplicação com base nos dados coletados a partir da aplicação da proposta, do relato dos alunos ao longo do programa de ensino e ao final dele, das informações contidas em suas respostas a um questionário/relatório final, dos resultados obtidos a partir dos diferentes instrumentos e tarefas avaliativas e, finalmente, das observações de campo da pesquisadora/professora.

6

No caso do presente relato, o enfoque será dado à apresentação da situação pedagógica específica em termos de participantes, quais sejam, os alunos e a professora/pesquisadora, assim como a discussão dos dados obtidos a partir desses participantes. No que tange à situação pedagógica específica, vale apresentar a trajetória da professora/pesquisadora, a qual aconteceu por três caminhos simultâneos: como tradutora, como pesquisadora e, durante as aplicações da proposta, como professora estagiária da disciplina. Como tradutora, Gysel (2017) iniciou a carreira sem uma educação formal na área, mas (como vários tradutores no mercado) realizava traduções somente com base no conhecimento da língua inglesa e alemã e nas vivências que teve em países nos quais essas línguas são faladas. A experiência tradutória nesse tempo foi sendo construída por ‘ensaio e erro’, sempre trabalhando como *freelancer* na tradução de textos técnicos e especializados, não com tradução literária. Com o tempo, procurou uma formação mais específica que auxiliasse quanto a estratégias tradutórias, conhecimento de tecnologias de

tradução, mais conhecimento das diversas áreas temáticas, além de conhecimento sobre a teoria da tradução. Assim, iniciou a graduação em Letras Inglês na UFSC em 2006 e, desde então, sentiu que os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, além de agilizarem o desempenho como tradutora, a empoderaram como profissional. Como pesquisadora/autora do estudo aqui apresentado, uniu os conhecimentos adquiridos durante o bacharelado em Letras Inglês (UFSC) e mestrado em Estudos da Tradução pela Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) na mesma instituição, onde desenvolveu pesquisas na área de Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente em Tipologia Textual com base em Contexto, tema de sua dissertação de mestrado (Gysel, 2013). Como professora estagiária da disciplina, cumpriu o segundo semestre em sala de aula requisitado pelo estágio de docência do programa de pós-graduação, nesse caso do doutorado.

Os participantes desta pesquisa foram os alunos da disciplina do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras LLE 5166 do curso de Secretariado Executivo Noturno da Universidade Federal de Santa Catarina, cursando a sétima fase do curso (o qual tem 8 fases). Para oficializar a participação dos alunos na pesquisa, foi necessário que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, do Comitê de Ética em Pesquisas. A disciplina contou com 18 alunos, 12 dos quais concordaram em participar da pesquisa de doutorado, assinando o TCLE. Conforme dados coletados no questionário diagnóstico, a maioria dos alunos já exercia a função de SEs e desejava uma formação específica enquanto tradutores, como um diferencial em seu perfil profissional. Esse dado foi um dos fatores que pode explicar o elevado grau de motivação dos alunos.

Quanto ao material elaborado, este consistiu primeiramente em um plano de ensino, o qual considerou, para a elaboração dos objetivos gerais, a finalidade geral a que visa o ensino e os resultados a que deve conduzir um processo de aprendizagem. Para elaborar os objetivos específicos, foi considerada a definição daquilo que o aluno deveria ser capaz de fazer ao final da disciplina em termos de aquisição de competências. Em segundo lugar, o material didático consistiu no desenho das UD's que teve inspiração em Hurtado Albir (1999) e em Anabel Galán-Mañas (2009, tese doutoral) em termos de formatação e em Hurtado Albir (2007) em termos de sequenciamento, isto é, cada UD inicia com atividades de aprendizagem que partem do conhecimento prévio dos alunos. Portanto, são atividades que exploram um campo mais familiar e se desdobram em tarefas integradoras, que visam ativar e desenvolver vários componentes de uma competência por meio da inserção de novos conteúdos disciplinares. Cada

UD é finalizada com uma tarefa de reflexão e integralizadora que, além de ativar e desenvolver os componentes de uma competência, a relaciona a outras competências transversais e mobiliza conhecimentos declarativos e operativos⁷ adquiridos através de experiências prévias.

Os instrumentos de coleta de dados dos participantes, os alunos e a professora/pesquisadora, consistiram em respostas dos alunos ao questionário final na disciplina, assim como nas reflexões da professora/pesquisadora da disciplina.

Para fins ilustrativos neste artigo, escolhemos a UD 3, a qual introduz o modelo de Tipologia Textual proposta por Matthiessen et al. (2007) e, naquele contexto específico, visava desenvolver principalmente a competência bilíngue dos futuros SEs tradutores. Essa tipologia traz uma visão ‘panorâmica’, ou seja, uma visão baseada em parâmetros contextuais, e não tem como ponto de partida a forma textual, mas a construção propiciada pelo conceito de Processos Sócio Semióticos.

8 A escolha dessa tipologia em específico recai no fato de oferecer aos pesquisadores agrupamentos textuais mais concretos e operativos do ponto de vista da tradução. Essa tipologia considera não apenas a função e alguns parâmetros estruturais do texto, mas o contexto de uso e algumas categorias, como Campo, Relações, Modo juntamente com formas linguísticas convencionais (Hurtado Albir, 2011, p. 488). Em termos práticos, essa UD buscou sensibilizar os alunos para a importância do Contexto de Situação em que os textos se inserem. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que os alunos apresentaram evidências positivas do impacto dessa nova concepção de tipologia textual em suas tarefas de tradução, evidências essas constantes nos argumentos e justificativas para as soluções de traduções realizadas. Entre as reflexões sobre a centralidade do Contexto de Situação para informar as escolhas tradutórias, os alunos afirmaram que o sentido do texto fonte está intimamente ligado ao contexto no qual ele foi produzido e, sem esse contexto, o tradutor carece de informações e subsídios para realizar uma tradução adequada. Em outras palavras, a tradução sem contexto toma como base uma suposição generalizada e tem como fundamento a literalidade ao texto fonte, a qual nem sempre corresponde à realidade desse texto; a tradução, nesses casos, pode se tornar vaga e sem sentido.

Considerando as respostas dos alunos quanto ao material didático e a forma como esse material foi aplicado, ou seja, o método de ensino-aprendizagem, todos acharam os textos interessantes; segundo eles, além de autênticos e atuais, também são típicos do mundo corporativo, isto é, são os textos com os quais iriam trabalhar uma vez atuantes na profissão de Secretariado Executivo. Vários alunos revelaram que muitos textos se mostraram um tanto

desafiadores, mas que isso contribuiu para a busca de estratégias e procedimentos para tradução nem sempre utilizados por eles até então, fato que confirma o que Schunk (2012) defende no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo: o autor argumenta que a teoria construtivista tem uma relevância impactante e implicações úteis para o ensino e para a aprendizagem, pois leva o professor a provocar incongruências e desafios aos alunos. A proposta também cumpriu seu propósito em relação ao método, pois os alunos acharam a proposta das UD's inovadora, prática, clara e objetiva, propiciando um ambiente de aprendizagem produtivo e dinâmico. Essa resposta reafirma a definição de UD's conforme Lasnier (2000, p. 211): “[um] agrupamento coerente de tarefas integralizadoras e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdo disciplinar com características semelhantes”.

As reflexões advindas dos relatos dos alunos, das respostas ao questionário final e dos resultados avaliativos demonstraram que: (i) os objetivos de aprendizagem de cada UD foram gradativamente alcançados, uma vez que os alunos efetivamente conseguiram adquirir as competências propostas; (ii) o marco metodológico (abordagem por tarefas de tradução) propiciou uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprendeu a traduzir realizando tarefas que lhe permitiram descobrir princípios e estratégias, além disso, a metodologia garantiu uma relação direta entre os objetivos de aprendizagem com as competências a serem desenvolvidas e as tarefas avaliativas em um alinhamento construtivo (Biggs & Tang, 2007); e (iii) o modelo de tipologia textual utilizado contribuiu para o processo tradutório no que tange à compreensão e preparação dos textos a serem traduzidos por sua característica de permitir o agrupamento de textos conforme o que estes realizam em seus contextos específicos — ou seja, conforme seus Processos Sócio Semióticos — e instrumentalizar o aluno-tradutor a adquirir critérios diferenciados na busca de textos para auxiliá-lo na tradução.

Por fim, para corroborar a eficácia da proposta, deixamos aqui ecoar as vozes dos próprios alunos. Quanto à disciplina de forma geral:

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

Quanto ao conteúdo da disciplina:

Durante as aulas aprendi na prática a tradução de diferentes tipos textuais e conceitos teóricos relevantes e a utilização das ferramentas e TIC's. Gostei que, por meio das UDs, pudemos colocar em prática todos os conceitos que aprendemos;

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

Em relação ao método utilizado, “no geral, a didática e metodologia foram muito boas, e fizeram com que eu ficasse sempre prestando atenção e sempre participasse da aula, e por ser algo muito interessante.”

A essas vozes, adicionamos a voz da pesquisadora:

(...) partindo da necessidade de inovações curriculares apontadas por professores e pesquisadores no que se refere à formação de tradutores (Hurtado Albir, 2011; Li, 2013), mais especificamente, na formação de SEs que traduzem (Melo, 2013; Cantarotti & Lourenço, 2012), foi adotada para essa proposta uma abordagem cognitivo-construtivista, a qual se concentra no processo de aprendizagem do aluno tirando o enfoque somente no professor. De maneira prática, o ensino por tarefas de tradução responde a essa premissa, possibilitando o desenvolvimento da CT dos alunos e de suas capacidades de pesquisa e reflexão para fins de autorregulação da aprendizagem por parte dos próprios alunos e, por parte da professora, prepará-los para uma atuação mais segura e autônoma no mercado de trabalho. Entretanto, toda inovação traz consigo momentos de adaptação. No caso específico dessa pesquisa, a proposta demandou uma elaboração minuciosa dos materiais, assim como um bom preparo como professora. Em sala de aula, os alunos foram constantemente desafiados a participarem ativamente de seu processo de aprendizado, fato que nem sempre lhes agradou, mas que, ao final da disciplina, resultou no reconhecimento positivo do quanto haviam aprendido durante o semestre. (GYSEL, 2017, p. 219)

A citação acima evidencia o processo interativo dinâmico que ocorreu entre a professora/pesquisadora e os alunos e o ambiente de aprendizagem em que a professora atuou

como guia e facilitadora auxiliando alunos a se desenvolverem como profissionais capazes de traduzir conforme as necessidades de seu ambiente de trabalho.

Pesquisa-ação em uma Disciplina de Estudos da Tradução

Nesta seção, será tratada da proposta pedagógica apresentada e desenvolvida na tese de Neckel (2019), intitulada *Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem*. Por se caracterizar como uma pesquisa em sala de aula, alguns movimentos foram realizados a fim de levar a cabo a pesquisa.

Levando em conta os princípios da pesquisa-ação, é preciso planejar o material a ser implementado; para tanto, faz-se necessário especificar a situação pedagógica para a qual a proposta foi pensada e pilotada. Nesse sentido, delimitamos como foco do desenho do material didático a disciplina de Estudos da Tradução I do curso de Letras – Língua e Literatura estrangeiras (LLE) da UFSC.

Essa disciplina fazia parte do currículo do curso de Letras que esteve em vigência até o ano de 2018. Nesse currículo, estavam previstas três disciplinas obrigatórias ligadas aos Estudos da Tradução. A escolha pela disciplina Estudos da Tradução I para implementação do material proposto se deu por conta de sua maior carga horária (quatro horas/aula semanais) e por se tratar de uma disciplina de terceiro semestre, de modo que os alunos já possuiriam uma competência bilíngue mais desenvolvida. Além disso, a ementa da disciplina abria espaço para uma maior reflexão crítica em relação às teorias de tradução, uma vez que a disciplina de primeiro semestre tinha como ponto central a história da tradução e a de quarto semestre apresentava um foco maior na prática de tradução.

Além disso, essa é a segunda disciplina cursada pelos alunos, munindo os estudantes com um conhecimento prévio referente à tradução e aos Estudos da Tradução (principalmente os aspectos históricos da prática tradutória) que foi fundamental para o desenho do material didático. O conhecimento prévio foi terreno fértil para podermos ampliar a reflexão sobre a tradução e o traduzir, desenvolvendo o espírito crítico dos aprendizes, principalmente por meio do uso da metalinguagem específica dos Estudos da Tradução.

Por conta da natureza do curso de Letras, algumas disciplinas fazem parte do tronco comum, sendo ofertadas aos alunos de todos os idiomas. Esse é o caso da disciplina de Estudos da Tradução I. Assim, ao início do semestre foi preciso realizar um levantamento de quais os pares linguísticos dos alunos. Com base nas respostas a um questionário aplicado no primeiro

dia de aula, as línguas de trabalho eram: alemão, espanhol, francês e inglês. Essa informação foi essencial para desenharmos as tarefas e selecionarmos os textos que seriam traduzidos pelos alunos.

Faz parte da situação pedagógica específica o ambiente de ensino-aprendizagem em que a proposta foi implementada. No caso em tela, desenvolvemos o material tomando como parâmetro um contexto de aprendizagem híbrido, tendo maior relevância a parte síncrona das atividades (aquelas que ocorrem de modo presencial) e as atividades de apoio e reforço ocorreram de modo assíncrono. Da mesma forma que Gysel (2017), a pesquisa de Neckel (2019) utilizou como suporte digital o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle. O material foi desenhado e implementado ao longo do primeiro semestre de 2017, sendo revisitado em duas oportunidades, em 2018 e 2019, tanto com as alterações sugeridas pelos alunos da edição anterior como aquelas necessárias às novas situações pedagógicas.

O passo seguinte foi pensar nos objetivos para a pesquisa. De acordo com Delisle (1993, p. 15) seria “difícil, se não impossível, ter um discurso articulado sobre os fenômenos tradutórios ou mesmo avaliar, de forma pertinente, traduções, sem dispor de uma terminologia adequada”⁸, ou seja, quando o aprendiz compreender a metalinguagem própria do campo disciplinar Estudos da Tradução, desenvolve a capacidade de refletir e justificar de modo articulado sua prática tradutória, sendo capaz de associar os conceitos com suas escolhas tradutórias. Ademais, Vigotski (2018, p. 169) argumenta, em relação ao emprego funcional do signo, que o aprendiz “subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente”.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Neckel (2019) tinha como objetivo investigar a relação existente entre o ensino sistematizado da metalinguagem ligada aos Estudos da tradução e o desenvolvimento de processos metacognitivos relacionados, principalmente, à promoção da autorregulação (Wertsch, 1979, 1985) no aprendiz de tradução, ou seja, à capacidade de realizar tarefas de forma independente, visando a autonomia do estudante. Para tanto, foi desenhada e implementada a proposta pedagógica na disciplina de Estudos da Tradução I do curso de Letras LLE da UFSC.

Visando agir para alcançar a melhora planejada, foi preciso primeiramente conscientizar os alunos sobre o uso da metalinguagem de forma adequada, apontando a necessidade de justificar suas escolhas tradutórias, a fim de melhor compreender seu próprio processo de tradução; por meio do material de apoio das UD's, os aprendizes eram expostos à

metalinguagem necessária. Em seguida demos início ao desenvolvimento do espírito crítico, nos aprendizes, a fim de que fossem capazes de refletir metacognitivamente sobre suas escolhas tradutórias, defendendo-as e justificando-as.

A pesquisa-ação permite “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 2011, p. 25). São considerados agentes da pesquisa em sala de aula tanto professores (pesquisadores) quanto os alunos.

O professor/pesquisador é formado em Letras-bacharelado com ênfase em tradução. Realizou seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na UFSC, assim como o doutorado. Levando em conta o ciclo da pesquisa-ação, o ponto motivador da pesquisa foi refletir sobre o papel da metalinguagem da tradução na sala de aula de tradução e como esse conhecimento permitiria a promoção da autorregulação no aprendiz.

Em relação aos alunos, foram considerados participantes da pesquisa dezoito estudantes⁹. Antes de iniciarmos o desenho do material didático foi preciso realizar um questionário diagnóstico para estabelecer o perfil dos aprendizes. Inicialmente pensamos que a grande variação etária (entre 18 e 62 anos) provocaria um descompasso da turma, uma vez que a disciplina possuía um caráter híbrido, requerendo conhecimentos básicos de informática e do AVEA-Moodle. Entretanto, foi observado que, em certa medida, todos os alunos demonstraram certa dificuldade em se adaptar ao novo formato inicialmente, mas com o andamento da disciplina essas dificuldades foram superadas.

A experiência em tradução também foi um fator relevante que emergiu do questionário inicial, pois indicou que os alunos participantes partiam praticamente do mesmo ponto, qual seja, pouca ou nenhuma experiência em tradução. Dessa forma, pudemos nos dedicar a pensar um material voltado a um público específico, aprendiz iniciante de tradução.

Dois outros pontos que tiveram impacto no desenho do material foram as línguas de trabalho e o que os alunos achavam necessário para se realizar uma tradução, ou seja, quais as competências solicitadas ao tradutor. O conceito espontâneo (Vigotski, 2018) de competência tradutória dos alunos nos deu subsídios para refletirmos sobre o melhor modo de desenvolver os conceitos científicos (Vigotski, 2018) em relação à tradução e à Competência Tradutória.

Com vistas a promover a autorregulação no aprendiz de tradução, estabelecemos os objetivos de aprendizagem da disciplina, os quais podem ser associados às competências esperadas dos alunos ao final do processo de ensino-aprendizagem. A seguir apresentamos os objetivos e as competências específicas da disciplina Estudos da Tradução I.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de; GYSEL, Edelweiss Vitól; NECKEL, Filipe Mendes; GOMES, Lavínia Teixeira. A pesquisa na formação de tradutores: pesquisa-ação em contextos pedagógicos específicos. *Belas Infieis*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 01-27, 2021. e-ISSN: 2316-6614. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfeis.v10.n2.2021.33607>

Quadro 1

Objetivos de aprendizagem e competências

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS
1. Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um campo disciplinar e conhecer algumas propostas de mapeamento	Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’
2. Conceber a tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa (concepção integralizadora de tradução)	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’
	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’
3. Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’
	Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’
4. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’
	Subcompetência ‘estratégica’
5. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida para incrementar o comportamento autorregulatório da tradução	Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’
	Subcompetência ‘estratégica’

Fonte: adaptado de Neckel, 2019, p. 101.

14

Somente após estabelecermos os objetivos de aprendizagem é que foi possível desenhar as seis unidades didáticas, além das atividades e instrumentos avaliativos¹⁰. Cada UD possuía seus próprios objetivos de aprendizagem, que se desdobravam em Tarefas de Tradução, visando desenvolver competências específicas e promover a autorregulação.

Cada uma das UD's era composta por um material de apoio como forma de: i) introduzir conteúdo novo; ii) refletir teoricamente sobre a temática abordada na UD; e, iii) instruir os alunos a realizar as atividades. Além disso, as UD's também eram compostas por Tarefas de Tradução, as quais eram divididas em tarefas de aprendizagem. As Tarefas de Tradução apresentavam-se como tarefas de aprendizagem¹¹ e integradoras, as quais “ativam uma ou mais competências relacionadas à disciplina¹²” (Hurtado Albir, 2007, p. 180).

Ao longo da implementação do material didático, alguns dados coletados serviram como subsídio para discutirmos a efetividade da pesquisa e da proposta pedagógica. Os dados referentes à voz do aluno foram retirados de: i) questionário inicial; ii) questionário final; iii) respostas dos alunos às Tarefas Finais de cada UD, à UD de autoavaliação e ao portfólio de aprendizagem. Os *feedbacks* enviados como resposta a cada UD e à UD de autoavaliação trouxeram a voz do professor/pesquisador.

Os dados foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (AC). Conforme Bardin (2016), esse método, por meio de categorias de análise, permite a análise qualitativa do material produzido pelos participantes (alunos e pesquisador), visando levantar inferências que

se relacionassem com os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa. A AC auxiliou também na organização do material coletado, uma vez que havia um grande volume de informações para discutir.

Nesse sentido, alguns passos foram necessários para levar a cabo a AC: i) realização da pré-análise, para selecionar os documentos; ii) estabelecimento das unidades de análises, para buscar reverberações dos pressupostos teóricos no material analisado; iii) proposta de quatro categorias de análise, para fazer emergir dos documentos a voz dos participantes; iv) levantamento de inferências, para aproximar a voz dos participantes com as teorias que ampararam a pesquisa.

As inferências levantadas a partir da discussão de dados por meio da AC, permitira reconhecer que: i) os alunos que utilizavam a metalinguagem da tradução de modo apropriado, também construíram, ao longo da disciplina, uma maior autonomia ao realizarem as tarefas, o que foi observado, principalmente, por meio da realização das tarefas finais das UD's e do portfólio de aprendizagem; ii) tendo um maior contato com os conceitos científicos, grande parte dos aprendizes pareceu, ao final do processo de ensino-aprendizagem, estar mais consciente de suas escolhas e refletir de modo autônomo sobre seu processo de tomada de decisão. Compreendemos essa relação, pois partimos do entendimento de que a metalinguagem é uma das ferramentas que auxilia na promoção da autorregulação, uma vez que leva à tomada de consciência por parte do aprendiz, permitindo que opere com os conceitos, ou seja, segundo Vigotski (2018, p. 295), “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos”. Isso pode ser observado nas justificativas das escolhas tradutórias e nas reflexões finais solicitadas ao final do portfólio de aprendizagem.

Considerando o ciclo da pesquisa-ação, planejamos inicialmente uma melhora na prática pedagógica ligada ao objetivo pretendido com a pesquisa, o qual buscava investigar a relação entre o ensino da metalinguagem dos Estudos da tradução e a promoção da autorregulação. Para agir na implementação da proposta didática, foi preciso compreender a situação pedagógica específica (contexto e participantes da pesquisa). O monitoramento e a descrição dos efeitos da ação pedagógica foram relatados a partir das discussões propostas após o levantamento das inferências, o que permitiu avaliar os resultados da implementação.

Abaixo apresentamos alguns comentários e sugestões de alunos que nos permitiram compreender não apenas como a disciplina foi encarada pelos alunos, mas também as modificações que se fizeram necessárias para as edições posteriores da disciplina.

Em relação ao método empregado na sala de aula, damos destaque à voz de um aluno [A1]:

Esse comentário é só para parabenizar a professora e ao doutorando, gostei muito da didática de aprendizado que visou a interação, a presença e a participação em aula. A avaliação também foi muito interessante, na verdade foi a soma de trabalhos diários com acompanhamento. Tornou a matéria muito interessante, consegui entender e colocar em prática a teoria. [A1].

Em relação às alterações, o ponto central do comentário do aluno [A1] foi a disponibilização do material teórico:

Acredito que [seria bom] um embasamento maior em relação à fonte de onde provém o conhecimento, fornecendo textos da Hurtado Albir e do Grupo PACTE, por exemplo. Não acredito que seja obrigatória a leitura de tais textos, mas para o aluno que queira aprofundar um pouco seu conhecimento, poderia ser interessante. [A1]

16

A voz dos alunos nos possibilitou refletir sobre nossa prática pedagógica, retomando ou abandonando as estratégias metodológicas que foram exploradas ao propormos novas versões do material didático aplicadas em outras situações pedagógicas, com outros alunos e em outros anos. Esse é um dos fatores mais relevantes da pesquisa em sala de aula, uma vez que permite questionar nossa ação pedagógica, tornando professores e alunos mais conscientes de seus papéis no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisa-ação em Sala de Aula de Francês na Formação de Tradutores

A pesquisa de Gomes (2019) se inseriu no contexto de ensino-aprendizagem da língua francesa (LF) na formação de tradutores, trazendo como problemática a especificidade da formação linguística dos estudantes de tradução. Diante da constatação de um “vazio pedagógico” (Berenguer, 1996), a pesquisa procurou desenvolver objetivos de aprendizagem específicos de língua francesa alinhados à finalidade geral da formação de tradutores que é o desenvolvimento da Competência Tradutória (CT). Tal alinhamento foi fundamentado no quadro teórico proveniente dos Estudos da Tradução e em uma linha metodológica da Formação por Competência e no enfoque por tarefas, proveniente da Didática de línguas

estrangeiras e adaptado para tarefas de tradução, criando, desse modo, um ponto de interseção entre os Estudos da Tradução (ET) e a Didática de Línguas Estrangeiras (DLEs).

A partir de uma revisão da literatura (Berenguer, 1999; Brehm Cripps & Hurtado Albir, 1999; Andreu et al., 2002) sobre objetivos de aprendizagem de língua estrangeira (LE) na formação de tradutores, desenvolveu-se, nessa pesquisa, uma proposta didática dando ênfase à compreensão leitora, uma vez que ela é considerada na literatura concernente como a habilidade mais importante a ser desenvolvida no ensino de LE para tradutores.

Nesse sentido, foram propostos os seguintes objetivos de aprendizagem para a produção do material didático: (i) compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa (competência textual trabalhada na UD4); (ii) perceber a contrastividade entre o par linguístico francês-português (competência linguístico-contrastiva trabalhada nas UDs 2 e 3); (iii) ampliar e mobilizar conhecimentos enciclopédicos e temáticos relacionados aos povos de Língua Francesa (competência extralinguística trabalhada na UD4); e (iv) saber utilizar fontes de documentação adequadas à compreensão leitura em LF (competência instrumental trabalhada nas UDs 3 e 4).

Além do viés teórico-metodológico, a pesquisa objetivou desenvolver um viés didático ao propor produção e implementação do material didático¹³. Sobre a produção, o material foi composto de cinco UD's criadas a partir dos objetivos de aprendizagem acima citados e alinhados a uma competência específica na formação de tradutores (Hurtado Albir, 2008). Sobre a avaliação, cada UD finalizava com uma tarefa de autoavaliação e a UD5 foi inteiramente dedicada a uma autoavaliação final. A maioria das tarefas que compunham o material didático tinha vinculação com a tradução. As tarefas se dividiram em tarefas simples e familiares aos alunos em preparação para a realização de tarefas mais complexas até chegar à tarefa final, presente no fim de cada UD. Sobre a implementação do material, foi proposto um curso de Extensão aos alunos do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O curso intitulado "Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1" teve 60 horas de carga horária e foi desenvolvido por meio do Edital FLUEX (Fluxo Contínuo de Extensão) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB.

As aulas ocorreram de setembro a dezembro de 2018 no Laboratório de Informática do Curso de Bacharelado em Tradução, à razão de um encontro por semana, cada um com 3 horas de duração. No total, cinco alunos, de 18 a 23 anos, participaram da experiência, sendo duas mulheres e três homens, e tinham como língua B, primeira língua estrangeira, o inglês e como

língua C, segunda língua estrangeira, o francês. O nível linguístico em língua francesa da maioria era A2, com exceção de um aluno que tinha nível A1. A professora/pesquisadora e ministrante do curso é professora de língua francesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas dessa mesma Instituição. Mestre em Didática das Línguas e Culturas, pela Universidade Paris III, França, já realizou pesquisas sobre métodos de ensino de línguas, sobre materiais didáticos para o ensino do francês e sobre a metodologia do enfoque por tarefas.

A pesquisa-ação realizada seguiu a proposta de Narcy-Combes (2005), qual seja: (i) apoio institucional; (ii) preparação, organização, acompanhamento (tomada de notas); (iii) possibilidade de aplicação e validação; (iv) oferta de cursos de curta duração; (v) ética; (vi) publicação de resultados. Antes de serem iniciadas as aulas, os alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam a um questionário diagnóstico cujo objetivo era de informar o perfil do aluno, seu nível linguístico em língua francesa, conhecimentos em outras línguas, contato com a língua francesa ou com francófonos e os meios de contato que já haviam tido em língua francesa (rádio, *site*, filmes, música, literatura etc.). Após esse primeiro contato, a professora/pesquisadora propôs o teste linguístico *on-line* Dialang, a fim de se certificar do nível linguístico informado pelos alunos.

Para coletar as vozes dos alunos e alcançar os objetivos de pesquisa propostos, foram selecionados os seguintes instrumentos de coleta: (i) caderno de comentários, no qual os alunos, ao fim de cada UD, registravam seus comentários sobre a UD de modo geral e sobre as tarefas propostas; (ii) avaliação diagnóstica; (iii) autoavaliação discente (ao fim de cada UD) e (iv) avaliação da disciplina (no término da oficina e situada na UD5). A voz da professora pesquisadora foi analisada por meio dos diários reflexivos (6) e notas de campo.

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foi o método utilizado para o tratamento dos diversos dados gerados pelos instrumentos de coleta acima citados. O método preconiza quatro etapas durante as quais vão surgindo as inferências, criando, portanto, a interpretação do sentido das mensagens: a pré análise, a análise categorial, ou seja, a exploração do material, a análise inferencial e a interpretação dos resultados. A AC centrou-se nos *feedbacks* dos alunos quanto ao material didático e à proposta de objetivos de aprendizagem específicos para esse contexto de ensino. Após a etapa de pré análise, que se refere à revisitação do material recolhido e seleção dos documentos para a análise propriamente dita, foram definidas as seguintes finalidades para a análise do *corpus* selecionado: (i) fazer inferência sobre a percepção consciente dos alunos sobre as 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 operacionalização e (iv) fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática. Dentro da proposta metodológica da AC para a interpretação de dados qualitativos, após a fase de análise dos dados gerados e organizados por “categorias” de análise, os dados brutos se tornam mais “falantes” provocando a produção de inferências. Foi possível analisar 127 asserções nas categorias “contraste”, “compreensão leitora” e “material didático”. Portanto, a partir da análise inferencial das asserções e de seu diálogo com os objetivos de pesquisa e quadro teórico, pudemos destacar quatro pontos de discussão.

A primeira discussão refere-se ao interesse de uma abordagem contrastiva no material didático de língua estrangeira para tradutores. As respostas dos alunos concentradas na categoria “contraste” colocam em evidência o que já tinha sido destacado por alguns pesquisadores (Berenguer, 1996; Hurtado Albir (1999); Brehm Cripps & Hurtado Albir, 1999) no tocante à importância do desenvolvimento da competência linguístico-contrastiva entre as línguas de estudo. Atividades que sugeriam a contrastividade entre o par linguístico estudado tiveram uma recepção positiva por parte dos alunos pelo fato de terem uma vinculação maior e utilidade direta com a tradução. Alguns alunos mencionaram ter a impressão de “ganhar” tempo ao desenvolver esse olhar contrastivo desde os níveis iniciais de língua estrangeira.

Palavras como “impacto”, “essencial” ou “relevantes” marcaram as falas dos alunos relativas à UD3 que trazia tarefas em torno da contrastividade. Como a exemplo das asserções abaixo:

Aprendi muitas palavras polissêmicas, siglas e expressões idiomáticas que eu não conhecia, e estas são essenciais para a atividade de tradução. (Part.4 As7-AAUD3)

(...) 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. (Part.2 As2-CAUD3)

(...) acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma podem 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. 9 (Part.1 As3-CAUD3)

Portanto, o resultado da análise dos dados na categoria “contraste” sugere a importância de se dar mais ênfase à contrastividade nas aulas de LE específicas para a formação de

tradutores. Uma abordagem contrastiva entre o par linguístico estudado permitiria aos alunos desenvolver uma percepção “consciente” das diferenças e semelhanças entre as línguas de estudo, no caso da pesquisa de Gomes (2019), o francês e o português, desde os níveis iniciais de LE, e, portanto, desenvolver um “olhar de tradutor”, usando a expressão de Berenguer (1996, p.10).

A segunda discussão refere-se ao desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com foco na tradução. As respostas dos alunos concentradas na categoria “compreensão leitora” colocam em evidência o que muitos autores afirmaram (Berenguer, 1999; Brehm Cripps & Hurtado Albir, 1999) sobre a importância do ensino de LE ser voltado ao desenvolvimento da compreensão leitora, habilidade considerada mais utilizada pelos tradutores, em um contexto de tradução direta. Das 47 ocorrências, 17 mencionaram a questão das estratégias com foco na tradução, na qual os alunos destacaram terem mais consciência das estratégias de leitura, influenciando, desse modo, em suas “escolhas tradutórias”:

[...] considero importante, saber extrair as informações implícitas do texto, como quem escreveu, quando e para quem, pontos estes indispensáveis na hora de traduzir e que, com certeza, influenciarão nas escolhas tradutórias tomadas. (Part.1 As6-ADUD5)

Começamos a identificar os tipos de gêneros textuais, também tivemos conteúdo gramatical [...]. Os aspectos gramaticais foram ensinados com vários exemplos e atividades, o que ajuda na compreensão [...] tudo isso é importante na tradução, porque influencia o modo como nós realizaríamos a tradução. (Part.5 As3ADUD5)

As falas dos alunos evidenciam uma maior habilidade para identificar, durante a leitura, fatores significativos para a tradução.

A terceira discussão diz respeito à especificidade do material didático. As respostas dos alunos concentradas na categoria “material didático” evidenciaram o quanto é profícuo para os alunos terem um material de ensino de LE, no nosso caso de língua francesa, específico para os estudantes de tradução, com uma abordagem contrastiva entre as línguas, dando ênfase à compreensão leitora e com proposta de tarefas vinculadas à tradução, acostumando, desse modo, o aluno a ler com “olhos de tradutor” desde os primeiros níveis na língua estrangeira (Berenguer, 1996, p. 10).

A última discussão refere-se à proposta de objetivos de aprendizagem de Língua Francesa específicos para a formação de tradutores, a interpretação dos dados permitiu evidenciar que o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem de LF e objetivo do Curso de Bacharelado em Tradução proposto no material didático é positivo. Tal afirmação é fundamentada nas vozes dos alunos, como as selecionadas a seguir:

Acho que são essenciais [os objetivos], pois o foco de ensino e de aprendizagem nos cursos de tradução são outros dos demais cursos. 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. (Part.5 As14ADUD5)

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 (...). 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 As14ADUD5)

Os resultados da pesquisa de Gomes (2019) ilustrados acima sugerem, portanto, que há um espaço didático a ser preenchido no Curso de Bacharelado em Tradução, no tocante ao ensino de LEs, no qual os objetivos de aprendizagem de LE estariam alinhados ao objetivo geral do curso: o desenvolvimento da Competência Tradutória.

Por fim, cumpre ressaltar que a experiência com a pesquisa-ação nesse estudo provou-se adequada. E mais, permitiu desenvolver um duplo empoderamento: o primeiro relativo à produção de conhecimentos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua francesa em contexto específico, nesse caso, na formação de tradutores; o segundo relativo à prática de sala de aula propriamente dita, ao contribuir para a produção de conhecimento concernente à própria experiência da professora/pesquisadora e às melhorias possíveis no ambiente real onde ocorreu, “ultrapassando a última fronteira” na pesquisa de pedagogia e didática da tradução.

As três experiências com pesquisa-ação que compartilhamos aqui buscaram avaliar e validar propostas de ensino-aprendizagem de tradução inseridas em uma orientação construtivista da aprendizagem, na linha pedagógica de formação por competências, tendo como marco metodológico o enfoque por tarefas de tradução. Para tanto, o artigo apresentou a

elaboração, implementação e resultados de três pesquisas de doutorado realizadas na sala de aula de tradução, em três contextos pedagógicos diferentes. Essas pesquisas têm algumas características em comum, a saber: (i) os pesquisadores realizaram a investigação com base em suas próprias práticas de ensino em sala de aula de tradução; (ii) os materiais didáticos foram elaborados de acordo com o mesmo quadro teórico (pesquisa ação educacional; formação por competências; didática de tradução; metodologias ativas; abordagem por tarefa de tradução; (iii) a especificidade da ação pedagógica foi definida para as três situações de ensino e aprendizagem, de maneira similar; (iv) um ambiente híbrido de aprendizagem (combinação de aulas presenciais com tarefas realizadas remotamente, com suporte de tecnologias) foi igualmente explorado, o que ofereceu ao professor/pesquisador possibilidade de conhecimento mais abrangente de suas situações de sala de aula; (v) a análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos similares.

A partir da perspectiva dos professores/pesquisadores, três reflexões merecem destaque: (i) a experiência com pesquisa ação promoveu um sentido de empoderamento no professor/pesquisador que, como um participante interno, foi capaz de identificar espaço e oportunidades para melhoria e de realizar a investigação em sua própria prática de ensino; (ii) os resultados obtidos nas três pesquisas mostraram o impacto positivo da perspectiva cognitivo-construtivista e da linha de formação por competências na educação do tradutor, bem como os benefícios da abordagem por tarefas de tradução; (iii) os resultados também sugeriram que os estudantes foram capazes de desenvolver recursos internos e competências para traduzir, bem como consciência crítica com relação à sua própria aprendizagem, como decorrência do ambiente de ensino-aprendizagem proporcionado.

Os autores deste artigo trabalharam em conjunto e em diálogo, enquanto membros de uma comunidade de ensino-aprendizagem, que acredita que a pesquisa educacional deveria ser conduzida pelos próprios professores, que identificam espaço para melhoria em sua prática pedagógica. Como afirma Kiraly (2000, p. 195),

A pesquisa em sala de aula *não* é algo que professores *fazem sozinhos*, com os alunos servindo como cobaias. Ao contrário, é uma *ação colaborativa* realizada por professores e alunos trabalhando conjuntamente. Com a *participação dos alunos na pesquisa para investigar os processos de ensino-aprendizagem*, podemos incutir neles o entendimento de que têm voz ativa na construção de seu próprio ambiente de aprendizagem; assim, podemos *encorajá-los* a desenvolver um *sentido de*

responsabilidade por sua própria aprendizagem e ações que certamente lhes serão úteis no *desenvolvimento de expertise e autonomia* enquanto profissionais de mediação de linguagem. (itálicos adicionados pelos autores)¹⁴.

Os segmentos em itálico na citação acima representam o que os autores entendem como sendo o papel de professores enquanto pesquisadores e articulam suas ideias sobre pesquisa-ação educacional: não se trata de algo que os professores fazem sozinhos, mas é uma ação colaborativa da qual os alunos participam, na investigação sobre os processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos, em consonância com a afirmação de Kiraly, que, ao conduzir pesquisa-ação em nossas salas de aula, colocamos os alunos como protagonistas de seu aprendizado e no caminho certo para alcançar sua autonomia enquanto tradutores profissionais.

Finalmente, cumpre ressaltar que, para além de compartilhar nossas pesquisas, desejamos contribuir para o estabelecimento e a consolidação da pesquisa-ação nos Estudos da Tradução, já comum em outras disciplinas, por exemplo, no ensino de línguas estrangeiras. Para fechar nossas reflexões, terminamos com a voz de Kiraly (2000, p. 195):

Precisamos começar a observar e efetuar mudanças em nossas aulas (...). Precisamos identificar espaços para melhorias em nossas práticas de ensino e para criar nossos próprios e viáveis remédios para a mudança que podemos observar continuamente e modificar como necessário ¹⁵.

Ficam assim nossos trabalhos como um convite aos colegas para que possamos juntos trabalhar pela consolidação de uma cultura de pesquisa educacional, superando a ‘última fronteira’ da investigação em pedagogia e didática de tradução.

REFERÊNCIAS

- Andreu, M.; Berenguer, L.; Orero, P.; Ripoll, O. (2002). Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns: Revista de Traducció*, (7), 155-165, 2002.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. L. A. Reto, & A. Pinheiro (Trads.). Edições 70.

-
- Berenguer, L. (1999). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 9-30). Universitat Jaume I.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies and lessons learned*. Pfeiffer.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brehem Cripps, J. & Hurtado Albir, A. (1999). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores (pp. 59-70). In A. Hurtado Albir (ed.). *Enseñar a traducir - Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- Cantarotti, A., & Lourenço, F. M. A. (2012). Tradução: Uma abordagem de ensino/aprendizagem para o Secretariado Executivo. *Revista Gestão e Secretariado*, 3(1), 159-179. <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/98>
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, (69). <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Echeverri, A. (2018). El Aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios (pp. 21-48). *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática de tradução no Brasil*. Pontes Editores.
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción em la modalidad semipresencial* [Tese doutorado, Universidade Autônoma de Barcelona].
- Galán-Mañas, A. (2011). Translator Training Tools. *Babel*, 57(4), 414 - 429. <https://benjamins.com/#catalog/journals/babel.57.4/main>
- Gomes, L. T. (2019). *Delimitação do espaço didático do ensino de língua francesa na formação de tradutores: Fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidades didáticas* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0453-T.pdf>
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the Classroom*. Benjamins.
- Gysel, E. V. (2013). *Blogs segundo a Tipologia Textual baseada em Contexto: proposta para análise textual em Estudos da Tradução*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0155-D.pdf>
- Gysel, E. V. (2017). *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de secretariado executivo* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0360-T.pdf>
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología em la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.

-
- Hurtado Albir, A. (2005). A aquisição da competência tradutória. In F. Alves, C. Magalhães, & A. Pagano (Orgs), *Competência em Tradução: Cognição e Discurso* (pp. 19-57). Editora UFMG.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), p. 163-195.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. La formation en traduction: pédagogie, docimologie, technologies, 21(1), p. 17-64.
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2015). *Aprender a Traducir del francés al español: Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2020). Competência tradutória e formação por competência. L. T. Gomes, & M. P. Dantas (Trans.). *Cadernos de Tradução*, 40(1), pp. 367-416.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Sr. Jérôme.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Li, D. (2013). Teaching Business Translation: A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 1-26.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2007). *English grammar through text: text typology and grammatical patterns*. Department of Linguistics, Macquarie University; Centre for Language in Social Life, Macquarie University; Systemic Meaning Modelling Group; Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, Hong Kong City University.
- Melo, S.S.C. (2013). O secretário executivo e a tradução no ambiente corporativo. In XII Semisec, *Construindo o futuro com maturidade profissional*. FENASSEC.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Neckel, F. M. (2019). *Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: Uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem* [Tese doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0437-T.pdf>

Nonato Junior, R. (2008). A gestão dos recursos da informação nas ciências sociais aplicadas: Uma abordagem para secretariado executivo. *Revista Capital Científico do Setor de Ciências Sociais Aplicadas*, 7(1), 41-54.
<http://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/viewArticle/769>

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). John Benjamins.

Ronca, A. C. C. (1994). Teorias de Ensino: A Contribuição de David Ausubel. *Temas em psicologia*, 2(3), 91-95.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-Ação*. (18. ed.). Cortez.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, 31(3), 443-466. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

Viana, N. (2007). Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In M. L. O. Alvarez, & K. A. Silva (Orgs.), *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. (pp. 233-2532). Pontes Editores.

Vygotski, L. S. (2018). *A construção do pensamento e da linguagem*. P. Bezerra (Trad.). (2. ed.). Editora WMF Martins Fontes.

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22(1), 1-22.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Wills, W. (1976). Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. In R. W. Brislin (Ed.), *Translation Applications and Research* (pp. 117-137). Gardner.

¹ Link para visualização do grupo de pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4182369881392972

² O artigo de Hurtado Albir publicado inicialmente em 2008, foi traduzido em 2020 por Gomes e Dantas e publicado em *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, nº 1. Estamos citando o seguimento da tradução na página 377.

³ una metodología activa en la que el estudiante aprende a traducir haciendo tareas que le permiten descubrir principios y estrategias, y construir así los andamiajes de su competencia traductora.

⁴ “One particularly valuable way to carry out educational research is to have teachers themselves study what goes on in their own classroom” (Kiraly, 2000, p. 195).

⁵ Em português, chamada de modalidade híbrida.

⁶ Maiores informações sobre plano de ensino, material didático e avaliação desta pesquisa estão disponíveis em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0360-T.pdf>

⁷ Termo segundo Hurtado Albir, 2011.

⁸Difficile, voire impossible, de tenir un discours articulé sur les prénoms de la traduction ou encore d'évaluer pertinemment des traductions sans disposer d'une terminologie adéquate.

⁹ Havia 35 alunos inscritos na disciplina, entretanto, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessária a aprovação do comitê de ética da UFSC, sendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) um dos critérios de inclusão do participante na pesquisa

¹⁰ Maiores informações sobre plano de ensino, material didático e avaliação desta pesquisa estão disponíveis em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0437-T.pdf>.

¹¹ As tarefas de aprendizagem “visam o desenvolvimento de uma habilidade, capacidade ou conteúdo relacionado à disciplina” (Hurtado Albir, 2007, p. 180).

¹² which activate one or more discipline-related competences

¹³ Maiores informações sobre plano de ensino, material didático e avaliação desta pesquisa estão disponíveis em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0453-T.pdf>.

¹⁴ Classroom research is *not* something teachers *do alone*, with students serving as their guinea pigs. Instead, it is *collaborative action* carried out by teachers and students working together. By having *students join us in research to investigate learning and teaching processes*, we can instil in them the understanding that they have a stake in designing their own learning environment; thus, we can *encourage* them to develop a *sense of responsibility for their own learning* and actions that will surely stand them in good stead as they *develop expertise and autonomy* as language mediation professionals. (italics added).

¹⁵ We need to start observing and effectuating change in our own classes (...) We need to identify room for improvement in our own teaching practices and to devise our own viable remedies for change that we can continuously observe and modify as necessary.