



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

**PORTFÓLIO TRADUTÓRIO:**  
OS PAPÉIS DA ATIVIDADE TRADUTÓRIA NO PROCESSO  
DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

---

Londrina  
2021

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

**PORTFÓLIO TRADUTÓRIO:**  
OS PAPÉIS DA ATIVIDADE TRADUTÓRIA NO PROCESSO  
DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de.

Portfólio Tradutório: os papéis da atividade tradutória no processo de ensino, aprendizagem e avaliação / Lucas Mateus Giacometti de FREITAS. - Londrina, 2021.  
165 f.

Orientador: Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Tradução - Tese. 2. Avaliação - Tese. 3. Interacionismo Sociodiscursivo - Tese. 4. Ensino de Língua Inglesa - Tese. I. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

**PORTFÓLIO TRADUTÓRIO:**  
OS PAPÉIS DA ATIVIDADE TRADUTÓRIA NO PROCESSO  
DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Vera Lúcia Lopes  
Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Juliana Reichert Assunção  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Mirian Ruffini  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
- UTFPR

Londrina, 09 de abril de 2021.

Dedico este trabalho a todos os professores que corajosamente e diariamente se desdobram para fazer a vida do outro melhor.

## AGRADECIMENTOS

Ser professor é, ao mesmo tempo, um ato de amor e de resistência. De amor, pois vivemos uma vida de doação em prol do crescimento alheio. De resistência, pois contribuimos para que nossos(as) alunos(as) se desprendam das amarras de poder que os impedem de voar.

Agradeço imensamente a todos os professores, educadores e outros profissionais da educação que dedicaram suas vidas ao meu crescimento ético e desenvolvimento cidadão. Eu sou o fruto de todo o trabalho, carinho e cuidado que recebi desses profissionais ao longo de minha vida e desejo conseguir fazer o mesmo por outros com o mesmo apreço e amor que recebi.

Agradeço aos meus pais, Rinaldo Galete e Valéria Giacometti, ambos professores, por terem me possibilitado uma criação cheia de respeito, aceitação e bondade. Por terem recheado minha infância e adolescência de livros e histórias que moldaram meu caráter. Por nunca terem fechado portas e por sempre caminharem ao meu lado quando precisei.

Agradeço à professora Vera Lúcia Cristovão pela oportunidade de mostrar meu trabalho e pela confiança na minha visão desde o início. Muito obrigado por ter visto em mim algo de valor, por ter me guiado neste processo com ternura, solidez e responsabilidade e por ter devolvido a mim a esperança na educação. Espero um dia me tornar um profissional tão formidável quanto você e conseguir inspirar outros educadores assim como fui inspirado por você.

Agradeço ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) por terem se tornado uma família acadêmica e uma rede de apoio, não apenas pelas ajudas sempre prontamente oferecidas na discussão deste trabalho, mas também pelo desenvolvimento em mim de um senso de coletividade e parceria no pensamento científico. Não tenho palavras para descrever o tamanho do crescimento profissional, acadêmico e humano que a participação do grupo me proporcionou.

Aos membros titulares da banca de qualificação, Profa. Dra. Juliana Tonelli e Profa. Dra. Mirian Ruffini, e aos membros suplente Profa. Dra. Maria Izabel Tognato e Profa. Dra. Viviane Furtoso, por terem aceitado participar da minha jornada e contribuir com o meu trabalho. Possuo uma enorme apreciação por terem

disponibilizado parte de seu tempo para a leitura e discussão deste texto.

Agradeço à Profa. Dra. Elisângela Liberatti pelas valiosas contribuições fornecidas durante o Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA) e por ter disponibilizado um espaço livre e flexível para a aplicação desta pesquisa.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, alunos-professores em formação do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina, por terem me aceito em seu ambiente escolar, por terem embarcado na viagem que preparei para eles e por terem oferecido preciosas releituras do poema "The Road not Taken" que jamais esquecerei.

Agradeço aos meus amigos e ao meu namorado, Sergio Lemos Hermsdorff, por terem lutado por mim quando eu não tinha mais forças para lutar e por me lembrarem constantemente dos motivos pelos quais iniciei esta jornada.

Muito obrigado!

I am not a teacher, but an awakener.

*Robert Frost*

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de. **Portfólio Tradutório**: os papéis da atividade tradutória no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

O pesquisador-em-formação precisa olhar suas próprias ações e repensar conceitos que já podem estar fossilizados em sua atuação, como por exemplo, o processo avaliativo. Deste modo, a avaliação por meio do Portfólio (VILLAS BOAS, 2004) se torna uma alternativa menos excludente e condenatória deste processo, condizente com as práticas de avaliação formativa (FURTOSO, 2008). Nesta pesquisa, procuramos expandir o conceito de avaliação por meio do Portfólio, inserindo no processo uma prática que vem ganhando força na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001) – a tradução (NORD, 2012) – utilizada de forma planejada e sistemática (LIBERATTI, 2012). Para tal, preparamos e aplicamos uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), pautando-se no ensino de Línguas sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), em um contexto de ensino superior (curso de Letras – UEL), em que as atividades dos módulos focam na tradução do Inglês do gênero poema, realizada pelos professores-em-formação. A coletânea dessas atividades forneceu os dados para análise de cunho qualitativo e os instrumentos de geração de dados deste trabalho são: a) o portfólio tradutório; b) as ementas das disciplinas do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina; e c) a sequência didática criada pelo autor. Esta pesquisa também analisa quais são os espaços da tradução no ensino de língua Inglesa e de que modo ela contribui para o domínio das características do gênero, o desenvolvimento das capacidades de linguagem e como podemos utilizá-la como avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo resultou em indícios de desenvolvimento linguístico e mobilização das capacidades de linguagem nas atividades de tradução, colocando, desta maneira, a atividade tradutória como uma produção pertinente para compor o Portfólio.

**Palavras-chave:** avaliação; tradução; interacionismo sociodiscursivo; sequência didática; portfólio.

FREITAS, Lucas Mateus Giacometti de. **Translation Portfolio: the roles of the translation activity in the teaching, learning and assessment process.** 2021. 161 p. Dissertation (Masters in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

The researcher-in-training needs to focus their gaze on their own actions and rethink concepts that may already be fossilized in their performance, such as the student assessment process. In this way, the evaluation via Portfolio (VILLAS BOAS, 2004) becomes a less exclusive and condemnatory alternative to this process, consistent with the practices of formative assessment (FURTOSO, 2008). In this research, we seek to expand the concept of evaluation through the Portfolio, adding to the process a practice that has been gaining strength in the post-method era (KUMARAVADIVELU, 2001) - the translation practice (NORD, 2012) - used in a planned and systematic way (LIBERATTI, 2012). To this end, we prepared and applied a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004), based on the teaching of Languages under the bias of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), in a context of higher education (course de Letras - UEL), where the activities of the modules focus on the English translation of the poem genre, carried out by the teachers-in-training. The collection of these activities provided the data for a qualitative analysis and the data generation tools for this work are: a) translation portfolio; b) the syllabus of the English Language course at the State University of Londrina; and c) the didactic sequence created by the author. This research also analyzes what are the spaces of translation in English as a second language teaching and how it contributes to the mastery of the genre characteristics, the development of language capabilities and how it can be used as an assessment tool in the teaching and learning process. This study resulted in evidence of linguistic development and mobilization of language resources in translation activities, thus placing translation activity as a relevant production to compose the Portfolio.

**Key words:** assessment; translation. sociodiscursive interactionism. didactic sequence. portfolio.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Ressignificação proposta pelo grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” .....	37
<b>Figura 2</b> – Zines produzidas pelos(as) alunos(as) do primeiro ano do curso de Letras Inglês da UEL.....	45
<b>Figura 3</b> – Trecho da tabela adaptada de Nord (2012) preenchida.....	83
<b>Figura 4</b> – Trecho da produção inicial de um participante da pesquisa.....	85
<b>Figura 5</b> – Discussão sobre as diferentes traduções.....	87
<b>Figura 6</b> – Explicação dos termos escolhidos .....	88
<b>Figura 7</b> – Outras possibilidades de tradução .....	89
<b>Figura 8</b> – Breve análise da tradução do colega .....	90
<b>Figura 9</b> – Trecho da lista de constatações.....	91
<b>Figura 10</b> – Exemplo de trecho não traduzido.....	95
<b>Figura 11</b> – Exemplo de trecho traduzido em sua totalidade .....	95
<b>Figura 12</b> – Uso de figuras de linguagem.....	96
<b>Figura 13</b> – Presença de rimas: produção inicial.....	97
<b>Figura 14</b> – Presença de rimas: produção final .....	97
<b>Figura 15</b> – Variedade linguística privilegiada .....	98
<b>Figura 16</b> – Exemplo de produção inicial sem título .....	99
<b>Figura 17</b> – Exemplo de produção final com título adicionado .....	100
<b>Figura 18</b> – Exemplo de mudança na localização das informações do texto: produção inicial .....	101
<b>Figura 19</b> – Exemplo de mudança na localização das informações do texto: produção final.....	101
<b>Figura 20</b> – Traduções não-literais: produção inicial .....	102
<b>Figura 21</b> – Traduções não-literais: produção final .....	103
<b>Figura 22</b> – Tom poético do texto.....	104
<b>Figura 23</b> – Temas do texto .....	104
<b>Figura 24</b> – Relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir: Participante A.....	106
<b>Figura 25</b> – Relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir: Participante B.....	106
<b>Figura 26</b> – Consciência da sócio-história do gênero.....	107

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – CL potencialmente mobilizadas .....	77
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	–	Objetivos e perguntas de pesquisa .....	20
<b>Quadro 02</b>	–	Pesquisas nacionais sobre “tradução e formação de professores em Língua Inglesa” .....	24
<b>Quadro 03</b>	–	Pesquisas nacionais sobre “tradução e sequência didática” .....	29
<b>Quadro 04</b>	–	Pesquisas nacionais sobre “portfólio tradutório” .....	32
<b>Quadro 05</b>	–	Características de uma sequência didática da escola Brasileira do Interacionismo Sociodiscursivo .....	37
<b>Quadro 06</b>	–	Características do gênero poema por Perfeito e Vedovato (2011) .....	39
<b>Quadro 07</b>	–	Poema “The Road not Taken” de Robert Frost e Tradução de Jório Filho.....	42
<b>Quadro 08</b>	–	Objetivo geral e procedimento de análise .....	57
<b>Quadro 09</b>	–	Objetivos específicos e procedimentos de análise.....	57
<b>Quadro 10</b>	–	Objetivos de pesquisa, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise.....	58
<b>Quadro 11</b>	–	Relação entre os critérios para análise das capacidades de linguagem (Cristovão et al, 2010), as categorias de análise de Nord (2012) e as questões norteadoras de Pontara (2019) .....	61
<b>Quadro 12</b>	–	Macroestrutura da SD .....	67
<b>Quadro 13</b>	–	Capacidades de Linguagem a serem potencialmente mobilizadas pela SD .....	74
<b>Quadro 14</b>	–	Exemplo de atividade com potencial de mobilizar múltiplas CL...78	
<b>Quadro 15</b>	–	Momentos avaliativos da SD.....	81
<b>Quadro 16</b>	–	Interferências da atividade tradutória observadas.....	93
<b>Quadro 17</b>	–	Diferentes títulos das produções .....	109
<b>Quadro 18</b>	–	Objetivos de pesquisa e respostas .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
SD	Sequência didática
CL	Capacidades de linguagem
CS	Capacidades de Significação
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>MAPEAMENTO DE PESQUISAS</b> .....	23
2.1	PESQUISAS NACIONAIS SOBRE “TRADUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA” .....	24
2.2	PESQUISAS NACIONAIS SOBRE “TRADUÇÃO SEQUÊNCIA DIDÁTICA” .....	29
2.3	PESQUISAS NACIONAIS SOBRE “PORTFÓLIO TRADUTÓRIO” .....	31
<b>3</b>	<b>CONCEITOS BASILARES DAS ÁREAS DE ENSINO DE LÍNGUAS, AVALIAÇÃO E TRADUÇÃO</b> .....	33
3.1	O INTERACIONISMO SOCIO DISCURSIVO .....	33
3.2	O DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	35
3.3	O GÊNERO POEMA .....	39
3.4	O POEMA “THE ROAD NOT TAKEN” DE ROBERT FROST .....	42
3.5	CIRCULAÇÃO DO GÊNERO POR MEIO DA ZINE .....	44
3.6	AVALIAÇÃO FORMATIVA .....	46
3.7	ASPECTOS POSITIVOS DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS .....	48
3.8	A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA E O MODELO DE NORD (2012) .....	51
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLOGICO</b> .....	56
4.1	OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	56
4.2	LENTE UTILIZADAS PARA A ANÁLISE .....	59
4.3	A NATUREZA DO ESTUDO .....	64
4.4	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	65
4.5	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	66
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	71
5.1	ANÁLISE DAS EMENTAS E DO QUESTIONÁRIO .....	71
5.2	ANÁLISE GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	74
5.2.1	Momentos Avaliativos da Sequência Didática .....	79
5.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DE CUNHO TRADUTÓRIO .....	82
5.3.1	O Modelo de Nord (2012) Aplicado ao Ensino de Li .....	83

5.3.2	Primeira Produção/Tradução.....	84
5.3.3	Tradução Comparada.....	87
5.3.4	Outras Traduções Possíveis, Autoavaliação e Avaliação em Pares .....	88
5.4	ANÁLISE E COMPARAÇÃO DAS PRODUÇÕES/TRADUÇÕES .....	93
5.4.1	Indícios de Desenvolvimento das Capacidades Linguístico-Discursivas .....	94
5.4.2	Indícios de Desenvolvimento das Capacidades Discursivas .....	99
5.4.3	Indícios de Desenvolvimento das Capacidades de Ação .....	102
5.4.4	Indícios de Desenvolvimento das Capacidades de Significação .....	105
5.4.5	Exemplo de Indícios de Desenvolvimento de Múltiplas Capacidades de Linguagem: Título .....	108
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>
	APÊNDICE A – Questionário.....	121
	APÊNDICE B – Sequência didática.....	124
	APÊNDICE C - TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os(as) alunos(as)-participantes .....	150
	APÊNDICE D - TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os professores-participantes .....	154
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>158</b>
	Anexo A – Modelo de Nord (212) .....	159
	Anexo B – Esquema da Sequência didática .....	160

## CAPÍTULO 01

### INTRODUÇÃO

*Duas rotas se divergiram no amarelar  
das árvores...*

Trecho do poema "The Road no Taken",  
de Robert Frost, traduzido por Bruno.

Um dos movimentos que regem as práticas educacionais é a incessante busca por melhorias no agir pedagógico. Há um enorme interesse por parte dos pesquisadores em compreender o que já foi teorizado e refinar o conhecimento científico em prol de sanar lacunas existentes, assim contribuindo para o aprimoramento da experiência de ensino, aprendizagem e avaliação<sup>1</sup>. Obstinadamente, educadores investigam novas técnicas, mecanismos e procedimentos que possam, de algum modo, ajudá-los na longa jornada de ensinar. Muitas vezes, durante este processo, o cientista precisa focar seu olhar em suas próprias ações e repensar conceitos que já estão fossilizados em sua atuação, como, por exemplo, seus métodos avaliativos (LUCKESI, 2012). Ao adentrarmos no campo da avaliação, é habitual encontrarmos professores que ainda seguem modelos tradicionais de avaliação (LUCKESI, 2003).

Há um consenso entre professores e pesquisadores de que mudanças nas práticas avaliativas são necessárias, embora poucos ajam com firmeza para que tal mudança aconteça. Sabemos<sup>2</sup> que muito raramente encontramos nos cursos de graduação alguma disciplina que se preocupa em trabalhar com conceitos de avaliação. Uma breve leitura das ementas das disciplinas de graduação do curso de Letras Inglês, da Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, nos mostra que a análise de práticas de avaliação aparece na descrição de apenas duas disciplinas de Língua Inglesa: estágio em Língua Inglesa I e II. Nestes dois casos, estudos de conceitos de avaliação são uma pequena parte do conteúdo a ser trabalhado nessas disciplinas. Caso os(as) alunos(as) queiram se aprofundar nos conceitos e práticas do campo da avaliação, torna-se necessário buscar atividades complementares fora

---

1 Para esta pesquisa, pautando-nos em Furtoso (2011) o ensino, a aprendizagem e a avaliação são partes de um mesmo processo

2 Neste trabalho, entendemos que a pesquisa acadêmica é fruto de um trabalho coletivo, por isso escolhemos a terceira pessoa do plural para nos expressarmos durante o texto.

da grade curricular.

Fidalgo (2005) notou o impasse presente em nossas escolas: houve grandes avanços no desenvolvimento de práticas educacionais, mas “pouca ou nenhuma modificação nas práticas avaliativas.” (FIDALGO, 2005, p. 138). A autora ainda faz uma reflexão sobre o agir avaliativo, afirmando que se não há uma grande verdade absoluta na produção de conhecimento, o mesmo poderia ser dito em relação à avaliação da aprendizagem (FIDALGO, 2005). Por que, então, avaliar de forma tradicional continua sendo recorrente nas aulas de língua estrangeira?

Um outro questionamento é proposto por Hoffman (2005) ao indagar sobre “Em que medida se pode falar de mudanças em avaliação? Por que estudamos e discutimos há tanto tempo avaliação da aprendizagem e são tão poucas as mudanças nas escolas?” (HOFFMAN, 2005, p.67). Ainda atualmente, como expressado por Coelho (2019), é notável a dificuldade dos profissionais em romperem com as práticas tradicionais de avaliação, sendo necessário a criação de um novo paradigma avaliativo.

Isso implica na construção conjunta e contínua de conhecimentos e desenvolvimento de produtos educativos, com foco na personalização dos processos de aprendizagem de línguas, levando em conta diferentes perfis e níveis de proficiência dos estudantes; assim como uso de diferentes recursos para implementar uma cultura inovadora no processo avaliativo, adequada aos constantes desafios das reformas acadêmicas, às rápidas mudanças científicas, tecnológicas e sociais. (COELHO, 2019, p. 196-197)

Levando em consideração estes questionamentos, as pesquisas que focam esta problemática e a falta de aplicação prática das que já foram realizadas, listamos os estudos da avaliação como um dos pontos que motivam esta pesquisa. Como mencionado acima, alguns professores carregam em si práticas tradicionais que adquiriram ao longo dos anos de serviço, ou que espelham as práticas de seus professores, e que levam como verdades absolutas. Uma dessas práticas é a exclusão, parcial ou integral, de atividades de cunho tradutório em sala de aula. A tradução, mesmo sendo uma das práticas mais utilizadas dentro da história do ensino de Línguas Estrangeiras (LEFFA, 1988), tendo seu início no método tradicional de Gramática e Tradução, foi quase que completamente abandonada nas últimas décadas. Embora tenha sido uma das primeiras grandes técnicas de ensino, com o surgimento de novas metodologias, a atividade tradutória foi praticamente abolida de dentro da sala de aula.

Alguns autores refletem a respeito deste fenômeno, como Duff (1989), que

discorre sobre como muitos professores não enxergam a tradução como uma ferramenta pedagógica eficaz, muitas vezes por não saberem utilizar eficientemente este instrumento ou por não possuírem uma visão mais ampla no que tange o ato tradutório. Para Robinson, a prática tradutória é benéfica para qualquer pessoa que a prática, afirmando que

[...] a tradução é um ciclo constante de aprendizado que passa pelos estágios do instinto (disposição indistinta), experiência (trabalho no mundo real) e hábito (“prontidão para a ação”) e, dentro da experiência, pelos estágios de abdução (conjecturas), indução (criação de modelos) e dedução (regras, leis, teorias) [...] um profissional, para quem os processos mentais complexos se tornaram naturais (e, portanto, subliminares), e um aprendiz, que precisa constantemente enfrentar e resolver problemas novos de maneiras analíticas conscientes. [...] Ou seja, o tradutor seria um profissional eternamente sedento por conhecimento (ROBINSON, 2002, p. 133)

Sabe-se que o ato de traduzir vai além da transposição de uma língua para a outra, como defendido por Campos (1986), que afirma que se traduz não apenas o código, mas também sentidos de “uma cultura para outra.” (CAMPOS, 1986, p. 28). Trabalhar com a quebra desse paradigma é de extrema relevância para a situação atual de ensino de Línguas Estrangeiras, em que se prega que a abordagem a ser utilizada em sala deve ser relacionada a cada contexto individual, sendo da obrigação do professor não seguir cegamente uma única metodologia em todas suas turmas. Leffa (1988) discorre sobre o assunto, dizendo que

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa. (LEFFA, 1988, p.25)

Liberatti (2012) faz uma breve compilação sobre como o movimento de exclusão da tradução ocorre em sala de aula, e como o professor que utiliza desse recurso muitas vezes se sente culpado ao fazê-lo. Para a autora:

A tradução em sala de LE não é inimiga voraz do professor de línguas. Essa concepção não é um paradigma fácil de ser mudado, principalmente pelo terrorismo feito a professores que usam a tradução em suas aulas, mesmo que de maneira não sistemática e por vezes, como último recurso

disponível. (...) a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso sem culpa, mas também pode ser usada de forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem. (LIBERATTI, 2012, p.180).

Notavelmente, tivemos grandes avanços para a quebra desse paradigma e a tradução vem ganhando espaço na sala de aula pós-método, defendida por diversos teóricos, como Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2006). Para os autores, o professor não pode seguir de forma incontestável um método de ensino, pois cada contexto de ensino é único, com necessidades e objetivos específicos. Ao defender uma filosofia de ensino que antecede o método, pautada em macroestratégias que norteiam o trabalho do docente, maximizando as oportunidades de aprendizagem, promovendo autonomia, consciência cultural e assegurando a relevância social, as ideias de Prabhu e Kumaravadivelu promovem um espaço em sala para o professor decidir livremente as atividades de suas aulas de acordo com as necessidades de seu contexto – incluindo atividades de cunho tradutório.

Outro instrumento que tem ganhado força nas últimas décadas, desta vez no campo da avaliação, é o instrumento portfólio. Nessa modalidade de avaliação, há uma (co)construção entre alunos e professores de uma coletânea das atividades realizadas pelos(as) alunos(as) durante as aulas de modo a criar uma vitrine que reflita o processo de aprendizado do participante se usado sob um olhar formativo. O portfólio é descrito por Nascimento, Ramos e Aroeira (2011) como “um conjunto de registros, informações sobre o trabalho realizado, ou em processo de realização, sendo considerado não apenas como procedimento de avaliação, mas como eixo organizador do trabalho pedagógico” (NASCIMENTO, RAMOS E AROEIRA, 2001, p. 3).

Por meio do portfólio, a aprendizagem colaborativa, criativa e que promova a autonomia do aprendiz se torna pilar central no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Sabemos que a (co)construção do conhecimento não deve ser feita de forma bancária (FREIRE, 1998) e o professor deve se atentar a muito elementos que vão além do conteúdo a ser ensinado, como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, criticidade, consciência cidadã, etc. Para Zílio (2010), o instrumento portfólio consegue potencializar a aprendizagem e contribui para mudanças em como os professores e alunos enxergam a avaliação. De acordo com a autora, o portfólio deixa o processo de avaliação menos amedrontador, no qual o professor

perde seu único papel de “examinador”, se tornando um parceiro de seus alunos, que em retorno vivenciam “reflexivamente o próprio processo de formação, permitindo identificar dificuldades, necessidades e concepções que o compõem” (ZÍLIO, 2010, p. 3).

Ademais, esta pesquisa está pautada no ensino de Línguas Inglesa sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) [doravante ISD], que possui como foco o ensino por meio de uma situação de comunicação e gêneros, que também promove a reflexividade supracitada. Os gêneros são a forma como os seres humanos navegam pelo mundo comunicativamente.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. Apesar desta diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação (...) (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96-97)

Documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018) ou Referencial Curricular do Paraná (BRASIL, 2018), ao discorrerem sobre o ensino de Língua Inglesa (doravante LI), citam o trabalho com gêneros como componente crucial na prática pedagógica do professor. A BNCC, ao falar sobre o eixo da leitura, afirma que

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (BRASIL, 2018, 243-243)

Já o Referencial Curricular do Paraná discorre sobre como

(...) os gêneros discursivos têm importância crucial na organização da comunicação humana, e, assim, se constituem historicamente. O conhecimento do contexto enunciativo de um gênero discursivo resultará no conhecimento de sua finalidade, das condições de produção e circulação no meio social em que surge, e ainda na compreensão do discurso como prática social, fruto das interações sociais entre sujeitos situados, social, histórica e culturalmente. (BRASIL, 2018, p.493)

Ainda, a Resolução CNE/CP nº2 proposta pelo Ministério da Educação em

20 de Dezembro de 2019<sup>3</sup>, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica apresenta em seu artigo 8º um dos fundamentos pedagógicos dos cursos destinados à formação inicial de professores, afirma a

V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; (BRASIL, 2019, p. 5)

A união destes três pilares – avaliação, tradução e ensino de línguas estrangeiras – deu origem a proposta deste trabalho, que se dá na expansão do conceito de avaliação por meio do Portfólio (VILLAS BOAS, 2004), utilizando-se da tradução de determinado gênero, realizada pelos(as) alunos(as) participantes e tendo como foco de análise a coletânea de suas respectivas atividades para tal procedimento. Para isso, buscamos realizar uma investigação bibliográfica a respeito de práticas avaliativas, usos da tradução em sala de aula e dos conceitos do ISD e suas contribuições para o ensino de Línguas Estrangeiras, de modo a investigar o que já foi dito sobre a temática, qual é a lacuna existente e como contribuir com este trabalho para supri-la.

Por meio da preparação de uma sequência didática<sup>4</sup>(doravante SD) que se utilize do fenômeno tradutório de gêneros, em todas suas especificidades, como ferramenta de ensino que atravessa a avaliação formativa (XAVIER, 2004) dentro do processo de ensino, aprendizagem e avaliação (FURTOSO, 2011) em LI, e sua implementação no contexto do curso de Letras Inglês da UEL, aspiramos fazer uso dessas atividades para deflagrar como a tradução de forma planejada e sistemática pode contribuir para o domínio de determinado gênero, assim como fornecer subsídios avaliativos do processo.

Quando nos propusemos a estudar com afinco a temática desta pesquisa, houve a necessidade de listar os objetivos que guiarão nossa pesquisa. Foram traçados um objetivo geral que nos auxiliou na facção de nosso trabalho e três objetivos específicos que nos guiaram durante ele. Como objetivo geral, procuramos avaliar a expansão da prática avaliativa por meio do portfólio, ressaltando o ato

---

<sup>3</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

<sup>4</sup> O conceito será explorado na seção de Aporte Teórico.

tradutório como atividade central neste processo de aprendizagem e promovendo o que chamamos de Portfólio Tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa para avaliar o domínio das características do gênero trabalhado e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (doravante CL) dos(as) alunos(as)-participantes. Como objetivos específicos, procuramos:

- a Mapear quais são os espaços da tradução no ensino de LI no ensino superior dentro do curso de Letras-Inglês da UEL, por meio da análise das ementas das disciplinas do curso e da aplicação de um questionário para os professores do programa de graduação de modo a saber se eles inserem a tradução em suas práticas (e como fazem, quando fazem, se há uma conotação negativa, etc.). Os dados de análise serão fornecidos pelas informações contidas nas ementas e nas respostas do questionado.
- b Compreender os modos de colaboração da tradução por meio da discussão do papel da tradução no domínio das características do gênero escolhido para identificar de que modo a tradução colabora no domínio das características do gênero explorado. O instrumento de análise foi a coletânea das atividades realizadas durante a SD em formato de Portfólio Tradutório, tendo como foco as atividades individuais, correção em pares e produções textuais.
- c Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta e responder se esta é pertinente para analisar o desdobramento e, conseqüentemente, o domínio das características do gênero escolhido. Para tal, o Portfólio Tradutório foi o instrumento de análise deste objetivo, porém visto como um todo, sob o olhar dos conceitos da avaliação formativa e do ISD.

O quadro 01 resume os objetivos e as perguntas de pesquisa mencionados anteriormente:

**Quadro 01** – Objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivo		Pergunta de Pesquisa
<b>Geral</b>	Avaliar a expansão da prática avaliativa por meio do portfólio, ressaltando o ato tradutório como atividade central neste processo de aprendizagem, e promover o	Em quais aspectos a expansão do instrumento de avaliação por meio de do Portfólio, adicionando atividades de cunho tradutório no processo, contribui no reconhecimento das características de determinado gênero e, conseqüentemente, seu domínio para utilização futura pelos(as) alunos(as)?

	Portfólio Tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa para avaliar o domínio das características de um determinado gênero pelos(as) alunos(as).	
<b>Específico</b>	Mapear a prática tradutória em sala de aula e no currículo das disciplinas do curso de Letras- Inglês da UEL.	Quais são os espaços da tradução no ensino de LI no ensino superior dentro do curso de Letras- Inglês?
<b>Específico</b>	Compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero.	De que modo a tradução interfere no domínio das características do gênero trabalhado?
<b>Específico</b>	Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta.	Até que ponto o Portfólio Tradutório é pertinente para analisar o desdobramento e, conseqüentemente, o domínio das características do gênero escolhido nos participantes da pesquisa?

**Fonte:** o autor.

De modo a colaborar com o cenário das práticas avaliativas do país e ajudar a desmistificar conceitos da área da tradução, esta dissertação de mestrado busca propor uma expansão à prática avaliativa por meio do portfólio, adicionando no processo o ato tradutório como atividade central, protagonista e em primeira instância, que direcione todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Após essa breve introdução, descreveremos no próximo capítulo o mapeamento realizado previamente a esta pesquisa por meio da busca de palavras-chave previamente selecionadas e em seguida entraremos nos pilares teórico-metodológicos que sustentam este trabalho. São eles:

- a) pressupostos teóricos do ISD (linha teórico-metodológica que abarcou a aplicação da ferramenta proposta e da análise da dados).
- b) conceitos sobre avaliação formativa e definições de portfólio;
- c) e noções da área da tradução e suas correlações com o ensino.

Logo após, explicitaremos a metodologia deste trabalho e depois exemplificaremos o modelo proposto fazendo uma análise da ferramenta que deu suporte para esta pesquisa (Portfólio Tradutório), e que foi aplicada por meio de uma SD<sup>5</sup> em uma turma do primeiro ano do curso de Letras Inglês da UEL durante a

<sup>5</sup> A sequência didática é o mecanismo conhecido para o ensino de línguas defendido pelo Interacionismo Sociodiscursivo, linha teórica que rege a dissertação do autor. Exploraremos este tópico na seção Aporte Teórico.

disciplina de LI. A atividade central que permeou todo o processo foi a tradução do poema “The Road not Taken”, de Robert Frost, que circulou pela UEL em formato de zine<sup>6</sup> como exemplo do gênero trabalhado na SD. Por fim, faremos nossas considerações finais e contribuições esperadas.

---

<sup>6</sup> O conceito de zine será explorado na seção Aporte Teórico.

## CAPÍTULO 02

### MAPEAMENTO DE PESQUISAS

*E olhei um até o mais longe que podia,  
Por trás dos arbustos até onde daria;*

Trecho de “The Road not Taken”, de Robert Frost, traduzido por Thaís.

Um mapeamento de trabalhos sobre avaliação, tradução e formação de professores foi realizado por nós previamente ao início para nos oferecer um panorama dos tópicos citados no capítulo 01 e para salientar a validade da prática avaliativa aqui proposta. Os dados deste mapeamento foram obtidos de forma digital por meio das plataformas: Google Acadêmico<sup>7</sup>; Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES<sup>8</sup>; portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>9</sup>; e no site Education Resources Information Center (ERIC)<sup>10</sup>. As palavras-chave designadas para a busca foram: a) tradução e formação de professores de Língua Inglesa; b) tradução e sequência didática; e c) portfólio tradutório.

Buscamos, pela inserção da primeira palavra-chave, coletar estudos que enfoquem as práticas de tradução em sala de aula, especificamente no ensino de LI. Deste modo, trabalhos que discorram sobre práticas em sala e/ou formação de professores de LI foram analisados. A segunda escolha de palavras-chave buscou delimitar os estudos que envolvam tradução e o ensino por meio de gêneros textuais, com o intuito de mapear pesquisas que falem sobre a relação entre o ISD e o ato tradutório utilizando-se do dispositivo SD. Por último, a terceira escolha de palavras-chave está intrinsecamente relacionada a pesquisa de dissertação do autor, quando propomos uma nova prática avaliativa no processo de ensino-aprendizagem de LI, denominada até o momento de portfólio tradutório.

Após o refinamento da busca por meio de aspas e leitura dos resumos, foram selecionados 18 trabalhos que consideramos relevantes para nossa pesquisa. Apenas um trabalho, de nossa autoria, cita o portfólio tradutório como prática avaliativa. Deste modo, foram encontrados os seguintes trabalhos (nos últimos vinte

---

7 <https://scholar.google.com.br/>

8 <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

9 <http://www.ibict.br/>

10 <https://www.eric.ed.gov/>

anos<sup>11)</sup> que dialogam com nossa pesquisa, apresentados nos Quadros 02, 03 e 04 e que serão comentados individualmente nas seções 2.1, 2.2 e 2.3.

## 2.1 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE TRADUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA

O primeiro grupo de pesquisas selecionadas foi escolhido utilizando-se das palavras-chave “Tradução e formação de professores em Língua Inglesa”. Após a leitura dos resumos, onze trabalhos foram selecionados que dialogam com nossa pesquisa e estão listados no quadro 02.

**Quadro 02** – Pesquisas nacionais sobre “tradução e formação de professores em Língua Inglesa”.

Título	Autor(es)	Ano	Filiação
O ensino da Língua Inglesa Através do Método Tradução-Gramática nas escolas de Ensino Médio no município de Nova Venécia.	Kessya Pinitente Fabiano	1999	UNIVEN
Tradução Literária e a Relação Global – Local na formação de professores de Língua Inglesa	Vera Helena Gomes Wielewicki	2009 a	UFPR
Textos literários traduzidos e professores de línguas em formação: relações possíveis?	Vera Helena Gomes Wielewicki	2009 b	UEM
O método de tradução aplicado ao ensino de Língua Inglesa	Tarcísio José Ferreira	2012	PROJEÇÃO
Tradução e Língua Materna na aula de Língua Inglesa: o(s) discurso(s) dos professores	Flávia Cristina de Souza Camargo	2012	UNICAMP
Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola de idiomas	Itala Fortes dos Santos	2013	PUC-SP
Tradução e ensino de Língua Inglesa: uma abordagem funcionalista	Wanderlucy Ferreira Parnaíba Barros	2016	UFCG
A Tradução no ensino de Língua Inglesa: crenças de professoras em formação inicial	Nathércia Barbosa do Espírito Santo	2016	UFOP
A tradução na formação de professores de língua	Maria Elizabete Pereira	2016	

11 Escolhemos inserir trabalhos dos últimos vinte anos por dois motivos: em primeiro lugar, por respeito aos trabalhos realizados anteriormente que, de alguma forma, sustentam nossa pesquisa. Em segundo lugar, tivemos a preocupação em nos assegurarmos de que a proposta aqui desenvolvida não havia sido proposta anteriormente.

Inglesa: aspectos culturais e implicações para a aprendizagem e o ensino	dos Anjos e Ariovaldo Lopes Pereira	2018	UEG
Relato de experiência: a literatura indígena e a tradução intersemiótica no ensino de Língua Inglesa	Jeremias Lucas Tavares; Douglas Keusley Hilário Lima; Estêvão Renovato S. de Lima	2018	UFCG
A Tradução como ferramenta pedagógica no Ensino de Línguas <sup>12</sup>	Alane Melo da Silva	2018	UFC

**Fonte:** o autor.

O trabalho mais antigo que apareceu em nosso mapeamento foi o de Fabiano (1999) intitulado “O ensino da Língua Inglesa Através do Método Tradução-Gramática nas escolas de Ensino Médio no município de Nova Venécia” que buscou investigar de que forma os professores do Ensino Médio do município de Nova Venécia faziam uso do método de tradução-gramática em aulas de LI. Além de fazer uma retomada de conceitos-chave a respeito do método, como também outros métodos mais modernos, o artigo apontou que muitos dos(as) alunos(as) que participaram da pesquisa não gostavam do método aplicado durante as aulas e a autora chegou na conclusão de que esse impasse poderia ser melhorado caso os professores migrassem para outros métodos menos tradicionais.

O artigo de Wielewicki (2009a) chamado “Tradução Literária e a Relação Global – Local na formação de professores de Língua Inglesa” vai ao encontro com o trabalho de Fabiano (1999) ao tratar o processo tradutório de forma mais progressista. A autora discute ao longo do seu trabalho certos mitos existentes a respeito da tradução em sala de aula e que a inserção de literatura estrangeira traduzida nos cursos de licenciatura em Letras fornece subsídios para o trabalho com o pensamento crítico, criando oportunidades para que seus alunos reflitam sobre questões de hegemonia entre o global e o local, questionando a então chamada cultura “padrão”. Para a autora, não há uma necessidade de cursos específicos ou projetos de extensão que tratem especificamente de tradução, apenas sua inserção em aulas de língua, literatura e de formação de professores de

---

<sup>12</sup> “A tradução como ferramenta pedagógica no Ensino de Línguas” é uma resenha de Silva (2018) presente no volume doze da revista Tabuleiro de Letras do o texto “Translation and Language Education: Pedagogic Approaches explored” de Laviosa (2014). A resenha oferece grandes reflexões em português sobre o texto de partida em inglês, mas será desconsiderada por não atender os critérios desta pesquisa.

LE já seria suficiente para desenvolver este trabalho de pensamento crítico permeado por traduções.

Um segundo trabalho de Wielewicki (2009b), que recebe o título “Textos literários traduzidos e professores de línguas em formação: relações possíveis?”, discorre sobre como alunos de cursos de licenciatura em Letras optam por ler traduções por encontrarem dificuldades linguísticas nos textos originais. Levando em consideração este fenômeno, seu artigo aponta que seus alunos consideram uma tradução boa como uma tradução mais próxima possível do texto de partida<sup>13</sup>, o que, de acordo com a autora, fornece indícios sobre como a tradução é vista por professores de inglês em formação e proporciona um escopo para discutir a relação entre texto de partida e texto traduzido de forma crítica. Deste modo, o artigo analisa as razões pelas quais os(as) alunos(as) escolhem o texto traduzido e suas ideias do que é uma tradução efetiva<sup>14</sup>, partindo de uma perspectiva dos estudos culturais e da pedagogia de tradução literária.

Ferreira (2012) em seu trabalho nomeado “O método de tradução aplicado ao ensino de Língua Inglesa” retoma uma visão negativa sobre a tradução em sala de aula. Para o autor, há um espaço para a atividade tradutória dentro de salas de aula de LI, porém de forma limitada e controlada, sendo utilizada apenas como auxiliadora e não como atividade principal. Embora o autor considere traduzir como uma atividade que exige múltiplas habilidades, Ferreira (2012) considera que há muitas outras técnicas e métodos mais modernos que seriam mais eficazes no ensino de LE.

A dissertação de mestrado intitulada “Tradução e Língua Materna na aula de Língua Inglesa: o(s) discurso(s) dos professores” de Camargo (2012) se deu pela inquietação da autora sobre a falta de problematização crítica envolvendo o que ela considera uma questão central no ensino de Línguas Estrangeiras: o uso de língua materna no ensino de LE. Seu trabalho buscou escutar professores de Inglês que lecionam em escolas públicas e privadas no estado de São Paulo e se focou em analisar as falas dos profissionais por meio de conceitos da Análise do Discurso. A investigação do discurso dos professores mostrou opiniões negativas sobre o uso da atividade tradutória em sala, e conseqüentemente o uso da língua materna, sendo

---

13 “Texto de partida” ou “texto base” foram escolhidos nesta pesquisa ao referenciar-mos ao “texto original”.

14 Neste trabalho, evitamos os julgamentos das traduções em boas ou efetivas, visto que a modalidade de tradução praticada pelos(as) alunos(as)-participantes é criativa e livre.

notado pela pesquisadora que apenas um dos participantes enxergava a tradução em sala com tranquilidade e como parte do processo de ensino e aprendizagem em LE.

Outra dissertação que se preocupou em entender as representações que professores fazem a respeito da tradução no ensino e aprendizagem foi a de Santos (2013) intitulada “Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola de idiomas”. Sua pesquisa, por meio de um estudo de caso em uma escola de idiomas em São Paulo, envolveu a análise de questionários respondidos por professores, alunos de nível básico, nível intermediário e avançado. A autora concluiu que para os professores, a tradução seria uma forma de aproximar diferentes idiomas; para alunos de nível básico, traduzir seria saber os significados de diferentes palavras; para alunos de nível intermediário, seria a aproximação da língua sendo aprendida com a língua materna; e para alunos de nível avançado, a prática seria um tipo de transformação. A autora conclui seu trabalho mostrando uma visão positiva da inserção tradução em sala, porém de maneira literal e tradicional.

A monografia publicada por Barros (2016) sob o título “Tradução e ensino de Língua Inglesa: uma abordagem funcionalista” tem como objetivo colocar uma linha dos estudos da tradução, a tradução funcionalista, como objeto central no ensino de LI. Em seu trabalho, a autora faz uma retomada geral do ensino de línguas no Brasil, assim como os métodos e abordagens mais importantes utilizadas no país e como a tradução foi colocada à margem do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, Barros (2016) se preocupa em apresentar atividades práticas que façam promovam a tradução como objeto central do ensino e não apenas de forma marginal, demonstrando o quão importante e frutuoso é o uso dessa ferramenta de ensino.

Outro trabalho que se preocupou em estudar crenças, o que aparenta ser um fator muito forte em pesquisas sobre tradução e formação de professores, foi a dissertação de mestrado de Santo (2016), intitulada “A tradução no ensino de Língua Inglesa: crenças de professores em formação inicial”. Ao longo do texto, a autora, por meio de um estudo de caso, visou investigar crenças de três professores de inglês, ainda em formação, sobre os usos da tradução em suas aulas. Santo (2016) se preocupa em pontuar diferentes tipos de tradução (interlingual, intralingual e intersemiótica) e suas relações com o ensino de LE, assim como conceitos sobre estudos de crenças e apontamentos referente à formação inicial de professores.

Seus resultados apontam que, embora as professoras façam uso de todas as modalidades da tradução em sala de aula, a modalidade interlingual deva ser evitada ou utilizada apenas como último recurso apenas quando não há mais outra solução para a resolução de um problema no processo de aprendizado. A autora também conclui que as crenças das professoras foram influenciadas fortemente pela abordagem comunicativa, método que ainda é muito forte em nosso país.

O artigo de Anjos e Pereira (2018) chamado “A tradução na formação de professores de língua Inglesa: aspectos culturais e implicações para a aprendizagem e o ensino” fez uma relação entre estratégias de tradução que surgiram em sala de aula de formação de professores (enquanto tratavam de expressões idiomáticas durante as aulas), questões culturais e as possíveis implicações dessas estratégias na formação dos professores iniciantes, assim como em seu trabalho futuro como docente. Os autores concluem que a atividade tradutória, ao tratar de elementos culturais, passa de apenas uma modalidade detentora dos significados originais, se transformando em uma atividade que engaja os(as) alunos(as) encararem a língua sob uma ótica multi e intercultural, propiciando a construção de significados levando em consideração o contexto sociocultural do ato tradutório. Desta forma, atividades de tradução em sala de aula fogem do estigma tradicional geralmente atrelado às mesmas, deixando de ser uma atividade unilateral e se transformando em uma ferramenta poderosa em sala de LE e formação de professores.

Tavares, Lima e Lima (2018) relatam no artigo intitulado “Relato de experiência: a literatura indígena e a tradução intersemiótica no ensino de Língua Inglesa” suas experiências no estágio supervisionado do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Campina Grande em um contexto de oitavo ano do Ensino Fundamental II. Os autores trabalharam com seus alunos dois contos indígenas, um brasileiro e outro norte-americano e visam desmistificar conceitos tradicionais da promoção da tradução em sala de aula, assim como trabalhar com a oralidade e o respeito com a cultura indígena. Após a leitura dos contos, a modalidade de tradução utilizada na atividade foi a tradução intersemiótica, na qual os(as) alunos(as) adaptaram os contos em quadrinhos, trabalhando com aspectos culturais da cultura indígena, de identidade dos indivíduos que cresceram ouvindo estes contos, da história vivida pela população indígena e, finalmente, relações sociais e de poder vivenciadas por eles.

## 2.2 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE “TRADUÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA”

O segundo grupo de pesquisas selecionadas foi escolhido utilizando-se das palavras-chave “Tradução e sequência didática” Após a leitura dos resumos, seis trabalhos foram selecionados que dialogam com nossa pesquisa e estão listados no quadro 03.

**Quadro 03** – Pesquisas nacionais sobre “tradução e sequência didática”.

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Filiação</b>
Tradução – Uma abordagem de Ensino/Aprendizagem para o Secretariado Executivo	Aline Cantarotti e Fernanda Maria Alves Lourenço	2012	UEM - UFSC
A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do Ensino de LE	Ana Paula de Carvalho Demétrio	2014	UFSC
O modelo Funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequência Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução	Valdecy Oliveira Potes e Livya Lea Oliveira Pereira	2017	UFC
O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa	Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa	2017	UFMG
Tradução de provérbios como ferramenta de auxílio ao ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma proposta de sequência didática.	Maria de Fatima Pereira de Santana	2017	UFCG
A tradução como recurso didático nas aulas de Língua Inglesa: uma proposta de sequência didática com títulos de filmes	Geises Kaimy Lima Silva	2019	UFCG

**Fonte:** o autor.

O artigo mais antigo encontrado neste grupo foi o trabalho de Cantarotti e Lourenço (2012) que fala sobre algumas abordagens da tradução no curso de Secretariado Executivo. Intitulado “Tradução – Uma abordagem de Ensino/Aprendizagem para o Secretariado Executivo”, a pesquisa se justifica pela necessidade de formar profissionais que sejam capazes de realizar as atividades demandadas pela profissão, sendo a tradução uma das atividades do secretário executivo. Para tal, as autoras levantaram conceitos de tradução e criaram uma SD

que girava em torno da tradução de um modelo do gênero *contrato de prestação de serviços*, de acordo com conceitos da tradução ensinados durante os módulos da sequência. As autoras confirmam que a prática tradutória guiada pelo dispositivo SD se mostrou pertinente para ensinar aspectos linguísticos e culturais em LI enquanto treinava os(as) alunos(as) de Secretariado Executivo para realizar uma função tão importante em seu futuro ofício, a de tradutor e intérprete.

Demétrio (2014) ressalta em sua dissertação sob o título “A tradução como retextualização: uma proposta para o desenvolvimento da produção textual e para a ressignificação da tradução dentro do Ensino de LE” a relação entre traduzir e retextualizar. A autora reflete sobre como o ato de traduzir se aproxima fortemente do ato de retextualizar, sendo ambos processos importantes na aula de LE. Deste modo, a autora usou do dispositivo SD para trabalhar com o gênero carta do leitor, na qual seus alunos assistiram uma reportagem sobre reciclagem em Língua Espanhola e escreveram uma carta em português para jornais locais, realizando uma tradução/retextualização do texto inicial. Em seu trabalho, as atividades de tradução não permeiam apenas as produções escritas, mas também aparecem durante toda a SD como ferramentas para construção de conhecimento nos módulos da SD, como, por exemplo o uso da tabela pré-translativo de Nord (2012) que havia sido pensada originalmente para a área de formação de tradutores.

Outro trabalho que destaca o uso do modelo pré-translativo de Nord (2012) em uma SD é o artigo de Pontes e Pereira (2017) chamado “O modelo Funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequência Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução”. A pesquisa aponta direcionamentos teóricos a respeito do ensino de tradução e formação de tradutores assim como conceitos de elaboração de sequências didáticas podem guiar esse processo. Os autores ilustram sua pesquisa com um projeto de SD que trabalha com a tradução do gênero peça de teatro a ser aplicada para futuros tradutores, afirmando que a sequência facilita o processo tradutório além de fornecer subsídios de língua e cultura estrangeira assim como o desenvolvimento de CL por meio da tradução de textos. Pontes e Pereira (2017) também defendem o uso do modelo pré-translativo de Nord (2012) como atividade chave no processo tradutório aliado ao dispositivo SD.

Lima e Sousa (2017) faz uma relação entre o uso de filmes legendados e aquisição de vocabulário em LE em seu texto intitulado “O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de LE: aquisição vocabular em língua inglesa”. O autor

aplicou uma SD em uma escola pública em Fortaleza em que os(as) alunos(as) assistiram a trechos de um filme legendado em inglês e os traduziram para o português com o auxílio de dicionários. Para o pesquisador, os aspectos visuais auxiliaram na tradução das falas e facilitaram o processo, assim como as atividades da SD. O autor também aplicou um questionário para os(as) alunos(as) no fim do processo em que a maioria dos(as) alunos(as) responderam que o aprendizado de novos vocabulários foi eficiente após as atividades de tradução.

A monografia “Tradução de provérbios como ferramenta de auxílio ao ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma proposta de sequência didática” defendida por Santana (2017) se preocupa em reforçar a atividade tradutória contextualizada como ferramenta de auxílio ao ensino e aprendizagem de LI dentro do dispositivo SD centrada no gênero provérbio. Inicialmente, seu texto traz um levantamento bibliográfico sobre como a tradução é vista dentro os métodos mais comuns de ensino, assim como suas vantagens em sala de aula de LI, e logo após, a autora levanta características do gênero trabalho. Por fim, é apresentada uma SD que aborda de forma prática os conceitos citados anteriormente. Ao concluir, a autora afirma que a tradução foi uma ferramenta que possibilitou que seus alunos se sentissem mais confiantes no entendimento do conteúdo, desta forma, não podendo ser ignorada completamente na aula de LI.

O trabalho mais recente resultante deste mapeamento a monografia “A tradução como recurso didático nas aulas de Língua Inglesa: uma proposta de sequência didática com títulos de filmes” defendida por Silva (2019). Durante seu texto, a autora coloca a tradução como um recurso didático nas aulas de LI, utilizando-se das três categorias de tradução de Jakobson (2000): Interlingual, Intralingual e Intersemiótica. Ademais, um dos focos do seu texto foi tentar usar a tradução para contribuir com o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (escrita, leitura, fala e escuta) e desmistificar a ideia de que o aluno só aprende por meio dos métodos de ensino mais utilizados.

### **2.3 PESQUISAS NACIONAIS SOBRE “PORTFÓLIO TRADUTÓRIO”**

A terceira palavra-chave pesquisa só resultou em apenas um resultado: um resumo intitulado “Gênero, Tradução e Avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de Gêneros” de autoria do autor

(Freitas, 2019) e está listado no quadro 04.

**Quadro 04** – Pesquisas nacionais sobre “portfólio tradutório”

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Filiação</b>
Gênero, Tradução e Avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de Gêneros <sup>15</sup>	Lucas Mateus Giacometti de Freitas	2019	UEL

**Fonte:** o autor.

Em seu trabalho, o autor propõe uma expansão do conceito de avaliação via portfólio, baseando-se nos pressupostos de avaliação pela ótica da avaliação formativa. Para tal, o autor se propõe em criar uma SD que gire em torno da tradução de um determinado gênero no qual a atividade tradutória seja o critério central para a avaliação e, subsequentemente, sua implementação em um contexto de ensino superior.

É pertinente ressaltar que durante o mapeamento foram encontrados alguns trabalhos que descreviam uma ferramenta chamada portfólio do tradutor. Esta ferramenta, embora parecida em sua denominação, nada se parece com o que propomos neste trabalho. O portfólio do tradutor seria uma compilação de diferentes traduções feitas pelo tradutor de modo a expor seus trabalhos já realizados, da mesma forma que um arquiteto possui um portfólio de obras realizadas ou um tatuador apresenta suas criações. O que denominamos de portfólio tradutório nesta pesquisa está amparado em conceitos da área da avaliação formativa e do ensino de línguas estrangeiras, e foi utilizado durante a implementação da SD como uma prática avaliativa alternativa aos métodos tradicionais<sup>16</sup>.

Apesar de possuírem focos diferentes, as pesquisas convergem sobre alguns tópicos: a necessidade de desmistificar a atividade tradutória como errônea ou não desejada em sala de LI; os pontos positivos que a tradução traz para a sala de aula de LI; o reconhecimento da tradução como atividade central das atividades em sala de LI e não apenas como plano B. Apenas um dos trabalhos encontrados discorre sobre a tradução como ferramenta de avaliação, deste modo, reconhecemos uma lacuna teórica a ser preenchida.

<sup>15</sup> O único resultado encontrado no mapeamento que cita o portfólio tradutório como prática avaliativa é um resumo do autor de sua pesquisa publicado no caderno de resumos do SEDATA - UEL.

<sup>16</sup> Estes conceitos serão explorados no capítulo 02.

## CAPÍTULO 3

### CONCEITOS BASILARES DAS ÁREAS DE ENSINO DE LÍNGUAS, AVALIAÇÃO E TRADUÇÃO

*E, ainda que sabendo onde minha  
jornada se encerraria,  
Me veio a certeza de que não deveria  
regressar.*

Trecho de “The Road not Taken”, de  
Robert Frost, traduzido por Jéssica.

Neste capítulo, discorreremos sobre conceitos basilares que sustentam nossa pesquisa, relacionados à práticas de ensino, aprendizagem e avaliação da LI sob o viés do ISD, o dispositivo SD, preceitos e modelos de gênero do gênero poema, definições de zines, conceitos centrais da área da avaliação formativa e aspectos positivos da tradução no ensino de línguas de saída<sup>17</sup>.

#### 3.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste trabalho, amparados em conceitos bronckartianos e, conseqüentemente, do ISD, concordamos que as línguas e as atividades languageiras não existem de forma isolada, aparecem por meio da interação e estão sempre atreladas a contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, podendo se materializar em diversas esferas sociais e se apresentar como diferentes textos, dentro de infinitos gêneros (BRONCKART, 2003, 2006, 2010). Deste modo, rompe-se com as duas concepções clássicas de língua: apenas como expressão do pensamento e como meio de comunicação (MIQUELANTE, 2017). Bronckart (2007) ressalva que

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (BRONCKART, 2007, p.34)

A atividade de linguagem ocorre em atividades sociais do ser humano, portanto, como um acontecimento social e coletivo, logo, ela demanda o uso de instrumentos (gêneros) para sua realização. Dolz e Schneuwly (2004) definem os

---

<sup>17</sup> Neste trabalho, as expressões línguas de saída, línguas adicionais, línguas estrangeiras e segunda língua promovem o mesmo conceito. Sabemos que diversos autores contribuem de forma rica para a diferenciação entre elas, mas, para esta pesquisa, as expressões estão sendo utilizadas como equivalentes.

gêneros como ferramentas semióticas complexas que possibilitam a materialização e a realização das ações de linguagem.

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. Apesar desta diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95-96)

As regularidades mencionadas pelos autores são, em parte, o foco do ensino baseado em gêneros e vão além do ensino de vocábulos e regras gramaticais, pois as características de um gênero estão se apoiam fortemente no contexto social. Ademais, pautando-se, também, em uma perspectiva vygotskyana, o ISD defende o papel crucial desempenhado pela linguagem no que tange à formação e ao desenvolvimento humano, formação da consciência social e desdobramentos do agir comunicativo (individual ou coletivo). Dito isso, é possível compreender que ambos o crescimento linguístico e o desenvolvimento social resultam do engajamento dos indivíduos nas atividades/ações de linguagem presentes em gêneros estabelecidos socio historicamente. As atividades de linguagem possuem um caráter coletivo enquanto as ações de linguagem possuem um caráter individual.

Sob uma visão interacionista, indivíduos que produzem língua podem ser vistos como atores/construtores sociais, sendo “sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2007, p.10). Os gêneros que aparecem no dia a dia dos(as) alunos(as), como artigos de revistas, poemas, postagens em mídias sociais e *e-mails*, como também em situações orais, como entrevistas de emprego, negociação de produtos, entre outros, devem ser trabalhados no âmbito escolar de modo a intensificar o desempenho com as concepções supracitadas. Desta forma, expor os(as) alunos(as) aos diferentes gêneros orais e escritos, assim como seu funcionamento na sociedade, seria dar as ferramentas necessárias para que os(as) alunos(as) ajam nas mais diferentes esferas sociais, pois, ao dominarem as características de um gênero, por meio do desenvolvimento das CL, estes alunos estarão aptos para navegar pelas diferentes esferas discursivas da sociedade.

Cristovão e Nascimento (2007) expõem a necessidade e a importância da ampliação de conhecimentos de diferentes gêneros que perpassam as esferas sociais. Para as autoras, dominar os gêneros promove uma melhoria na relação entre os agentes e os textos, possibilitando um agir com a linguagem “de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (CRISTOVÃO E NASCIMENTO, 2006, p.47). Em vista disso, trabalhar com um determinado gênero em sala de aula não prepara o aluno para lidar com os textos apenas daquele gênero, mas sim com textos de vários outros gêneros.

### **3.2 O DISPOSITIVO SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Consequentemente, os conceitos do ISD permeiam todo esse trabalho, nos servem como um referencial teórico basilar e nos oferece o procedimento que acolheu todo o trabalho com o gênero escolhido nesta pesquisa, assim como as atividades de tradução e os momentos avaliativos: a SD. Esse procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) possibilita um trabalho sistematizado com determinado gênero (ou gêneros), sendo definido pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneiras sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.82.) e promove oportunidades para que o/a aprendiz desenvolva capacidades ao compreender e/ou produzir textos pertencentes a determinado gênero (MIQUELANTE et al., 2017).

Para tanto, a elaboração de uma SD deve partir de uma estrutura de base, conforme definido pelo grupo de pesquisadores de Genebra. Tal estrutura se configura em etapas assim denominadas: a) a apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos necessários com as necessidades de aprendizagem de uma determinada turma de estudantes e d) produção final. (MIQUELANTE et al, 2017, p. 264-265)

A etapa de apresentação da situação se constitui da contextualização do assunto, dos objetivos e do gênero a ser trabalhado na SD e, acima de tudo, do agir com a linguagem a ser realizado. A produção inicial, que aparece em seguida, tem como objetivo causar uma proximidade do aluno com o gênero trabalhado por meio da escrita ou produção oral desse gênero. Ademais, a produção inicial fornece “subsídios para que o professor possa (re)organizar as atividades seguintes, de acordo com as dificuldades e/ou possibilidades reais da turma” (MIQUELANTE et al., 2017, p. 265). A terceira etapa, os módulos, se constitui de atividades variadas que

poderão desenvolver nos aprendizes as CL necessárias para sua desenvoltura na produção de um texto pertencente a determinado gênero<sup>18</sup>. Ainda, entre os módulos, existe a possibilidade de fornecer aos(as) alunos(as) momentos de refacção para que o estudante possa olhar criticamente sua produção inicial e organizá-la se apropriando das capacidades desenvolvidas nos módulos. Por fim, a produção final é o produto em sua forma revisada que está pronto para circular nas esferas sociais que o gênero está inserido. As CL a serem trabalhadas nos módulos da SD

São as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação). (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.20)

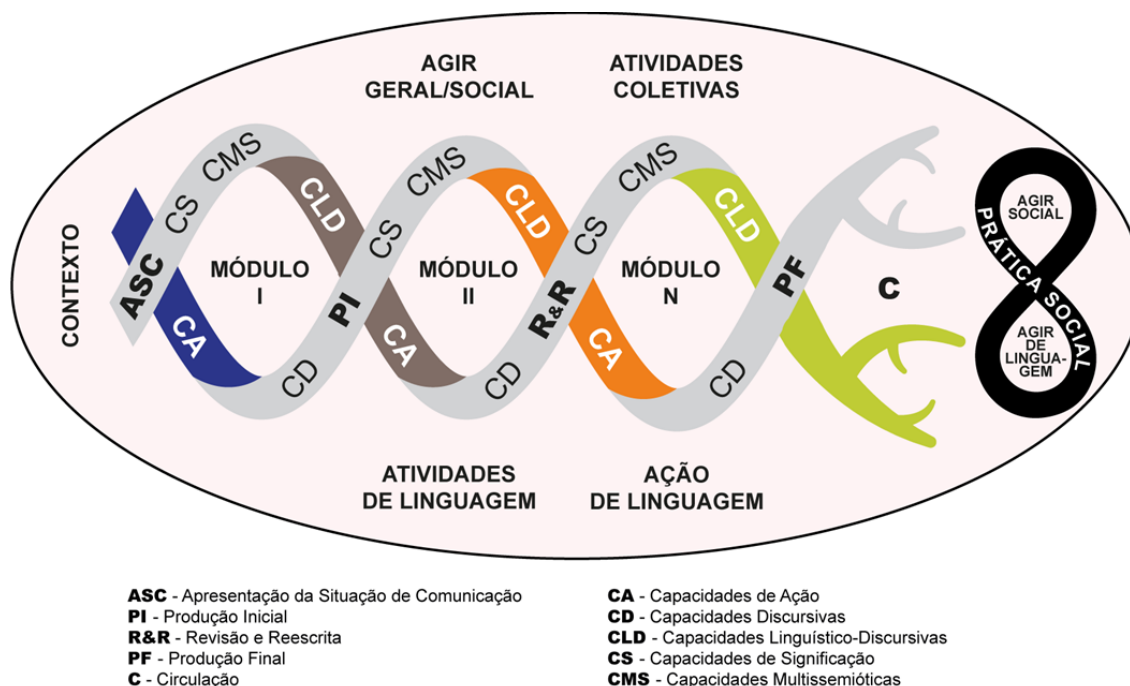
Essas operações foram divididas inicialmente por Dolz e Schneuwly (1993) em três modalidades: a) *capacidades de ação* – que se relacionam com as circunstâncias imediatas da produção de um texto; b) *capacidades discursivas* – que se relacionam com a organização textual e função dos conteúdos do texto; c) *capacidades linguístico-discursivas* – que se relacionam com elementos linguísticos e unidades menores do texto. Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011) apresentaram uma quarta modalidade, as *capacidades de significação* – que se relacionam com a capacidade de “construir sentidos mais gerais mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais” (MIQUELANTE, et al, 2017, p. 263). Lenharo (2016) adiciona uma quinta modalidade com base em uma palestra realizada por Dolz (2015), as *capacidades multissemióticas*, que “desempenham um papel central quanto a análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais” (LENHARO, 2016, p.30)

Para ilustrarmos todas essas concepções, trazemos um modelo de SD na figura 01, ressignificado da forma original proposta por Dolz e Schneuwly (2004) por Miquelante, Cristovão e Pontara (2020). Através desse modelo, é possível perceber as etapas da SD completamente entrelaçadas em formato de DNA pelas CL. Deste modo, fica evidente que as CL perpassam todo o procedimento, de forma não-linear, desde a apresentação da situação, produção inicial, módulos, refacções e produção final, até o momento de circulação do texto produzido.

---

18 A SD e suas atividades propostas são comumente descritas como potencializadoras do desenvolvimento, ou seja, possibilitam o surgimento de indícios de desenvolvimento, pois não há como afirmar e garantir que o desenvolvimento acontecerá.

**Figura 01** - Ressignificação proposta pelo grupo de pesquisa “Linguagem e Educação”



**Fonte:** Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p.157)

Ademais, este novo modelo de representação contempla alguns conceitos-chave que também devem ser considerados durante a produção e a implementação de uma SD, como a prática social, ações de linguagem, contexto, agir geral, agir de linguagem, atividades coletivas e atividades de linguagem.

É importante ressaltar que as sequências didáticas não são fixas e imutáveis. O modelo de ensino por meio de uma SD sofreu desdobramentos na escola Brasileira do ISD. Como apontado por Magalhães e Cristovão (2018), existem características tipicamente brasileiras em uma SD que se diferem do modelo genebrino original. O quadro 05 ilustra essas mudanças:

**Quadro 05** – Características de uma sequência didática da escola Brasileira do Interacionismo Sociodiscursivo

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
-A abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio

do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita
-A não fixidez de um gênero a priori aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escola do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem)
-A elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas a priori); no caso de uma SD já publicada –em materiais didáticos, por exemplo –, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
-a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver capacidade de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além da daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
-A escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- Ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- O preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva

do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.

**Fonte:** Magalhães e Cristovão, 2018, p. 48.

Deste quadro, compreendemos que muitas das características presentes no modelo brasileiro da SD<sup>19</sup>, como a revisão e refacção, avaliação contínua e processual, possíveis adaptações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, entre outros, dialogam fortemente com conceito da área da avaliação formativa que discutiremos na seção 3.6.

### 3.3 O GÊNERO POEMA

O gênero poema é definido por Moisés (2001) como algo que “tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se realiza” (MOISÉS, 2001, p. 129), tornando-se desta forma um instrumento que pode se mostrar eficaz no desenvolvimento da leitura, interpretação de texto, criticidade e subjetividade no leitor. Ao levantarmos questões de letramento, o poema exige uma leitura mais atenta, de atribuições de sentido, o que pode contribuir ainda mais para a formação leitora dos(as) alunos(as). Além de desenvolver capacidades de leitura, análise interpretativa e análise crítica, possibilitando uma formação crítica e emancipadora, o gênero poema proporciona oportunidades de expansão dos horizontes pessoais e culturais, vivência de emoções, humanização e exercícios de criatividade. Ademais, o texto poético contribui para o desenvolvimento do prazer na leitura.

Um bom poema pode ser estudado, relido e meditado vezes sem conta pelo resto da vida. Você jamais cessará de encontrar coisas novas nele, novos prazeres e encantos, e também novas ideias a respeito de você mesmo e do mundo (ADLER; VANDOREN, 1974, p. 219).

---

<sup>19</sup> Uma expansão do dispositivo sequência didática proposto pela escola brasileira do ISD, denominado sequência de formação, acrescenta no modelo original procedimentos para a formação de futuros professores de LE, como leituras de textos acadêmicos sobre ensino, aprendizagem e avaliação, exploração de práticas de sala aula, atividades relacionadas com fonética e fonologia, entre outros. A sequência didática aqui apresentada, embora já apresentasse algumas características de uma sequência de formação, não foi construída como uma sequência de formação por diversos fatores, como limitação da quantidade de aulas disponíveis para sua implementação. Uma versão expandida desta sequência didática, ampliada por participantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado pela profa. Dra. Vera Cristovao, caracterizando-se como uma sequência de formação e atualmente faz parte do novo currículo do programa de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina.

Ao buscarmos características do gênero poema, encontramos em Perfeito e Vedovato (2011) os principais aspectos que permeiam o gênero. Pautadas em preceitos bakhtinianos, as autoras ditam as seguintes representativas:

**Quadro 06** – Características do gênero poema por Perfeito e Vedovato (2011)

Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta.
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.
	Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.
	Contexto histórico e pessoal: normalmente influencia a forma-linguagem empregada, bem como o arranjo do poema
Construção Composicional	Apresentação: organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos e/ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais.
Conteúdo temático	Variável.
Marcas linguístico-enunciativas	Figura de linguagem e pensamento; forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros de linguagem, preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagem e de paralelismo sintático.

**Fonte:** Perfeito; Vedovato (2011, p. 251).

As características listadas no quadro 06 serviram de apoio durante a construção da SD e durante sua implementação. Baseando-nos nas premissas dos autores, conseguimos estabelecer as dimensões ensináveis do gênero poema, assim como a demanda deste gênero por determinados componentes semânticos e sintáticos e quais CL teriam de ser mais exploradas para atingirmos nosso objetivo com a SD.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros primários são os textos que fazem parte de nossa linguagem diária e cotidiana, e que, em uma situação discursiva, são controlados diretamente pelo falante em momentos de comunicação espontâneos. Já os gêneros secundários, como o poema, são, geralmente, mais complexos e

aparecem em momentos de comunicação menos comuns e demandam um tipo de linguagem mais substancial. Ainda, o autor defende que os gêneros secundários abarcam (e mudam) os gêneros primários em sua produção em ocorrências mais elaboradas de enunciação.

Machado (2010) aponta a riqueza do trabalho com gêneros secundários na escola, pois o contato entre eles os complementa. Na escola, o trabalho com os gêneros secundários deve aparecer de forma sistemática e pensada, de modo a preparar o aprendiz para navegar entre diferentes esferas de comunicação. A escola também possui com uma de suas funções primordiais proporcionar chances para que os(as) alunos(as) possam atuar e agir discursivamente de modo real nas várias esferas sociais (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY; 2004).

Quanto aos aspectos tipológicos, Dolz e Schneuwly (2004) agrupam os poemas junto com outros exemplos de gêneros orais e escritos, como fábulas, contos, lendas, entre outros, como exemplos da cultura literária ficcional com a função de narrar. Sob a luz das CL, bebendo de Cristovão et al (2011) e Pontara (2019), em relação às capacidades de ação (contexto imediato), o poema possui a capacidade de mobilizar inferências sobre a importância de estabelecer quem escreve o estudo, para quem, como se processa a comunicação no gênero, aspectos culturais da produção e recepção do poema, de que modo ele se adequa à diferentes situações, qual o papel discursivo de poemas, o valor do gênero na comunidade, quais locais o gênero circula, o que dá suporte para o gênero e reflexões sobre o tom do texto. Quanto as capacidades discursivas, o poema expõe o tipo de discurso predominante, questões de aproximações com o interlocutor (primeira pessoa ou terceira pessoa), marcas na escrita de quem o produz, a estrutura geral do gênero, como os conteúdos são organizados em poemas etc. Sobre as capacidades linguístico-discursivas, o poema consegue explorar as retomadas textuais típicas, quais estratégias foram utilizadas na escrita (substituições, repetições), elementos de coesão, tempos verbais, conectivos, variação linguística, indagações sobre o respeito da norma culta (ou o afastamento dela), escolhas lexicais, pontuação, rimas, discurso direto ou indireto, entre outros. Finalmente, sobre as capacidades de significação, o poema se mostra como uma forte ferramenta para causar reflexões sobre a sócio-história do gênero, relações do gênero e o contexto social, e onde as vozes do gênero se formam (e de que modo essas vozes estão relacionadas com o texto do gênero).

É importante ressaltar que não temos como objetivo neste trabalho formar poetas, embora essa formação traria enormes vantagens para nossos(as) alunos(as). A escolha do gênero poema foi pensada com objetivo de formar leitores ávidos mais sensíveis a língua, por meio da linguagem figurada, da interpretação (e discussão) de textos poéticos e de vocabulário em LI que força um afastamento do texto. Salientamos, também, que o gênero poema apresenta grandes dificuldades de modelização didática pois é amplamente variado em suas características – de estrutura, de léxico, de objetivos e de temas.

### 3.4 O POEMA “THE ROAD NOT TAKEN” DE ROBERT FROST

O poema que conduz a atividade tradutória na SD preparada é o clássico da literatura norte-americana “The Road not Taken” de Robert Frost. Escrito em 1915, mas publicado apenas em 1916 na coleção de poesias *Mountain Interval* publicado por Henry Holt, o poema ganhou grande notoriedade e se destaca como um dos poemas mais reconhecidos pelo mundo. Filho (2016) descreve em sua dissertação dedicada inteiramente aos poemas do autor que Frost foi altamente aclamado pela crítica da época e que chegou ao fim da vida como um “rei” no campo literário, se tornando a grande voz da região de Nova Inglaterra nos Estados Unidos, já que seus poemas costumam ser inspirados nesta região onde viveu e em pessoas de seu convívio. Como parte de seu trabalho, Filho (2016) escreveu sua versão em português do poema, que pode ser lido no quadro 07 ao lado do texto de origem:

**Quadro 07** – Poema “The Road not taken” por Robert Frost e sua tradução por Jório Corrêa da Cunha Filho

<p><b>THE ROAD NOT TAKEN</b> Por Robert Frost (1916)</p> <p>Two roads diverged in a yellow wood, And sorry I could not travel both And be one traveler, long I stood And looked down one as far as I could To where it bent in the undergrowth;</p> <p>Then took the other, as just as fair, And having perhaps the better claim, Because it was grassy and wanted wear; Though as for that the passing there</p>	<p><b>A ESTRADA NÃO TOMADA</b> Traduzido por Jório Corrêa da Cunha Filho</p> <p>Um bosque amarelo, o meu caminho, Abriu em dois, para eu escolher E, sendo um só, parei, sozinho, Olhando um deles no longinquo Arbusto, curvar e se perder;</p> <p>Segui o outro, tão bom quanto, Até, quem sabe, um pouco mais, pois carecia mais um tanto Daquele uso que, no entanto,</p>
---	---

<p>Had worn them really about the same,  And both that morning equally lay In leaves no step had trodden black. Oh, I kept the first for another day! Yet knowing how way leads on to way, I doubted if I should ever come back.  I shall be telling this with a sigh Somewhere ages and ages hence: Two roads diverged in a wood, and I— I took the one less traveled by, And that has made all the difference.</p>	<p>Deixara-os como que iguais.  E naquela manhã, os dois Não tinham marcas de pegadas. Deixo o primeiro para depois, Inda que dúbia a volta, pois Uma estrada chama outras estradas.  Direi, falando suspirado, Após vencer distância imensa: Ante o caminho bifurcado, Segui o menos desbastado E isso fez toda diferença.</p>
--	---

**Fonte:** FILHO, 2016, p. 53.

No poema, a personagem, ao caminhar por uma floresta, se depara com um dilema: dois caminhos a seguir. Ao longo do texto, a personagem pondera sobre qual caminho seria o melhor e faz uma análise de ambos os caminhos. Na última estrofe, o protagonista decide ir pelo caminho que aparenta ser menos trilhado e comenta que esta escolha fez toda a diferença em sua vida.

Um viajante, que pode ser a representação de qualquer um de nós na jornada da vida, resolve agir diferentemente das demais pessoas, diferenciar-se da coletividade, tomando o rumo diferente da maioria para colher os benefícios disso mais tarde. (FILHO, 2016, p. 53)

Moisés (2012) define um poema como uma forma literária na qual a poesia pode desenrolar a visão de mundo do autor em seu conteúdo, tanto em forma de verso quanto em prosa. O poema faz uso de alguns recursos poéticos e literários para dar tom ao texto, são eles: a) uso da furtividade para refletirmos sobre a escolha, como a longa pausa para decidir que caminho seguir; b) atmosfera imagética de outono, representada pela floresta em tons amarelos; c) sonoridade (presença de rimas) em todas as estrofes; d) sugestões que ficam nas entrelinhas, como a incerteza de qual estrada tomar ou qual estrada parecia ser menos utilizada; e e) temas sobre divergências e incertezas que vão além da escolha da estrada e nos remetem as escolhas que fazemos na vida. (FILHO, 2016)

O poema foi escolhido para conduzir a atividade tradutória na SD por apresentar grande parte das características do gênero poema e por ser considerado entre tradutores como um texto alçado em dificuldades e ambiguidades. Desta maneira, ecoando Haroldo de Campos (1992), entendemos que a dificuldade em traduzir o poema é, ao mesmo tempo, um desafio e um prazer, pois “quanto mais

inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação” (CAMPOS, 1992, p. 35). Do ponto de vista textual, o texto oferece subsídios linguísticos ricos para o estudante de LI, como adjetivos e substantivos que não aparecem com tanta frequência, três tempos verbais distintos, assim como uma quebra repentina do tempo verbal predominante na última estrofe, o que necessita grande abstração no processo de leitura para o correto entendimento do texto, entre outros.

Neste trabalho, os(as) alunos(as)-participantes foram deixados livres para criarem suas versões do poema de modo criativo, sem amarras ao texto de partida, o que alguns autores chamam de transcrição (BASTOS, 2012).

As traduções convencionais, em oposição à transcrição, correriam o risco de serem excessivamente acadêmicas ou conservadoras [...] por isso seria importante esse tratamento sincrônico da tradição, pois, na tradução, como em uma paródia, além da voz do original, outras vozes textuais também se fazem ouvir. (BASTOS, 2012, p. 176)

Deste modo, a (re)criação do texto de partida em forma de tradução possibilita aos estudantes explorar as dinâmicas do ato tradutório de forma livre e pessoal.

### 3.5 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO POR MEIO DA<sup>20</sup> ZINE

Sabemos que uma parte indissociável da construção de um texto em determinado gênero é sua circulação nas esferas sociais. Pensando nisso, esta pesquisa escolheu como situação comunicativa autêntica<sup>21</sup> da SD a construção de zines, como suporte do gênero explorado, autopublicada pelos(as) alunos(as), circulada por eventos<sup>22</sup> da UEL contendo as produções finais (traduções) dos(as) alunos(as)

---

20 Autores não chegaram em um consenso sobre os pronomes corretos para denominar as zines. A escolha de pronomes masculinos ou femininos é decidida por cada falante.

21 Entendemos a circulação das traduções por meio das zines como uma situação comunicativa autêntica pois, neste trabalho, o texto produzido pelos(as) alunos(as) não foi limitado a sala de aula.

22 Zine distribuída em seminários, sarais e no COPE – Colóquio de Pesquisas da Universidade Estadual de Londrina.

**Figura 02** – Zines produzidas pelos(as) alunos(as) do primeiro ano do curso de Letras Inglês da UEL



**Fonte:** o autor.

Tendo sua origem na década de 30, sendo inicialmente publicações relacionadas à ficção científica, as zines (ou fanzines) ganharam esse nome apenas na década posterior. Sua nomeação é a junção dos termos *fanatic* (fanático) e *magazine* (revista). Magalhães (1993) define zines em sua obra basilar como

(...) uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema. (MAGALHÃES, 1993, p.9)

Uma das características marcantes na produção de zines é a autopublicação. Em sua grande maioria, zines são (co)construídas pelos próprios autores e/ou por grupos coletivos de forma independente, exibindo sua arte ou divulgando pesquisas/informações de forma direta, mesmo que em pequenas dimensões, o que caracteriza ainda mais sua função de suporte. Os autores das zines são, concomitantemente, pesquisadores e sujeitos de sua própria ação.

De acordo com o autor, as zines serviram, em um primeiro momento, como um dispositivo de integração de fãs a respeito de determinado assunto, mas logo ganharam uma conotação mais social. O autor ainda diz que a criação de zines “tornou-se a resposta à inexistência de espaço crítico nas revistas das grandes

editoras e um alerta contra um mercado voltado exclusivamente para o entretenimento e consumo” (MAGALHÃES, 1993, p. 73). Deste modo, cada vez mais zines explorando temas como preconceito racial, feminismo, sexualidade, política e literatura foram surgindo, dando voz às minorias políticas que não tinham espaço dentro das publicações tradicionais. Magalhães ainda discorre que

A força dos fanzines está em sua pequena dimensão. Seu baixo custo sempre permitirá o surgimento de novos editores e motivará a pluralidade dos discursos na perspectiva de uma arte autêntica, apaixonada e cheia de idealismo. (MAGALHÃES, 1993, p. 74)

Consideramos, assim, que este meio de circulação está em consonância com o modo que enxergamos o processo de ensino-aprendizagem-avaliação: processual, gradual, coconstruído por professores e alunos e sempre focando a autonomia dos(as) alunos(as).

### **3.6 A AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Ao adentrarmos na área de avaliação do ensino e aprendizagem, alguns conceitos são de suma importância para esse trabalho. Nesta seção, nos preocupamos em explorar os tipos de avaliação, com foco na avaliação formativa, e definir a prática de avaliação por meio do portfólio.

Primeiramente, devemos nos atentar sobre como enxergamos a prática avaliativa. Seguimos a ideia defendida por Silveira e Furtoso (2017), em que avaliar é um processo, progressivo e gradual, de forma não linear, “como um meio para se chegar à aprendizagem e não como um fim em si mesma” (SILVEIRA; FURTOSO, 2017, p.124). Nessa concepção, o professor deve fazer uso da avaliação como um guia do processo de ensino e aprendizagem, de modo formativo, que se integre ao processo e que não apareça apenas no fim dele. O uso da avaliação (ou dos momentos de avaliação) é necessário para que o professor tenha um panorama do processo e para que ele faça uso das informações obtidas por meio da avaliação para melhorar suas práticas, pois a avaliação fornece os dados e os subsídios necessários para que o professor aja em sua docência. Nas palavras de Fortes e Zilles (2009):

Ainda é preciso reconhecer que a avaliação deve ser processo constante e cumulativo, oferecendo oportunidades para que o aluno, quando necessário, repense e refaça trabalhos, tendo em vista a possibilidade de aprender com os erros para ser capaz de fazer escolhas melhores da próxima vez que se defrontar com situação semelhante. (FORTES, ZILLES, p. 231, 2009)

Enxergamos, desta maneira, uma forte relação entre os preceitos da avaliação formativa e o dispositivo SD. Em primeiro lugar, pois o dispositivo SD oferece flexibilidade nos gêneros e conteúdos mobilizados, assim como as práticas da avaliação formativa procuram flexibilizar as maneiras que avaliamos. Como comentamos acima, a SD não é estática e se molda conforme as necessidades dos aprendizes, levando em consideração “as diferenças entre os alunos” (DOLZ et al, 2004, p.93). Em segundo lugar, a SD promove mais de uma oportunidade para que os(as) alunos(as) reflitam criticamente sobre suas produções e apresentem sua produção final depois de momentos de refacção e reescrita. Logo, o processo é colocado em primeira instância, de modo formativo, com a preocupação sendo o aprendizado e não apenas com o produto final. Ainda, a primeira produção fornece subsídios para uma avaliação diagnóstica que possui a função de determinar: a) habilidades dos estudantes para com os objetivos didáticos; b) nível de domínio prévio a respeito do conteúdo mobilizado; c) lacunas a serem trabalhadas; d) tomada de ação por meio do professor para sanar dificuldades encontradas na produção inicial. (MIQUELANTE et al., 2017)

A avaliação por meio do portfólio mostra-se como uma forma de abarcar os conceitos supracitados. De forma não homogeneizadora, ou seja, que coloca os(as) alunos(as) no mesmo patamar, geralmente mirando a quantificação de dados, o portfólio surge como um meio de avaliação processual focada no diálogo entre docentes e discentes e que enfoca na emancipação dos participantes, promovendo uma revisão de relações de poderes na escola (ESTEBAN, 2001). Para VIEIRA e SOUSA (2009), o portfólio vai além de apenas uma coletânea de atividades e materiais, ele evidencia os indícios de aprendizagem e possibilita professores e alunos a pensarem sobre o que deu certo, o que não deu e o que pode ser mudado para obter os objetivos traçados. RANGEL (2003) discorre sobre a origem dessa ferramenta:

Muito utilizado no ensino europeu e americano, a partir da década de 90, o portfólio recebe nomenclaturas diferentes, como, por exemplo, processofólio (Gardner,2000) e *dossier*, na França (Alves, 2002). Independentemente do termo empregado, a sua concepção tem suas raízes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o design), como um suporte eficaz para uma amostra dos melhores trabalhos de um artista (RANGEL, 2003, p. 151)

Para a autora, a ferramenta utilizada no centro do processo de formação permite uma reflexão e tomada de consciência pelos(as) alunos(as) de suas habilidades e dificuldades. Desta forma, o professor não é mais o único responsável

por escolher o que se é avaliado, pois o aluno tem um papel fundamental em todo o processo. Para Allal *apud* Hadji (2001), esta prática possibilita uma análise mais profunda do processo de ensino e aprendizagem pelo professor.

À coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino-aprendizagem – coleta de informações/diagnóstico individualizado/ajuste de ação, assim se apresenta a sequência formativa. (ALLAL *apud* HADJI, 2001, p.21)

Esta concepção vai ao encontro com o que discorre Soares (2012) que entende o portfólio como um instrumento de avaliação assim como uma metodologia de avaliação. Como o primeiro, o instrumento é efetivo para coletar dados e registrar informações. Como o segundo, o portfólio está relacionando com a intenção do professor de promover uma prática pedagógica transformadora e de resolução de dificuldades que se apoia em três movimentos: “de crítica da construção do conhecimento novo; nova síntese do plano de conhecimento; e ação em relação à nova síntese estabelecida” (SOARES, 2012, p. 5). A definição de Soares (2012) dialoga com nossa pesquisa e é a visão na qual concordamos.

A SD preparada para esta pesquisa também segue ao longo de suas atividades os preceitos de Villas Boas (2001) sobre a prática avaliativa portfólio. A autora acentua alguns preceitos cruciais quando se trata de avaliar por meio do portfólio: a) o/a aprendiz como centro da construção; b) o/a estudante como crítico e reflexivo de sua produção; c) criatividade na organização do material; d) autoavaliação; e) cooperação entre docentes e discentes; f) autonomia do/a aluno(a).

Em seu artigo, Vilarinho et al (2017) levantaram trabalhos que abordam o uso do portfólio nas práticas pedagógicas de docentes, utilizando-se da base de dados e-AVAL publicados entre 2001 a 2014. As autoras identificaram uma incidência do portfólio como instrumento de avaliação do ensino-aprendizagem em cursos de graduação, o que nos mostra a relevância de nossa pesquisa ao trabalharmos com o portfólio por um caminho ainda não muito explorado: aliado à tradução.

### 3.7 ASPECTOS POSITIVOS DO USO DA ATIVIDADE TRADUTÓRIA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Uma prática que muitas vezes é deixada de lado pelos profissionais da área de Ensino de Línguas Estrangeiras é a utilização de atividades de tradução. Sabe-se que existe um histórico de preconceito com seu uso dentro da sala de LI. Muitos professores se sentem culpados ao utilizar a tradução em sala de aula ou a fazem apenas em última instância, quando todo o resto fracassou (LIBERATTI, 2012). Neste trabalho, defendemos a ideia de que a atividade tradutória é uma ferramenta didática, um recurso e um procedimento tão produtivo e abrangente como qualquer outra, de modo a ser utilizada com protagonismo em nossas aulas.

Muitos autores discorrem sobre as vantagens de não ignorar essa prática que está entrelaçada com o ensino de línguas desde o início da história de ensino de línguas. Para Costa (1998) a tradução é tão importante para o ensino de línguas que deve ser considerada uma quinta habilidade a ser trabalhada em sala ao lado das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, e carrega uma carga cultural a ser observada pelos(as) alunos(as).

Na realidade, a tradução pode ser considerada como uma quinta habilidade ao lado da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita. O ensino de línguas ganharia a dimensão cultural (que ele, em geral, não apresenta atualmente) e poderia ser mesmo mais produtivo na medida em que certos problemas de aprendizagem fossem melhor identificados. (COSTA, 1998, p.290).

O estigma carregado pela prática tradutória em sala de aula deve ser eliminado, pois muitos pesquisadores concordam que ela pode ser uma ferramenta muito proveitosa em diversos momentos. Em uma época considerada a era do pós-método, na qual não se fala mais sobre qual o melhor método de ensino, mas sim sobre a criação de uma aula que engloba os melhores aspectos de cada método, o professor se depara com a necessidade de se desprender de conceitos ultrapassados, focado em proporcionar a melhor prática de ensino possível para seus alunos, em que a formação cultural e ética ande em conjunto com o desenvolvimento da segunda língua. Indo além, Campos (1992) reflete sobre o ato de traduzir, dizendo que:

Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos de engrenagem mais íntimos. (CAMPOS, 1992, p. 46).

Por meio da visão do autor, traduzir seria ler em sua forma mais crítica, refletindo sobre cada nuance do texto, seja ela cultural, lexical, artística, etc. Deste modo, o professor que promove a tradução como ferramenta pedagógica incentiva seus alunos a ter uma visão muito mais apurada sobre o que se observa. Indo além, existem autores, como Itamar Even-Zohar, que pregam que o ato de traduzir serve como uma forma de refração do texto literário original dentro do poli sistema literário (EVEN-ZOHAR, 2000, p.193-194), sendo, portanto, mais uma forma de se experienciar literatura de modo menos tradicional e dando ao texto literário maior alcance. Ruffini (2018) comenta essa relação:

Assim, o sistema literário, um dos participantes dos sistemas culturais e, em seu interior, o sistema de literatura traduzida, relacionam-se com os sistemas de ideologia, política e linguística, abrindo o escopo de influência e penetração do texto literário e sua tradução para outros âmbitos (RUFFINI, 2018, p. 584).

Grosso e Zhang (2017) também atribuem um caráter multicultural à atividade tradutória e discorrem sobre como as mudanças nas condições econômicas, sociais e políticas do mundo nos apontam em direção à importância de se trabalhar com a tradução. Os autores discorrem sobre

O caráter diversificado e em transição dos contextos multilíngues e multiculturais, evidenciando a necessidade urgente e imprescindível do desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais nos aprendentes de línguas estrangeiras ou segundas. É neste âmbito que sobressai a importância da tradução pontual na realização de tarefas e atividades pedagógicas. (GROSSO; ZHANG, 2017, p. 3824).

O uso de atividades de tradução nas aulas de LE também pode causar grandes efeitos nos(as) alunos(as), pois ao observamos o processo tradutório, temas importantes, como poder, emancipação, gênero, nacionalismo, hegemonia, minorias, identidade cultural, visibilidade, entre outros, se tornam tópicos de discussão (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002).

Outro pesquisador que frisa os aspectos positivos da prática tradutória aliada ao ensino é Cook (1998) que lista alguns dessas vantagens: a) a tradução é altamente conveniente e possivelmente o meio mais rápido de se explicar algo, economizando minutos valiosos da aula; b) a tradução não permite a possibilidade de se entender algo errado; c) a tradução se encaixa em qualquer método moderno e serve de auxílio à aquisição; d) a tradução conscientiza o uso correto da forma; e) a dificuldade na tradução serve como um atrativo para os(as) alunos(as) e cria

elemento de desafio; f) a tradução conscientiza o uso da forma correta; g) a tradução evidencia para as diferenças entre as línguas e culturas (COOK, 1998).

Apoiada nas visões bakhtinianas e em preceitos de Kumaravadivelu (2012), Rocha (2015) aponta a importância de reconhecer que todas as nuances de expressão de sentidos são ideologicamente construídas. Logo, as práticas de linguagem envolvem relações de poder. Deste modo, o uso da língua materna (ou outras línguas) no ensino de LE cria uma ruptura com discursos “mais centralizadores e resistentes à diversidade” (ROCHA, 2015, p. 425) que estão atrelados às práticas em sala de aula, possibilitando uma prática que enfoque valores, vozes e identidades.

Ainda ecoando Bakhtin, ao discorrer sobre o caráter dialógico do ato tradutório, Sobral (2019) realça que a tradução, assim como qualquer atividade linguística, reflete diferentes posições dos participantes envolvidos. Ao traduzir, o tradutor faria uma leitura tripla da obra original.

A primeira é uma leitura em que ele vê o sentido dos discursos apenas em termos da imersão na cultura ou no período histórico de que advêm. A segunda é uma leitura na qual ele vê o sentido dos discursos abstraindo da cultura ou do período histórico de que surgiram, ou seja, no interior de sua própria cultura e de seu período histórico. A terceira é a leitura propriamente tradutória, uma leitura exotópica em que o tradutor fica a meio caminho entre a cultura do texto de partida e a cultura do texto de chegada – texto que ainda não existe! Nesse tipo de leitura, vê-se/lê-se o sentido dos discursos levando em conta tanto a cultura e o período histórico de que surgiram como a cultura e o período histórico a partir dos quais se vê/lê e se traduz (SOBRAL, 2019, p.3)

Nesta pesquisa, apoiamos a ideia de que o texto traduzido não é uma mera cópia do texto de partida ou um subproduto do mesmo. No que tange à tradução de textos literários, como os poemas, consideramos que a tradução criativa, sem limites para exploração na escrita e que traga marcas de autoria do tradutor/escrito seja respeitada. Como defendido por Campos (1992), a tradução de textos criativos está alçada em parâmetros de recriação – ou criação paralela – de forma “autônoma, porém recíproca (CAMPOS, 1992, p.35). Ainda sobre a tradução criativa, Plaza (2003) discorre que

A operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e ventos. (PLAZA, 2003, p. 1).

Deste modo, abrimos ainda mais o leque de possibilidades de usos da ferramenta tradutória, visando a independência do processo e a criação de modo paralelo, relacionado com o texto de partida, porém que se sustenta por si só.

### **3.8A TRADUÇÃO FUNCIONALISTA E O MODELO DE NORD (2012)**

Até meados dos anos 70, a atividade tradutória possuía uma conotação formalista, isto é, o ato de traduzir ficava preso no âmbito da forma, da frase e do léxico, com um forte foco no significado, considerando o texto-base como superior ao texto traduzido. Nessa época, uma nova visão a respeito da tradução surgiu, chamada de Tradução Funcionalista. Para os funcionalistas, não era possível desprender da tradução características essenciais que permeiam qualquer texto: como uma forma de ação social, dialógica e situada sócio historicamente (PONTES & PEREIRA, 2017). Na tradução funcionalista,

o texto é entendido como um evento comunicativo, localizado em tempo e lugar, que possui, pelo menos, dois interlocutores em condições apropriadas e dispostos a se comunicar para alcançar um objetivo concreto (PONTES; PEREIRA, 2017, p.3).

Pensando nisso, Nord (2012) refletiu sobre como um modelo de análise poderia ajudar os tradutores a encontrar as funções do texto e facilitar o processo tradutório:

Implementando um modelo analítico exaustivo que considere os fatores intra e extratextuais, o tradutor estabelece a função-em-cultura do texto base dado, para compará-la com a (pretendida) função-em-cultura de um texto alvo encomendado, distinguindo os elementos (funcionais) do texto base que podem ou devem se manter iguais no processo de tradução daqueles que terão que se adaptar às exigências da cultura alvo. (NORD, 2012, p.23, tradução nossa)

Nord se preocupou em desenvolver o que ela chama de Modelo de Análise Pré-Translativo (NORD, 2012)<sup>23</sup>, que possui como objetivo guiar a tradução de textos, sendo uma ferramenta útil aos tradutores para expor as funções do texto-base e do texto-alvo (tradução). O modelo é, na verdade, uma tabela preenchida pelo tradutor após ler o texto-base e antes de realizar o ato tradutório (a versão completa da tabela proposta por Nord se encontra no fim desta seção). Este modelo conversa com ideias de outros autores, como Reiss e Vermeer (1996), que afirmam que a atividade tradutória necessita de uma análise das condições de produção do texto de partida e de uma análise das condições de produção do texto de chegada.

---

<sup>23</sup> O modelo pode ser encontrado em sua totalidade no artigo de Pontes e Pereira (2017) neste link: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/10392/pdf>

A tabela é dividida em três colunas: a) características/perfil do texto-base (onde o tradutor preencheria com informações a respeito do texto de partida, sejam elas visíveis ao texto, como a disposição do texto, ou mais transparentes, como a intenção do autor ao escrevê-lo; b) transferência (que são os “problemas<sup>24</sup>” da tradução); c) características/perfil do texto-alvo (onde o tradutor preencheria com informações a respeito do traduzido, do mesmo modo que preencheu sobre o texto-base). O modelo também é dividido em duas seções para aspectos extratextuais, ou seja, que estão além do que é visível no texto, como a intenção do autor, objetivo comunicativo, entre outros, e aspectos intratextuais, que estão no âmago do texto, diretamente relacionados com o modo que o texto foi escrito, temas presentes, léxico escolhido, etc., e efeito comunicativo. O efeito comunicativo é uma categoria que está relacionada com o receptor do texto. Ao ler o texto, o leitor traz suas expectativas e conhecimentos prévios, produzindo assim uma impressão consciente, inconsciente ou subconsciente sobre o texto.

A respeito dos aspectos extratextuais, o tradutor deve responder, tanto sobre o texto-base quanto para o texto traduzido, as seguintes perguntas: *Quem escreveu o texto? Qual foi a intenção do autor?*<sup>25</sup> *Quem recebeu/leu este texto? Em qual meio ele circulou? Em que local ele foi publicado/disponibilizado? Em que período? Qual foi a motivação da escrita do texto? Que função o texto cumpre?*

Sobre os aspectos intratextuais, o tradutor deve questionar: *Qual é o tema do texto? Qual o conteúdo do texto? Que pressuposições são feitas no corpo do texto? Como é feita a composição do texto? O texto apresenta elementos não-verbais? Como é o léxico presente no texto? Como a sintaxe se apresenta no texto? O texto apresenta aspectos suprasegmentais?*

Em último lugar, o tradutor deve procurar qual o efeito comunicativo que o texto apresenta, dividido pela pesquisadora em quatro categorias e resumidas por Pontes & Pereira (2017) em:

- a) função fática: serve para estabelecer, manter ou terminar contato entre os participantes da comunicação;
- b) função referencial, informativa ou descritiva: se refere à representação, descrição de objetos ou fenômenos do mundo;
- c) função expressiva ou emotiva: trata-se da verbalização das

24 O que referimos neste trabalho como “problemas” da tradução é, de fato, um acontecimento comum nas maiorias dos textos produzidos. Eles englobam as dificuldades de equivalência, diferenças entre culturas e outros aspectos a serem problematizados durante a tradução.

25 É notório a busca no campo dos Estudos Literários pela intenção do autor de um texto. O texto pode nos fornecer indícios desta intenção, ou até mesmo uma pesquisa sobre a vida do autor pode nos dar pistas sobre sua intenção. Ainda assim, apenas uma entrevista com o autor do texto revelará a real intenção de cada texto.

emoções ou opiniões do emissor acerca de objetos ou fenômenos do mundo; d) função apelativa: pensada para conseguir um determinado efeito extralinguístico nos seus interlocutores. Nesse sentido, traduzem-se funções comunicativas e não elementos estruturais isolados de um texto (PONTES; PEREIRA, 2017, p.2131-2132).

Nord deixa claro que, muitas vezes, o tradutor não tem acesso à resposta para todas essas perguntas, porém, mesmo assim, o desenlace da maioria delas facilitaria enormemente o processo tradutório. Para melhor visualização, ver Anexo A na seção Anexos.

As pontuações feitas acima são apenas algumas de muitas ponderações sobre as vantagens da tradução no ensino de línguas. Consideramos, assim como defendido por Freire (1998), que o conhecimento é co-construído por alunos e professores, e que os docentes devam moldar suas práticas para cada contexto de ensino. Desta maneira, nenhuma prática deve ser retirada da sala de aula, principalmente práticas que auxiliem na autonomia do/a aprendiz. A avaliação por meio do portfólio aliada à atividade tradutória ampara esse movimento, pois, segundo Freire, não é possível “ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la” (FREIRE, 1998, p. 114). Logo, ao colocarmos nossos(as) alunos(as) no centro do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, no qual tiveram a chance de traduzir um texto de forma livre, porém usando ferramentas de forma sistemática, como o modelo de Nord (2012), estamos ecoando as palavras de Freire em nossas práticas pedagógicas.

Os conceitos supracitados estão intrinsecamente relacionados neste trabalho. O ISD nos ofereceu as concepções de linguagem, a prática de ensino e o dispositivo que englobou a aplicação desta pesquisa, além de oferecer subsídios para a modelização do gênero a ser trabalhado sob a luz das CL e critérios para a análise do material aplicado (e, conseqüentemente, a participação dos(as) alunos(as) no processo).

Entendemos que os preceitos do ISD vão ao encontro com as concepções da avaliação formativa, pois a SD possibilitou uma ação do professor a cada etapa do processo, com foco no ensino e aprendizagem dos participantes e não voltando seu olhar apenas na produção final. Os módulos da SD buscaram suprir as lacunas evidenciadas pelas produções dos(as) alunos(as), de modo formativo e contínuo, sempre com o intuito de promover um processo de ensino mais abrangente que não está baseado apenas na classificação por meio de notas dos participantes, mas sim na formação dos mesmos.

O levantamento bibliográfico a respeito da inserção de atividades de cunho tradutório no agir pedagógico na aula de ensino de LE (e seus possíveis aspectos positivos) validou a ideia que defendemos nesta pesquisa, de que nenhuma prática deva ser excluída de nossas salas. Ao seguirmos os conceitos da tradução funcionalista e da tradução livre/criativa, consideramos que a produção do poema traduzido pelos(as) alunos(as) pode trazer melhorias para seu processo de aprendizagem assim como a produção de qualquer outro texto de qualquer outro gênero, não sendo, como muitos pensam, apenas um subproduto do texto de partida. Desse modo, pensamos o ato tradutório mobiliza as CL da mesma forma que a produção de textos originais.

No próximo capítulo, exploraremos o percurso metodológico que guiou esta pesquisa.

## CAPÍTULO 04

### PERCURSO METODOLÓGICO

*Então tomei o caminho oposto, que se  
via tão bonito quanto,  
Buscando o que talvez fosse a melhor  
opção,  
Pois era vívido e me chamava a  
atenção.*

Trecho do poema “The Road no Taken”,  
de Robert Frost, traduzido por  
Geovanna.

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que trilhamos em nossa pesquisa e descrevemos o contexto de implementação, os participantes da pesquisa, procedimentos de geração e análise de dados e as lentes pelas quais olhamos para os dados.

#### 4.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como dito anteriormente, esta dissertação busca responder às seguintes perguntas: 1) Em quais aspectos a expansão do instrumento de avaliação por meio do Portfólio, adicionando atividades de cunho tradutório no processo, contribui no reconhecimento das características de determinado gênero e das CL e, conseqüentemente, seu domínio para utilização futura? 2) Quais são os espaços da tradução no ensino de LI no ensino superior dentro do curso de Letras-Inglês da UEL? 3) De que modo a tradução interfere no domínio das características do gênero trabalhado? 4) Até que ponto o Portfólio Tradutório é pertinente para analisar o desdobramento linguístico e o domínio das características do gênero escolhido?

No âmbito do objetivo geral (pergunta 1), o instrumento de geração de dados e o procedimento de análise foi:

**Quadro 08** – Objetivo Geral e procedimento de análise

<b>Objetivo Geral</b>	<b>Instrumento de geração de dados</b>	<b>Procedimento de análise</b>
Avaliar a expansão da prática avaliativa por meio do portfólio, ressaltando o ato tradutório como atividade central neste processo de aprendizagem, e promover o Portfólio Tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa para avaliar o domínio das características de um determinado gênero pelos(as) alunos(as).	Portfólio Tradutório.	Descrever o Portfólio Tradutório e seus possíveis aspectos positivos observados para a área da avaliação formativa em LI com base nos resultados obtidos nas atividades da SD.

**Fonte:** o autor.

Em relação aos objetivos específicos (perguntas 2, 3 e 4), os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise foram:

**Quadro 09** – Objetivos específicos e procedimentos de análise

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Instrumento de geração de dados</b>	<b>Procedimentos de análise</b>
Mapear a prática tradutória em sala de aula e no currículo das disciplinas do curso de Letras- Inglês da Universidade Estadual de Londrina.	Ementas das disciplinas e questionários.	Leitura das ementas das disciplinas buscando identificar descritivas que recomendem o trabalho com a tradução em sala e interpretação das respostas dos questionários pelos professores.
Compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero.	Sequência didática.	Descrição e análise das Capacidades de Linguagem mobilizadas pelas atividades arroladas na SD (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; PONTARA, 2019) e identificação de indícios de desenvolvimento no domínio das características do gênero e progressão linguística.
Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta.	Portfólio Tradutório	Relacionar a prática avaliativa proposta com os conceitos da

		avaliação formativa e da avaliação por meio do portfólio.
--	--	---

**Fonte:** o autor.

O quadro 10 retoma nossos objetivos com a adição dos instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise dos instrumentos de geração de dados:

**Quadro 10** – Objetivos de pesquisa, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise

Objetivo		Pergunta de Pesquisa	Instrumento de geração de dados	Procedimento de Análise
<b>Geral</b>	Reconhecer o Portfólio Tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa para avaliar o domínio das características de um determinado gênero.	Em quais aspectos a expansão do instrumento de avaliação por meio do Portfólio, adicionando atividades de cunho tradutório/traduições no processo, contribui no reconhecimento das características de determinado gênero e, conseqüentemente, seu domínio para utilização futura pelos(as) alunos(as)?	Portfólio Tradutório.	Descrever o Portfólio Tradutório e seus possíveis aspectos positivos para a área da avaliação formativa em LI com base nos resultados obtidos nas atividades da SD.
<b>Específico</b>	Mapear a prática tradutória em sala de aula e no currículo das disciplinas do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina.	Quais são os espaços da tradução no ensino de LI no ensino superior dentro do curso de Letras-Inglês?	Ementas das disciplinas; questionário.	Leitura das ementas das disciplinas buscando identificar descritivas que recomendem o trabalho com a tradução em sala e interpretação das respostas dos questionários pelos professores.
<b>Específico</b>	Compreender o papel da tradução no domínio das características do	De que modo a tradução interfere no domínio das características do gênero trabalhado?	Sequência Didática	Descrição das Capacidades de Linguagem mobilizadas pelas atividades de tradução e

	gênero.			produções (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; PONTARA, 2019) e identificação de indícios de desenvolvimento no domínio das características do gênero e progressão linguística.
<b>Específico</b>	Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta.	Até que ponto o Portfólio Tradutório é pertinente para analisar o desdobramento e, conseqüentemente, o domínio das características do gênero escolhido?	Portfólio Tradutório	Relacionar a prática avaliativa proposta com os conceitos da avaliação formativa e da avaliação por meio do portfólio.

**Fonte:** o autor.

#### 4.2 LENTES UTILIZADAS PARA A ANÁLISE

Com o intuito de direcionar a análise de nossos dados, recorreremos às fontes que nos forneceram subsídios para compreender e analisar os dados desta pesquisa, sendo eles: os critérios para análise das CL de Pontara (2015) – baseado em Cristovão e Stutz (2011); o modelo de análise pré-translativo de Nord (2012); e as questões norteadoras do dispositivo para modelização do gênero de Pontara (2019)<sup>26</sup>.

Pensando em uma forma de direcionar o processo de modelização de um gênero, de modo a facilitar o reconhecimento das CL imbuídas em determinado gênero e compreender os conhecimentos a serem ensinados aos(as) alunos(as), Pontara (2019) propôs um dispositivo orientador para ajudar neste processo. Baseando-se em Barros (2012), o dispositivo se trata de uma expansão de um quadro dividido entre as CL, adicionando as capacidades de Significação e Multissemióticas ao modelo original, e questões norteadoras de cada tipo de

<sup>26</sup> Há um grande escopo de trabalhos que poderiam ser utilizados nesta pesquisa e que forneceriam lentes tão valiosas quanto as autoras escolhidas. A escolha das autoras em questão foi feita por acreditarmos que os procedimentos de análise por elas propostos auxiliaria de modo pontual em nossa análise. As questões norteadoras do dispositivo de Pontara (2019), por exemplo, baseadas em um dispositivo de Barros (2012), contribuiu de uma forma bastante direta para o entendimento dos procedimentos de análise e modelização do gênero por serem em forma de pergunta, justificando assim a escolha para este trabalho.

capacidade (para visualização do dispositivo completo, ver Anexo B na seção Anexos).

Pontes e Pereira (2017) apontaram uma relação entre o modelo proposto por Nord (2012) e as CL, dizendo que o modelo de Nord

proporcionará ao docente um diagnóstico inicial das dificuldades dos aprendizes e dos problemas de tradução, complementar à primeira produção. Além de permitir observar, juntamente com a produção inicial, quais capacidades de linguagem devem ser mais abordadas com vistas à apropriação do gênero textual da SD. (PONTES; PEREIRA, 2017, p. 2145)

Consideramos que os três modelos aqui apresentados dialogam entre si e se complementam. Pautando-se em Pontara (2019) e utilizando-se de seu quadro com questões norteadoras para a análise do gênero, assim como as observações feitas por Pontes e Pereira (2017), foi possível traçar uma forte relação com os aspectos de análise propostos por Nord e a relação de ambas com as CL. O quadro 11 pontua esse diálogo:

**Quadro 11** – Relação entre os critérios para análise das capacidades de linguagem (Cristovão et al, 2010), as categorias de análise de Nord (2012) e as questões norteadoras de Pontara (2019).

<b>Critérios para análise das CL (Cristovao et al, 2010; Cristovão, Stutz, 2011; Pontara, 2016)</b>	<b>Categorias de Nord (2012)</b>	<b>Perguntas norteadoras de Pontara (2019)</b>
<p><b>Capacidades de ação</b></p> <p>1CA realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.</p> <p>2CA avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.</p> <p>3CA levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.</p> <p>4CA mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>	Emissor	Quem produz esse gênero?
	Intenção	Com que finalidade/objetivo produz o texto?
	Receptor	Para quem se dirige?
	Meio	Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)
	Lugar	A que prática social o gênero está vinculado?
	Tempo	-
	Motivo	Com que finalidade/objetivo produz o texto?
	Função	Qual o tom do texto (mais descontraído, humorístico, objetivo, poético, coloquial, sisudo, familiar, moralista, de poder)?
	Tema	Sobre o que (tema) os textos desse gênero tratam?
<p><b>Capacidades Discursivas</b></p> <p>1CD reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</p> <p>2CD mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.</p> <p>3CD entender a função da organização do conteúdo naquele texto.</p> <p>4CD perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>	Conteúdo	Como são organizados os conteúdos no texto?
	Composição (estruturação)	Como é a estrutura geral do texto? Qual sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras?
<b>Capacidades de significação</b>	Pressuposições	Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os

<p>1CS compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</p> <p>2CS construir mapas semânticos.</p> <p>3CS engajar-se em atividades de linguagem.</p> <p>4CS compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.</p> <p>5CS relacionar os aspectos macro com sua realidade.</p> <p>6CS compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.</p> <p>7CS reconhecer a sócio-história do gênero.</p> <p>8CS posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p>	<p>Efeito</p>	<p>produz?</p> <p>Qual a sócio-história do gênero? Que relações podem ser estabelecidas entre textos desse gênero e o contexto social mais amplo? Quais vozes são frequentes em textos desse gênero (do autor, sociais, de personagens)?</p> <p>-</p>
<p><b>Capacidades multissemióticas<sup>27</sup></b></p>	<p>Elementos não-verbais</p>	<p>Como os elementos não-verbais do gênero se relacionam com os elementos verbais?</p> <p>Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?</p> <p>Os elementos não verbais ajudam a constituir o(s) sentido(s) do texto?</p>
<p><b>Capacidades linguístico-discursivas</b></p> <p>1CLD compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.</p> <p>2CLD dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).</p> <p>3CLD dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).</p> <p>4CLD dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por</p>	<p>Léxico</p> <p>Sintaxe</p>	<p>Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação, de estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivos (objetivos, subjetivos, afetivos, físicas, superlativos, comparativos)?</p> <p>Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? Qual a variedade linguística privilegiada (mais formal, mais informal, coloquial, estereotipada)? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias?</p>

27 O conceito de capacidades multissemióticas está relacionado com as mobilizações não-verbais presentes no gênero trabalhado, como presença de imagens, cores e outros elementos visuais, assim como essas presenças se relacionam com o texto. Embora seja uma adição muito pertinente às capacidades de linguagem originais, o texto trabalhado na sequência didática nem as traduções dos(as) alunos(as) possuem estes elementos. Devido a este fator, entendemos que a análise das capacidades multissemióticas fogem do escopo deste trabalho.

<p>exemplo).</p> <p>5CLD expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.</p> <p>6CLD compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.</p> <p>7CLD Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.</p> <p>8CLD perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.</p> <p>9CLD reconhecer a modalização (ou não) em um texto.</p> <p>10CLD identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.</p> <p>11CLD identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.</p>		
<p><b>Todas</b></p>	<p>Elementos suprasegmentais</p>	<p>As palavras são grafadas com tipografia/cores diferenciadas?</p> <p>Há mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulo, sublinhado...)? Como esses elementos agem na construção de sentidos do texto?</p>

**Fonte:** o autor baseado em Cristovao et al, 2010; Cristovão, Stutz, 2011; Pontara, 2015; Pontara, 2019; e Nord (2011).

Desta maneira, conseguimos relacionar os tópicos de análise propostos por Nord com as CL definidas pelo ISD, transpondo um conceito pensado para a área da tradução e de formação de tradutores para a área de ensino de línguas e que foi utilizado para analisar as produções de nossos(as) alunos(as). Da mesma forma, as perguntas propostas por Pontara (2019) facilitam e direcionam as reflexões por parte do pesquisador. Deste modo, o quadro 11 foi utilizado para analisar as atividades da SD de modo a entender quais atividades potencialmente mobilizariam quais CL e

encontrar indícios de desenvolvimento dessas capacidades nas respostas dos(as) alunos(as).

### 4.3 A NATUREZA DO ESTUDO

Quanto aos meios de investigação, esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa de campo e bibliográfica. O adentramento no referencial bibliográfico nos possibilitou a construção de todo o processo. Fonseca (2002) pontua que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p.32).

Quanto à natureza de nosso estudo, esse recorte se dá de forma aplicada e explicativa, pois propomos conhecimentos de aplicação prática que envolvem questões de linguagem na área de ensino de LI. Vilaça (2010), se embasando em diversos autores, discorre sobre alguns objetivos da pesquisa aplicada: procurar por soluções/explicações de problemas, elaborar teorias, analisar e explanar comportamentos, explorar fenômenos e outros aspectos pouco conhecidos, etc.

Quanto à abordagem do problema, essa pesquisa se dá de forma qualitativa e interpretativista, pois buscamos analisar e interpretar os dados/significados encontrados (GAMSON, 2006). Há um ambiente natural (sala de aula), um grupo específico (turma do primeiro ano de Letras Inglês da UEL) e uma tentativa de compreender os significados sem comparar ou quantificar os dados. Gerhardt e Silveira (2010) apontam:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2010, p.32)

Ademais, como estivemos envolvidos de forma ativa no contexto de coleta de dados, na função de professor, ensinando os participantes de pesquisa, essa pesquisa também possui o caráter de pesquisa-ação (LINCOLN; GUBA, 2006). Existe uma clara forma de interação entre o pesquisador e os participantes na sala de aula e uma tentativa de resolução de um determinado problema de modo cooperativo e participativo de forma planejada com o objetivo de transformar as

realidades observadas. Fonseca (2002) dita que

O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p.35).

Desta maneira, a participação do pesquisador no miolo do processo é de nosso interesse já que a expansão da ferramenta avaliativa aqui proposta é de interesse de ambos: pesquisadores e professores em formação.

#### 4.4 LÓCUS E PARTICIPANTES DE PESQUISA

O contexto de implementação de nossa pesquisa foi uma turma do primeiro ano de Letras Inglês (Licenciatura em LI e Literaturas em Língua Inglesa) da UEL durante a disciplina de Língua Inglesa I do novo currículo. A UEL, que completou 49 anos de atividades em outubro de 2020, se destaca nacionalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, abarcando 25 mil estudantes, professores e servidores<sup>28</sup>. O motivo da escolha pelo ensino superior se deu pela abertura da Universidade e pelos docentes em fornecerem espaços para a aplicação de pesquisas desta natureza, ainda que acreditemos que a ferramenta aqui proposta possa ser utilizada em qualquer contexto com pequenas adaptações.

A disciplina de Língua Inglesa I tem como objetivo desenvolver a compreensão e produção escrita/oral de textos, fornecer subsídios linguísticos para tornar os(as) alunos(as) proficientes em LI assim como contribuir em sua formação como futuros professores de LI. A turma toda, um total de 20 alunos, aceitaram participar da pesquisa, porém, devido às circunstâncias maiores<sup>29</sup>, apenas 14 alunos conseguiram participar de todas as aulas e atividades propostas na SD durante 8 aulas. Desta forma, nosso objeto de análise foi delimitado as produções desses 14 participantes<sup>30</sup>.

Os participantes da pesquisa eram compostos de jovens estudantes, entre 17 e 25 anos de diferentes experiências de vida. Alguns já trabalhavam na área de

28 Dados retirados do site oficial da Universidade: <https://portal.uel.br/conheca-a-uel/>

29 A sequência didática preparada para esta pesquisa foi aplicada nas últimas semanas do ano letivo. Logo, muitos(as) alunos(as) faltavam nas aulas pois ainda não tinham atingido o limite de 25% de faltas do regimento da Universidade. Outros faltavam ou chegavam apenas no fim da aula pois tinham que trabalhar. Ainda, durante a implementação da SD, a Universidade entrou em greve, o que fez que muitos(as) alunos(as) viajassem para suas cidades natais e perdessem algumas aulas.

30 É importante ressaltar que nenhum aluno/participante foi excluído ou deixado de lado nas oito aulas aplicadas, todos os(as) alunos(as) da turma foram orientados nas atividades que perderam pelas faltas em outros momentos.

ensino de Inglês em institutos de idiomas e possuíam certa desenvoltura em LI. Mesmo estando inscritos em um curso de licenciatura, muitos dos participantes comentaram que gostariam de se tornar tradutores e alguns deles já faziam trabalhos de tradução na modalidade *freelance*<sup>31</sup>. No geral, os(as) alunos(as) possuíam um bom nível de domínio da LI e as aulas foram conduzidas majoritariamente em LI.

#### 4.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para que os dados<sup>32</sup> dessa pesquisa fossem coletados, criamos uma SD de 26 páginas (impressa) que girava em torno da análise e tradução pelos(as) alunos(as) do poema “The Road not Taken” escrito por Robert Frost em 1915 e sua futura publicação em uma zine criada pelos próprios(as) alunos(as) (criada digitalmente, impressa e dobrada em formato de livreto), a qual nomeamos de Portfólio Tradutório. O poema, considerado um clássico da literatura estadunidense, reflete sobre as inevitáveis escolhas da vida e apresenta um nível de construção léxico-gramatical avançado, o que faz o poema bastante sedutor para leitores e tradutores.

A criação e implementação da SD possibilitou que os(as) alunos(as) integrassem uma situação comunicativa autêntica por meio da publicação da zine de seus poemas traduzidos e nos ofereceu dados substanciais para responder às perguntas que guiam esta pesquisa. Ainda, participar de uma prática de ensino enquanto professores em formação contribuiu para sua formação como futuros profissionais da área.

A SD<sup>33</sup> foi dividida em etapas: 1) apresentação, em que os(as) alunos(as) foram expostos ao poema a ser trabalhado assim como a informação biográficas do autor e do contexto de produção da obra; 2) uma breve seção sobre zines e sua história pois, ao final da SD, os(as) alunos(as) confeccionaram uma zine<sup>34</sup> com seu poema traduzido que circulou de forma impressa pela universidade; 3) produção inicial que também incluiu uma seção de leitura de textos sobre tradução em sala de aula e uma ferramenta de análise pré-translativa proposta por Nord (2011); 4)

---

31 Por conta própria, sem contrato com nenhuma empresa ou instituição.

32 Dados gerados após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina por meio da Plataforma Brasil (CAAE 21617619.3.0000.5231)

33 A sequência didática encontra-se em sua totalidade na seção Apêndices.

34 A criação de uma zine impressa que inclui as traduções dos(as) alunos(as) possibilitou a participação dos(as) alunos(as) em uma situação comunicativa autêntica.

módulo 1, o qual trabalhamos com aspectos lexicais do poema, como gramática e vocabulário; 5) módulo 2, em que trabalhamos com atividades de tradução comparada e fizemos os(as) alunos(as) refletirem sobre as escolhas de sua primeira produção; 6) reescrita; 7) módulo 3, no qual trabalhamos com características do gênero poema; 8) módulo 4, em que trabalhamos com outras possibilidades de tradução do texto de partida assim como um momento de autoavaliação e avaliação em pares; 9) produção final; 10) e confecção da zine para circulação.

É importante afirmar que a SD foi criada previamente à sua implementação, mas em nenhum momento foi tratada como fixa e imutável, sendo, dessa forma, passível a modificações durante sua aplicação. Deflagramos, também, a inserção dos professores em formação/participantes da pesquisa no contexto de circulação (zine) do gênero trabalhado, pois, justamente por serem futuros professores, a vivência do processo como usuários, assim como a vivência do agir social por meio da zines, essa inserção beneficiou seu contexto de formação. O quadro 12 ilustra a macroestrutura da SD, as funções de cada módulo e enumera as atividades da SD a partir de seus enunciados para fins de análise:

**Quadro 12** - Macroestrutura da SD

<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Funções</b>
<b>Apresentação</b>	1. 1 Take a quick look at...  1.2 Now answer the questions... 1.2.1 Have you ever... 1.2.2 What are the themes... 1.2.3 Do the poems you read... 1.2.4 Are poems usually... 1.2.5 Where can we find...  1.3. Let's read a little... 1.3.1 Complete the timeline... 1.3.2 You are going to listen... 1.3.3 Discuss with a partner...  1.4. The poetry foundation website...  1.5. The Road not Taken was...  1.6. You are reading the poem... 1.7. This is a print screen...	- Apresentação da situação comunicativa;  - Reconhecimento do gênero "poema";  - Leitura de exemplos do gênero "poema";  - Mapeamento de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do gênero;  - Exploração da biografia do autor do poema a ser traduzido;  - Exploração do poema a ser traduzido;  - Reconhecimento da estrutura do poema;  - Exploração do contexto de produção do poema;  - Exploração da plataforma de onde o poema foi retirado;

	1.8. Read the section...	
<b>Zines</b>	<p>2.1 Take a look at...</p> <p>2.2 Read the text...  2.2.1 What's the difference...  2.2.2 The first zines...  2.2.3 When did zines...  2.2.4 The text states...</p> <p>2.3 Check what is true...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento do meio de circulação "zine";</li> <li>- Reconhecimento da sócio-história do meio de circulação;</li> <li>- Exploração do contato pessoal dos participantes com o meio de circulação;</li> </ul>
<b>Produção Inicial</b>	<p>3.1 Neste projeto, produziremos...  3.1.1 Em que contexto...  3.1.2 Você considera o poema...  3.1.3 Você acha que é possível...</p> <p>3.2 Antes de fazer sua tradução...</p> <p>3.3 Chegou a hora de realizar...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre conceitos de tradução, ensino e equivalência;</li> <li>- Reflexão sobre utilizações da tradução em sala de LE;</li> <li>- Preenchimento da tabela pré-translativa de Nord (2012);</li> <li>- Momento de avaliação diagnóstica por meio da tabela de Nord (2012);</li> <li>- Produção da primeira versão da tradução;</li> </ul>
<b>Módulo 1</b>	<p>4.1 Frost's poem talks about...</p> <p>4.2 Focus on the poem again...</p> <p>4.3 Complete the sentences...  4.3.1 The majority of the...  4.3.2 The actions in the...  4.3.3 The woods are described...  4.3.4 The sentences marked with...</p> <p>4.4 Discuss what these sentences...  4.4.1 A yellow wood...  4.4.2 It was grassy and...  4.4.3 Leaves no step had...  4.4.4 how way leads on...</p> <p>4.5 How could you sum up...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração do entendimento geral do poema;</li> <li>- Revisão da gramática presente no poema;</li> <li>- Reconhecimento de termos e vocabulário problemáticos;</li> </ul>
<b>Módulo 2</b>	<p>5.1 We are now going to...  5.2 Take a look at two different...  5.3 Which translation did you</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação entre um poema traduzido de duas formas diferentes.</li> <li>- Sensibilização às diferentes escolhas por</li> </ul>

	like... 5.4 Point out some blatant... 5.5 Translators make choices whilst...	parte do tradutor;  - Reconhecimento de agência ao traduzir;
<b>Reescrita</b>	6.1 Agora, baseando-se nas discussões...	- Aplicação do conteúdo aprendido nos módulos anteriores  - Produção da segunda versão de sua tradução
<b>Módulo 3</b>	7.1 Poems are a less strict form... 7.2 Take a look at the excerpts... 7.3 Checklist: assign true (T) or false (F)...	- Exploração de conceitos relacionados a poemas;  - Identificação desses conceitos em poemas;  - Lista de checagem de características do gênero trabalhados até o momento;
<b>Módulo 4</b>	8.1 Let's revisit your second draft... 8.2 What's your overall... 8.3 Take a look at your partner's... 8.4 On this page, there is a chart	- Reflexão sobre as escolhas tradutórias;  - Momentos de autoavaliação e avaliação em pares;
<b>Produção Final</b>	9.1 Chegou a hora de produzir...	- Revisão e escrita final da tradução;
<b>Extras</b>	10.1 Here is a preview... 10.2 Now it's your turn!	- Confeção da zine e circulação da versão impressa no COPE - Colóquio de Pesquisa e outros eventos (sarais e seminários) da Universidade Estadual de Londrina;

**Fonte:** o autor.

Deste modo, a SD nos mostrou ser um dispositivo para o ensino assim como um instrumento de coleta de dados pautado no ISD, possibilitando a coleta das diferentes versões da tradução do poema e das atividades de cunho tradutório. A SD foi impressa, entregue aos(as) alunos(as) no início da aula e coletada ao seu final. Logo, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos(as) alunos(as) ao fim de cada aula e fazer possíveis adaptações

É importante apontar tivemos grande preocupação com a saúde (física e mental) de todos os participantes desta pesquisa. Dito isso, ressaltamos que a coleta de dados desta pesquisa se iniciou apenas após sua apreciação e aprovação

pelo comitê de ética na Plataforma Brasil<sup>35</sup> e após a leitura e assinatura do Termo de Conscientização Livre e Esclarecido pelos participantes.

No próximo capítulo, analisamos a SD, as produções de nossos(as) alunos(as) assim como as atividades de cunho tradutório, utilizando-se do quadro 03. O quadro servirá como guia para analisar as produções e respostas de nossos(as) alunos(as) (atividades de cunho tradutório, produção inicial, reescrita e produção final provenientes da implementação da SD).

---

35 <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

## CAPÍTULO 05

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*E ainda que sabendo onde minha  
jornada se encerraria,  
Me veio a certeza de que voltar eu não  
deveria.*

Trecho do poema “The Road no Taken”,  
de Robert Frost, traduzido por Jéssica.

Neste capítulo, apresentaremos, discutiremos e analisaremos os dados resultantes da aplicação desta pesquisa. Em um primeiro momento, exploraremos as ementas das disciplinas de LI do currículo novo do curso de Letras-Inglês da UEL e o questionário aplicado aos professores que atuam/atuaram nessas disciplinas de modo a atingir nosso primeiro objetivo (Mapear a prática tradutória em sala de aula e no currículo das disciplinas do curso de Letras-Inglês da UEL). Em um segundo momento, descreveremos a SD, as CL potencialmente mobilizadas pelas atividades que a constitui e os momentos avaliativos presentes na SD de modo a oferecer um panorama geral do que foi explorado. Em seguida, exploraremos de que modo as atividades de cunho tradutório mobilizaram (ou se mobilizaram) as CL focando nossa análise nas respostas de nossos(as) alunos(as) e visando alcançar nosso segundo objetivo específico (Compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero). Por fim, compararemos as produções de nossos(as) alunos(as), realizadas pelos participantes ao traduzirem o poema de Frost, de modo a cumprir o terceiro objetivo específico desta pesquisa (Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta.),

#### 5.1 ANÁLISE DAS EMENTAS E DO QUESTIONÁRIO

A resolução CEPE/CA N° 119/2018<sup>36</sup>, publicada em 2018 e com ação a partir do ano de 2019, reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês – Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura em Língua Inglesa. Uma das mudanças na grade curricular das disciplinas foi a fusão das disciplinas de Compreensão e

36 A resolução está disponível para consulta em [http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao\\_119\\_18.pdf](http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_119_18.pdf)

produção oral em Língua Inglesa e Compreensão e produção escrita em Língua Inglesa em uma única disciplina, Língua Inglesa, anual, presente nos quatro anos do curso. Deste modo, o trabalho com o ensino de aspectos escritos e orais permeiam a mesma disciplina.

Ao buscarmos a palavra tradução no ementário das atividades acadêmicas obrigatórias – que incluem a descrição de cada disciplina – o vocábulo não aparece em nenhum momento no corpo do texto. Não obstante, ao lermos com afinco a descrição das disciplinas de LI, a descrição menciona o trabalho com gêneros, textos orais e escritos, textos multimidiáticos, que privilegiam reflexões a respeito dos direitos humanos e cidadania. Todavia, não há recomendação que seja feito um trabalho com a atividade tradutória.

As ementas de disciplinas são documentos de muita importância para o funcionamento das aulas no ensino superior já que são, em sua maioria, construídas pelos profissionais pensando em padronizar e guiar o ensino superior da melhor maneira possível. É vital salientar que o seguimento das recomendações das ementas é essencial para o funcionamento pedagógico no ensino superior. Sabemos, no entanto, que embora as ementas sejam as recomendações oficiais do departamento para a condução das disciplinas, o professor universitário possui uma certa autonomia de trazer para seu agir pedagógico atividades e procedimentos que não estejam contemplados nas ementas das disciplinas. Por conta dessa limitação da análise, um dos procedimentos metodológicos que utilizamos para suprir esta lacuna e buscar mapear com maior precisão os espaços da tradução no curso de Letras Inglês da UEL foi o questionário criado na plataforma Google Forms, enviado aos professores do departamento que já lecionaram a disciplina de Língua Inglesa após a resolução deferida em 2018.

O questionário proposto foi criado utilizando-se uma escala de avaliação no modelo Likert<sup>37</sup> e desenvolvido na plataforma Google Forms<sup>38</sup>. O modelo apresenta aos participantes da pesquisa assertivas seguidas de três opções: “concordo”, “concordo parcialmente” e “discordo”. Ademais, a última pergunta do questionário foi uma questão aberta, para que o participante pudesse escrever sua opinião caso ela não tivesse sido contemplada nos primeiros itens. Como o formulário produzido pela plataforma Google Forms é de natureza digital, o questionário foi enviado aos

---

37 Para mais informações sobre o modelo Likert, sugerimos a leitura de Eucharis et al (2013): <http://148.236.18.55/bitstream/20.500.12107/2706/1/-589-494-A.pdf>

38 O questionário pode ser visualizado em sua totalidade na seção Apêndices.

docentes da universidade por e-mail. Até o momento de redação desta pesquisa apenas dois profissionais responderam o questionário.

O primeiro grupo de assertivas do questionário permeia questões de práticas individuais dos docentes. A primeira afirmativa do questionário foi a assertiva “Faço uso de traduções em minha aula de LI na Universidade Estadual de Londrina”, na qual 100% dos professores responderam que concordam parcialmente. Desta maneira, podemos inferir que a atividade tradutória não está completamente abolida das práticas dos professores do ensino superior. A segunda assertiva do questionário, “Procuro evitar fazer uso de traduções como ferramenta pedagógica na Universidade Estadual de Londrina” e a terceira assertiva “Uso a tradução como última ferramenta em sala na Universidade Estadual de Londrina, apenas quando todas as outras estratégias não funcionaram”, apresentaram a resposta “Concordo parcialmente” em 50% dos casos e “Discordo totalmente” nos outros 50%. Logo, há alguns profissionais que ainda se sentem receosos em realizar atividades de tradução em suas aulas de LI ou o fazem apenas em última opção. A última assertiva deste primeiro grupo, “Já utilizei da tradução como principal ferramenta pedagógica durante uma atividade em aula de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina” recebeu 50% de “Concordo totalmente” e outros 50% de “Concordo parcialmente”, o que evidencia ainda mais as práticas dos professores.

O segundo grupo de assertivas está relacionado com o modo em que os profissionais foram ensinados durante sua formação a respeito da atividade tradutória e sobre como eles ensinam seus alunos a respeito da mesma. A primeira afirmativa, “Me foi ensinado durante minha formação a nunca fazer uso da tradução ao ensinar línguas”, recebeu 100% de “Concordo parcialmente” como resposta. Logo, é possível deduzir que durante a formação destes profissionais, o estereótipo negativo da atividade tradutória foi reforçado em seus contextos de formação. A assertiva “Ensino para meus alunos-professores em formação na Universidade Estadual de Londrina que não se deve fazer uso de tradução ao ensinar língua” obteve 100% de respostas “Discordo totalmente”. O que podemos entender com essa resposta é uma mudança no estigma carregado pela atividade tradutória nas aulas de LE.

Na pergunta aberta, alguns professores justificaram a não utilização de atividades de cunho tradutório pelo fato dos(as) alunos(as) do curso de Letras Inglês serem fluentes. Outros profissionais chegaram a comentar que realmente foram

ensinados a evitar o recurso da tradução com o intuito de propiciar uma imersão na LI, mas ao longo de sua jornada profissional, percebem que a tradução e o uso da língua materna pode ser um aliado valioso no processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, em relação ao nosso primeiro objetivo específico, conseguimos afirmar que, embora sua menção seja inexistente nas recomendações oficiais, a atividade tradutória possui um espaço nas disciplinas de ensino de LI do curso de Letras Inglês da UEL. Essa prática ecoa os conceitos listados em nossa fundamentação teórica, em que os professores conseguem ver vantagens do uso de atividades de tradução em sua aula e da maneira que os docentes moldam suas práticas de acordo com o contexto e necessidades individuais de cada grupo, criando sua própria prática metodológica.

## 5.2 ANÁLISE GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos uma análise geral da SD preparada sob a luz das CL de modo a contextualizar o leitor a respeito dos objetivos de cada atividade e de que maneira as atividades possibilitaram: a) o domínio geral das capacidades pelos participantes; b) a progressão linguística em LI por meio do desenvolvimento as capacidades linguístico-discursivas; c) práticas orais e escritas em LI; d) domínio das características do gênero por meio do desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas; e e) momentos avaliativos. Para tal, nos utilizamos dos critérios para análise das CL proposto Cristovão et al (2010) e Cristovão e Stutz (2011). O quadro 13 resume a relação entre as atividades e as CL potencialmente mobilizadas pela SD:

**Quadro 13** – Capacidades de Linguagem a serem potencialmente mobilizadas pela SD

<b>Módulo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Capacidades de Linguagem a serem potencialmente mobilizadas</b>
<b>Apresentação</b>	1. 1 Take a quick look at... 1.2 Now answer the questions... 1.2.1 <i>Have you ever...</i> 1.2.2 <i>What are the themes...</i> 1.2.3 <i>Do the poems you read...</i> 1.2.4 <i>Are poems usually...</i>	CA + CD + CLD + CS  CA + CD + CLD + CS

	<p>1.2.5 <i>Where can we find...</i></p> <p>1.3. Let's read a little...  1.3.1 <i>Complete the timeline...</i>  1.3.2 <i>You are going to listen...</i>  1.3.3 <i>Discuss with a partner...</i></p> <p>1.4. The poetry foundation website...</p> <p>1.5. The Road not Taken was...</p> <p>1.6. You are reading the poem...</p> <p>1.7. This is a print screen...</p> <p>1.8. Read the section...</p>	<p>CA + CD + CLD</p> <p>CA + CLD</p> <p>CS</p> <p>CS</p> <p>CA + CLD</p> <p>CA + CLD + CS</p>
<b>Zines</b>	<p>2.1 Take a look at...</p> <p>2.2 Read the text...  2.2.1 <i>What's the difference...</i>  2.2.2 <i>The first zines...</i>  2.2.3 <i>When did zines...</i>  2.2.4 <i>The text states...</i></p> <p>2.3 Check what is true...</p>	<p>CD</p> <p>CA + CD + CLD + CS</p> <p>CA</p>
<b>Produção Inicial</b>	<p>3.1 Neste projeto, produziremos...  3.1.1 <i>Em que contexto...</i>  3.1.2 <i>Você considera o poema...</i>  3.1.3 <i>Você acha que é possível...</i></p> <p>3.2 Antes de fazer sua tradução...</p> <p>3.3 Chegou a hora de realizar...</p>	<p>CA + CS</p> <p>CA + CD + CLD + CS</p> <p>CA + CD + CLD</p>
<b>Módulo 01</b>	<p>4.1 Frost's poem talks about...</p> <p>4.2 Focus on the poem again...</p> <p>4.3 Complete the sentences...  4.3.1 <i>The majority of the...</i>  4.3.2 <i>The actions in the...</i>  4.3.3 <i>The woods are described...</i>  4.3.4 <i>The sentenced marked with...</i></p> <p>4.4 Discuss what these sentences...  4.4.1 <i>A yellow wood...</i>  4.4.2 <i>It was grassy and...</i>  4.4.3 <i>Leaves no step had...</i>  4.4.4 <i>how way leads on...</i></p> <p>4.5 How could you sum up...</p>	<p>CA</p> <p>CA + CD + CLD</p> <p>CLD</p> <p>CLD</p> <p>CLD</p>
<b>Módulo 02</b>	<p>5.1 We are now going to...</p>	<p>CA + CD + CLD</p>

	5.2 Take a look at two different... 5.3 Which translation did you like... 5.4 Point out some blatant... 5.5 Translators make choices whilst...	CA + CD + CLD CA CA CA
<b>Reescrita</b>	6.1 Agora, baseando-se nas discussões...	CA + CD + CLD
<b>Módulo 03</b>	7.1 Poems are a less strict form... 7.2 Take a look at the excerpts... 7.3 Checklist: assign true (T) or false (F)...	CD + CLD CD + CLD CA + CD + CLD + CS
<b>Módulo 04</b>	8.1 Let's revisit your second draft... 8.2 What's your overall... 8.2 Take a look at your partner's... 8.4 On this page, there is a chart	CLD CA CA CA + CD + CLD + CS
<b>Produção Final</b>	9.1 Chegou a hora de produzir...	CA + CD + CLD + CS
<b>Extras<sup>39</sup></b>	10.1 Here is a preview... 10.2 Now it's your turn!	- -

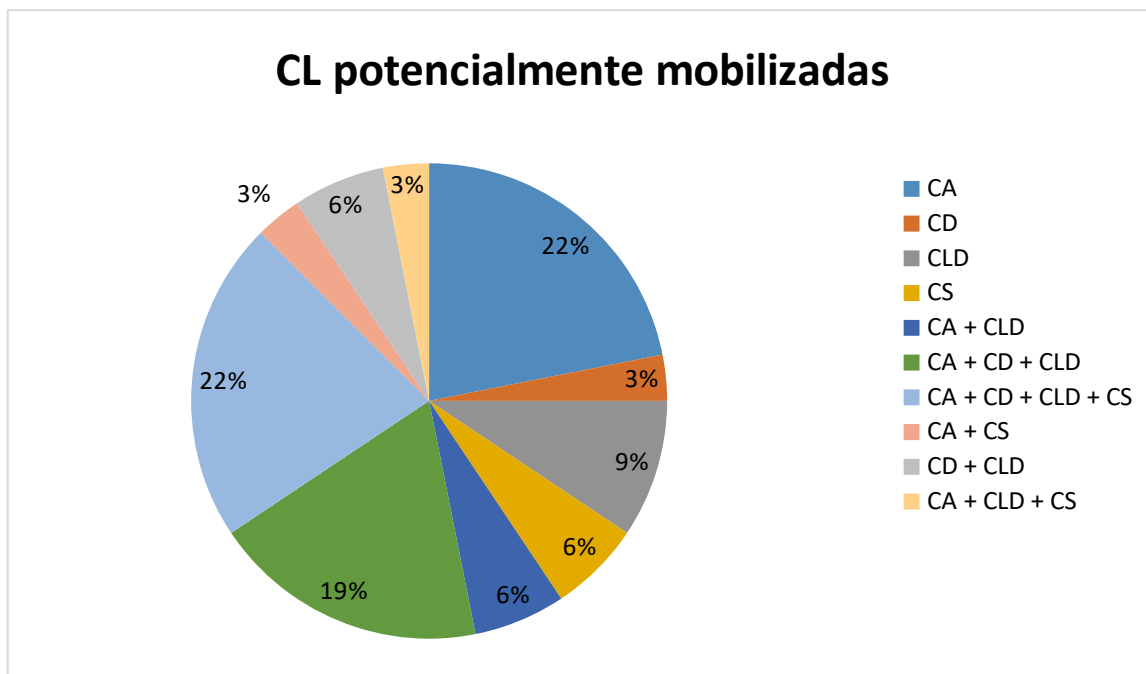
Fonte: o autor.

Deste modo, podemos observar no quadro 13 uma maior predominância de atividades com potencial para desenvolver majoritariamente as capacidades de ação. Na mesma quantidade, atividades que trabalharam simultaneamente com as quatro CL também foram predominantes na SD, seguida de atividades de priorizam o desenvolvimento simultâneo das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Esta divisão foi feita propositalmente, principalmente no que tange às capacidades de ação, pois como a produção escrita/tradução do poema era um passo crucial neste trabalho, sentimos a necessidade de focar nesse tipo de capacidade. O gráfico 01 ilustra a divisão percentual entre as CL e as atividades da

<sup>39</sup> A seção Extras da sequência didática cobre a produção digital da zine, sua impressão e dobragem, e não faz parte desta análise.

SD, de modo a permitir uma visualização melhor do quadro 13:

**Gráfico 01 – CL potencialmente mobilizadas**



**Fonte:** o autor.

Deste modo, podemos observar no gráfico 01 uma maior predominância de atividades com potencial para desenvolver majoritariamente as capacidades de ação. Na mesma quantidade, atividades que trabalhem com as quatro CL também foram predominantes na SD, seguida de atividades que priorizam o desenvolvimento simultâneo das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

No que tange às CL, o quadro 13 e o gráfico 01 apresentam um panorama de mobilizações potenciais de cada uma delas assim como exemplos de atividades que mobilizam múltiplas capacidades. Como já dito anteriormente, sabemos que as CL possuem uma nuance entre si, estando intimamente relacionadas umas com as outras, por isso ao categorizarmos as atividades é muito comum a sobreposição de uma capacidade sobre a outra. De modo a exemplificar essa relação, o quadro 14 traz um exemplo de atividade da SD:

**Quadro 14** – Exemplo de atividade com potencial de mobilizar múltiplas CL

Atividade 7.3 e suas questões	CL potencialmente mobilizadas na atividade (Cristovão e Stutz, 2011)
<p><b>Checklist: assign true (T) or false (F) to the sentences below according to what you have learned so far.</b></p>	
<p>1 Regarding text length:</p> <p>( ) Poems may be longer and divided in stanzas.</p> <p>( ) Poems may be shorter with just one stanza.</p> <p>( ) Poems may vary in length, shape and format.</p>	<p><b>1CD</b> reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</p>
<p>2 In relation to its content:</p> <p>( ) Poems may describe real situations.</p> <p>( ) Poems may describe fictitious situations.</p> <p>( ) Poems have scientific status.</p> <p>( ) Poems have themes or, sometimes, multiple themes.</p>	<p><b>1CA</b> realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.</p> <p><b>7CS</b> reconhecer a sócio-história do gênero.</p>
<p>3 Regarding authors of poems</p> <p>( ) They are always renowned literature writers.</p> <p>( ) The author may be any person who desires to express themselves artistically.</p> <p>( ) The authors want to convince the reader of something.</p>	<p><b>1CA</b> realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.</p>
<p>4 Regarding the readers:</p> <p>( ) Poems are directed only towards literature lovers.</p> <p>( ) Poems may be enjoyed by any reader.</p>	<p><b>1CA</b> realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.</p>

<p>5 Regarding its circulation:</p> <p>( ) The poem genre is not so present in our day-to-day lives.</p> <p>( ) The poem genre is always attached to books or collections of books.</p> <p>( ) Nowadays, free verse poems are readily found around Universities.</p> <p>( ) It's easy to find someone reciting a poem at seminars, soirées or other artistic gathering.</p>	<p><b>1CA</b> realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.</p>
<p>6 Regarding its language:</p> <p>( ) The language present in poems can be more formal.</p> <p>( ) The language present in poems can be less formal.</p> <p>( ) Informal language mischaracterizes a poem.</p> <p>( ) <b>Not having rhymes mischaracterizes a poem.</b></p>	<p><b>1CLD</b> compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.</p> <p><b>8CLD</b> perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.</p> <p><b>4CD</b> perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>

**Fonte:** O autor baseado na sequência didática.

Esta análise geral da sequência didática nos permitiu observar as possíveis mobilizações das CL na SD e de que modo elas permitem um domínio das características do gênero trabalho (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO E STUTZ, 2011; LENHARO, CRISTOVÃO E MIQUELANTE, 2020). Na seção seguinte, exploraremos os momentos avaliativos presentes na SD.

### **5.2.1 MOMENTOS AVALIATIVOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Algumas das atividades da SD também foram pensadas para nos fornecer momentos avaliativos durante sua implementação. Pautando-se nos conceitos da avaliação formativa, a primeira atividade a ser analisada será o modelo pré-translativo de Nord (2012) que aparece de maneira adaptada na SD no módulo Produção Inicial (p.12, atividade 3.2). O modelo foi inserido na SD por acreditarmos que as inferências promovidas pela atividade fornecem indícios da bagagem de

conhecimentos que os(as) alunos(as) trariam para a sala de aula a respeito do gênero poema. Ao completarem a tabela, os participantes fariam indagações sobre características mais visíveis do gênero, como, por exemplo, qual o formato do texto a ser traduzido, qual o conteúdo, qual a estrutura do texto, como está organizado as escolhas lexicais, etc., assim como características de seu contexto de produção, como quem o escreveu, com qual intenção, para quem, entre outros. Deste modo, o modelo adaptado de Nord (2012) agiu como um momento de avaliação diagnóstica: aos(as) alunos(as) e ao professor, o modelo forneceu um panorama dos conhecimentos que os(as) alunos(as) já tinham a respeito do gênero e do texto a ser traduzido, assim como proporcionou uma tomada de consciência pelo professor sobre o que deveria ser trabalhado em seguida, quais lacunas deveriam ser preenchidas e como as atividades da SD deveriam ser moldadas para suprir essas lacunas.

A atividade seguinte, de produção inicial do poema traduzido (p.13, atividade 3.3) nos forneceu um segundo momento de avaliação diagnóstica. De acordo com Miquelante et al (2017), a etapa da produção inicial em uma SD

tem por finalidade possibilitar que o estudante entre em contato, efetivamente, com textos do gênero focado na SD. Esse primeiro contato pode vir em forma de uma produção oral ou escrita, ou ainda por meio de atividades em que o estudante possa falar sobre o que já conhece a respeito do gênero e/ou tema propostos. O importante é que essa etapa forneça subsídios para que o professor possa (re)organizar as atividades seguintes, de acordo com as dificuldades e/ou possibilidades reais da turma (MIQUELANTE et al, 2017, p. 265)

Logo, como a produção inicial da SD era a primeira versão da tradução do poema escolhido, consideramos que esta primeira versão da tradução cumpriria os preceitos listados acima e mobilizaria conhecimentos da mesma maneira que outros tipos de produções tradicionalmente encontradas em SDs. Por consequência, os outros momentos de refacção (Reescrita, p.18, atividade 6.1 e Produção Final, p.24, atividade 9.1) consolidaram o caráter formativo das produções, pois ofereceram momentos para retomada do que foi traduzido e utilização dos conhecimentos mobilizadas nos módulos na escrita de sua versão do poema. Ainda, no Módulo 03, há a presença de uma lista de constatações<sup>40</sup> sobre o gênero poema (p.21, atividade 7.3) que também possui um caráter diagnóstico do que foi aprendido sobre o gênero de modo a fornecer aos participantes e ao professor uma possível tomada de ação para suprir prováveis brechas de aprendizado.

---

40 Este conceito será explorado na próxima seção.

Outra atividade inserida na SD que possui caráter formativo é a atividade presente no Módulo 02 (p. 02, atividade 5.5) que propõe que os(as) alunos(as) retomem sua tradução inicial e expliquem suas escolhas tradutórias. O processo de olhar de modo avaliativo para sua própria produção, denominado autoavaliação, possui aspectos formativos pois forma o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Há ainda outras três atividades de autoavaliação presentes na SD no Módulo 04: a) uma atividade para revisar sua reescrita que pede para que o participante reflita sobre expressões problemáticas/difíceis de serem traduzidas presentes em seu texto (p.22, atividade 8.1); b) uma atividade (p.22, atividade 8.2) que pede para que o aluno faça uma avaliação dos aspectos positivos de sua tradução, assim como o que poderia ser feito para melhorá-la; e c) uma lista de constatações (p.22, atividade 8.4) com perguntas-guia a respeito de sua tradução.

Finalmente, estão presentes na SD dois momentos de avaliação em pares: a) uma atividade no Módulo 04 (p.22, atividade 8.3) na qual o aluno deva dar sua opinião sobre a tradução do colega; e b) uma lista de constatações com perguntas guia a respeito da tradução de seu colega. O processo de avaliação em pares se mostra como uma prática alternativa de avaliação que promove uma certa autonomia aos estudantes que o fazem e aumenta a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo (FLORES et al., 2014).

O quadro 15 relaciona as atividades da SD e suas funções avaliativas:

**Quadro 15 – Momentos avaliativos da SD**

<b>Módulo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Função avaliativa</b>
<b>Produção Inicial</b>	3.2 Antes de fazer sua tradução... 3.3 Chegou a hora de realizar...	Diagnóstica Diagnóstica/Formativa
<b>Módulo 02</b>	5.5 Translators make choices whilst...	Formativa (autoavaliação)

<b>Reescrita</b>	6.1 Agora, baseando-se nas discussões...	Formativa
<b>Módulo 03</b>	7.3 Checklist: assign true (T) or false (F)...	Diagnóstica
<b>Módulo 04</b>	8.1 Let's revisit your second draft... 8.2 What's your overall... 8.3 Take a look at your partner's... 8.4 On this page, there is a chart	Formativa (autoavaliação) Formativa (autoavaliação) Formativa (avaliação em pares) Diagnóstica/Formativa (autoavaliação e avaliação em pares)
<b>Produção Final</b>	9.1 Chegou a hora de produzir...	Formativa

**Fonte:** O autor baseado na sequência didática

Desta maneira, podemos perceber que os momentos avaliativos permeiam todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação (FURTOSO, 2011; SILVEIRA E FURTOSO, 2017) e aparecem durante a SD de formas variadas e com propósitos distintos. Na seção seguinte, exploraremos as respostas fornecidas pelos(as) alunos(as) nas atividades de cunho tradutório<sup>41</sup>.

### 5.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS ATIVIDADES DE CUNHO TRADUTÓRIO

Nesta seção, exploraremos as atividades de cunho tradutório que estão presentes na SD e que caracterizam a expansão proposta neste trabalho. Nossa intenção é explorar as respostas dos(as) alunos(as), suas relações com o desenvolvimento das CL e como elas podem nos fornecer indícios de desenvolvimento linguístico e domínio das características do gênero trabalhado pelos(as) alunos(as). As atividades de tradução também nos oferecem momentos avaliativos nas diversas etapas da SD, de maneira formativa e diagnóstica, focando no processo de ensino e aprendizagem e não apenas em resultados.

<sup>41</sup> O quanto mudou dessa versão para compor a SF para ser caracterizado como um instrumento mediador, o que foi que mudou, etc. formaliza os conhecimentos da tradução como recurso

### 5.3.1 O MODELO DE NORD (2012) APLICADO AO ENSINO DE LI

A primeira atividade (atividade 3.2) presente na SD (p.12, atividade 3.2) que faz uso de conceitos da área da tradução é uma versão adaptada do modelo pré-translativo proposto por Nord (2012). O modelo aparece na SD de forma adaptada sem a coluna do meio (transferência) por dois motivos: a) trabalhamos com a modalidade de tradução criativa, sendo assim, mais importante a expressão escrita do escrevente do que aspectos de equivalência, não possibilitando o engessamento<sup>42</sup> do texto traduzido, apresentando, deste modo, apenas escolhas do tradutor que representem sua visão da tradução; b) focamos na reflexão pelos(as) alunos(as) sobre a obra e sobre sua tradução, sempre trabalhando com as CL.

**Figura 03** - Trecho da tabela adaptada de Nord (2012) preenchida

Categoria	Texto de origem	Tradução
<b>Fatores Extratextuais</b>		
Emissor ( <i>Quem escreve?</i> )	Robert Frost	Vanessa
Intenção ( <i>Para que?</i> )	Zoar o amigo	Motivar
Receptor ( <i>Para quem?</i> )	Amigo	Comunidade Interna da VEL
Meio ( <i>Que tipo de canal de comunicação?</i> )	Uma carta, jornal, nota, caderno de ideias	Zine
Lugar ( <i>Onde?</i> )	Estados Unidos	Londrina, Brasil
Tempo ( <i>Quando?</i> )	1915	2019
Propósito ( <i>Por que?</i> )	Brincar com o amigo	Motivar
Função textual ( <i>Com que função?</i> )	Expressiva	Expressiva
<b>Fatores Intratextuais</b>		
Tema ( <i>Sobre o que fala o emissor?</i> )	Escolhas sobre a vida, sobre incertezas.	Amor próprio Acreditar em si
Conteúdo ( <i>O que?</i> )	Biturcação, estradas	Caminhos

**Transcrição:**  
Emissor (Quem escreve?): Robert Frost – Vanessa  
Intenção: (Para quê?): Zoar o amigo – Motivar

42 Os “problemas” da tradução sempre existirão. Um dos trabalhos do tradutor é buscar as soluções para estes problemas e negociar sentidos entre seu texto e o texto de partida. Buscar por equivalências perfeitas é, muitas vezes, uma busca inesgotável. Deste modo, a tradução criativa se preocupa muito mais com a autonomia do tradutor do que a fidelidade para com o texto de partida.

<p>Receptor (Para quem?): Amigo – Comunidade interna da UEL</p> <p>Meio (que tipo de canal de comunicação?): Uma carta, jornal, nota, caderno de ideias – Zine</p> <p>Lugar (Onde?): Estados Unidos – Londrina Brazil</p> <p>Tempo (Quando?): 1915 – 2019</p> <p>Propósito (Por quê?): Brincar com o amigo – Motivar</p> <p>Função Textual (Com que função?): Expressiva – Expressiva</p> <p>Tema (Sobre o que fala o emissor?): Escolhas sobre a vida, sobre incertezas – Amor próprio</p> <p>Conteúdo (O quê?): Bifurcação, estradas - Caminhos</p>
---

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

Conseguimos observar que a tabela preenchida pelos(as) alunos(as) antes da produção inicial serviu alguns propósitos relacionados com as CL (STUTZ, CRISTOVÃO, 2011): a) conscientização das condições imediatas de produção do texto de partida e de sua futura tradução, sobre quem escreve o texto, o assunto, quando foi escrito (ou será escrito) e para qual objetivo; b) conscientização das características no nível discursivo e a infraestrutura geral do texto de partida e sua futura tradução, como a organização, reconhecimento e localização de informações e entendimento dos conteúdos mobilizados; c) conscientização de mecanismos de textualização, coesão, escolhas lexicais e outras microestruturas dos textos; d) compreensão da ligação entre os textos e a forma “de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576) e) criação de um compilado de características do gênero poema que serviu de base para a textualização de suas traduções;

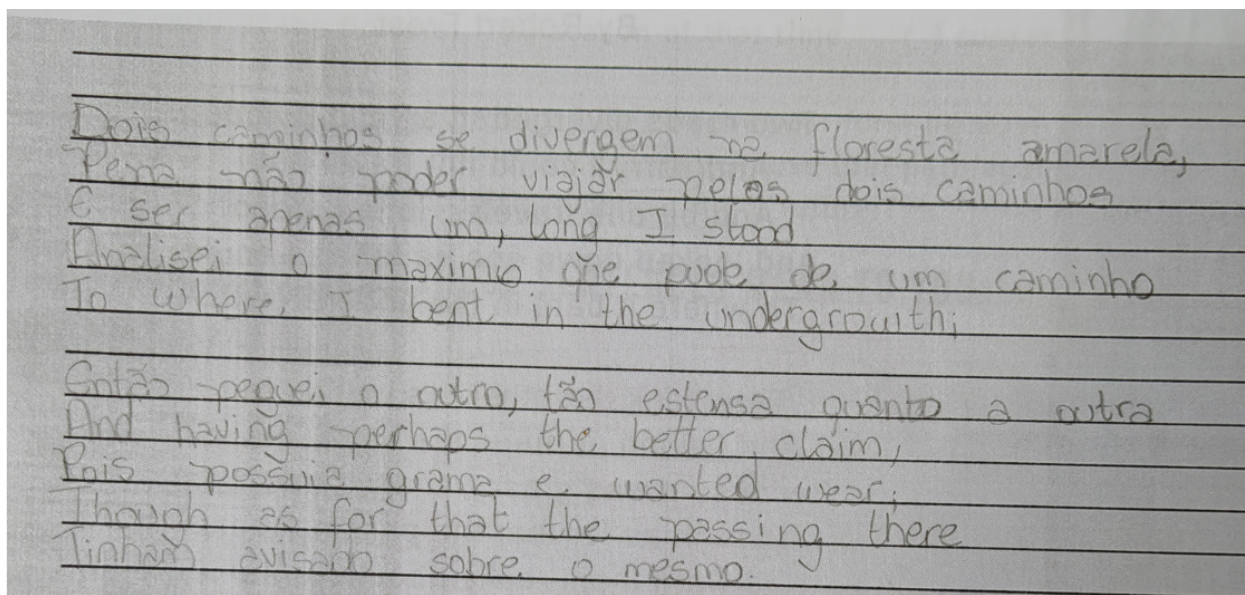
O modelo pré-translativo de Nord se mostrou eficaz para estampar de forma clara e pontual as diferenças e similaridades de ambos os textos (original e tradução), assim como fornecer valiosas reflexões acerca das CL que teriam que ser trabalhadas com os escreventes nos módulos futuros, de forma diagnóstica.

### **5.3.2 PRIMEIRA PRODUÇÃO/TRADUÇÃO**

Após as atividades de contextualização e preenchimento do modelo pré-translativo de Nord (2012), os(as) alunos(as) realizaram a primeira versão das suas

traduções (atividade 3.3). A produção inicial, assim como as atividades de reescrita e produção final, foram textos criados pelos(as) alunos(as) a partir de um texto base (poema *The Road not Taken*) em forma de tradução.

**Figura 04** - Trecho da produção inicial de um participante da pesquisa



**Transcrição:**

Dois caminhos se divergem na floresta amarela,  
 Pena não poder viajar pelos dois caminhos  
 E ser apenas um, long I stood  
 Analisei o máximo que pude de um caminho  
 To where I bent in the undergrowth

Então peguei o outro, tão estensa quanto a outra  
 And having perhaps the better claim,  
 Pois possuía grama e wanted wear,  
 Though as for the passing there  
 Tinha avisado sobre o mesmo

**Fonte:** Sequência Didática produzida pelo autor.

Tivemos nesse trabalho e durante a implementação da SD um olhar livre a respeito das correspondências das traduções, no qual o tradutor possui a total liberdade de traduzir criativamente e com agência, sem se preocupar em manter aspectos do texto de partida caso assim queira (PLAZA, 2003). Consideramos o ato tradutório como uma maneira de leitura crítica, na qual o tradutor faz uso da prática para entrar nas mais profundas camadas de significação do texto.

Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos de engrenagem mais íntimos. (CAMPOS, 2010 [1992], p. 46)

A produção inicial nos forneceu um momento de avaliação diagnóstica. De todas as 20 produções, apenas cinco mostraram o poema traduzido completamente. Todas as outras 15 traduções apresentavam trechos (e às vezes estrofes) copiados do poema original e mantidos em inglês. Ademais, alguns participantes, como ilustrado na Figura 4, não colocaram título em seus textos. Houve também uma grande dificuldade por parte dos aprendizes em entender uma mudança repentina no tempo verbal na última estrofe do poema. Pudemos observar, dessa maneira, que os(as) alunos(as) tinham dificuldades de entender muitos dos vocábulos do poema e não conseguiam compreender a construção de algumas frases, deixando evidente que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas precisariam ser trabalhadas com mais rigidez nos módulos seguintes.

Como descrito anteriormente, a escola brasileira do ISD pontua algumas características basilares do dispositivo SD no Brasil, sendo um desses aspectos a não-linearidade das atividades da SD (MAGALHÃES E CRISTOVÃO, 2018). Esta flexibilidade propõe que o professor altere, adicione e prolongue suas atividades da SD ao decorrer das aulas de modo a adaptar seus objetivos e suprir lacunas de aprendizagem que possam aparecer no decorrer das aulas. Durante a implementação de nossa SD, após a textualização da produção inicial pelos participantes, foi possível notar as lacunas descritas no parágrafo anterior, o que demandou uma ação do professor nos módulos seguintes. Notou-se que durante os módulos anteriores e durante a escuta/leitura do poema, muitos(as) alunos(as) não haviam entendido o poema em sua totalidade, o que ficou evidente em suas traduções. Deste modo, mostrou-se necessário a adição de algumas atividades nos módulos seguintes, sendo elas: a) uma atividade oral de leitura guiada, que foi conduzida pelo professor, linha por linha do poema, explicitando aspectos gramaticais (pretérito e futuro) assim como vocabulários específicos e figuras de linguagem; b) uma atividade que consistia em resumir o poema usando suas próprias palavras, em português, para evidenciar o entendimento do poema pelos(as) alunos(as); e c) uma atividade apenas sobre figuras de linguagem em que o aluno deveria identificar certas figuras de linguagem em outros poemas (PERFEITO E VEDOVATTO, 2011).

### 5.3.3 TRADUÇÃO COMPARADA

O módulo 2 (páginas 16 e 17 da SD) trouxe atividades (atividades 5.3, 5.4 e 5.5) de tradução comparada e de análise das escolhas do tradutor. Para tal, trouxemos um poema de Emily Dickinson e duas traduções do poema por tradutores diferentes. Consideramos que comparar traduções é um procedimento rico na área de ensino de línguas pois a “contraposição de várias traduções de uma mesma obra [...] pode incitar um enriquecedor diálogo intercultural, na medida em que se observam as variantes pelas quais optaram os tradutores” (DORNBUSCH, 2005, p. 73-74). Ainda, a atividade causa uma reflexão nos participantes da pesquisa sobre as diferentes escolhas feitas por diferentes tradutores, promovendo agência na expressão escrita (PLAZA, 2003).

**Figura 05** – Discussão sobre as diferentes traduções

<p><b>C) WHICH TRANSLATION DID YOU LIKE BETTER? WHY IS THAT?</b></p> <p><i>The second one by Augusto de Campos, because he changed a few words and I think it was better in portuguese.</i></p>
<p><b>Transcrição:</b></p> <p>The second one by Augusto de Campos, because he changed a few words and I think it was better in Portuguese.</p>

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

Ademais, o módulo proporciona uma atividade para que os participantes reflitam sobre suas escolhas tradutórias. Deste modo, temos indícios que reflexões sobre as CL são acentuadas pois, ao se afastarem do próprio texto para observarem suas escolhas, os(as) alunos(as) se colocam em uma posição crítica em relação à sua escrita refletindo sobre o que deve ser mudado (ou mantido) na etapa de reescrita (PASQUIER; DOLZ; 1995). É, ao mesmo tempo, um momento de reflexão crítica e autoavaliação. Em relação às CL, foi possível notar, em um primeiro olhar, uma mobilização maior das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, no que tange aos aspectos materiais do texto e, em um segundo olhar, as capacidades de ação, ao causar uma reflexão sobre quem escreve o texto e as escolhas de cada

autor ao textualizar sua tradução, como também suas finalidades/objetivos com as escolhas dos termos.

**Figura 06** – Explicação dos termos escolhidos

EJ TRANSLATORS MAKE CHOICES WHILST TRANSLATING FOR SEVERAL REASONS: NEED, RHYME, CULTURAL VARIATION, THE CHOSEN WORD IMPACT IN THE TARGET LANGUAGE, ETC. POINT OUT SOME CHOICES YOU MADE IN YOUR TRANSLATION AND COMMENT ON THE REASON FOR SUCH CHOICES.

1) Amadeirado = I didn't get the point of "yellow wood"

2) Suntuosa e cheia de vida = it was like I imagined the road

3) Duas rotas separadas = a synonym for "diverged"

Transcrição:  
 Amadeirado = I didn't get the point of "yellow wood"  
 Suntuosa e cheia de vida = it was like I imagined the road  
 Duas rotas separadas = a synonym for "diverged"

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

A atividade de tradução comparada mobilizou reflexões sobre quem escreve o texto e sobre o intuito do escrevente, como também ponderações a respeito das escolhas lexicais de cada tradução e seu efeito no leitor. O objetivo aqui era que os(as) alunos(as) ponderassem sobre estes aspectos e fizessem alterações, caso quisessem, em sua produção original. Comentaremos essas alterações na seção 5.4.

### 5.3.4 OUTRAS TRADUÇÕES POSSÍVEIS, AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EM PARES

A primeira atividade (atividade 8.1) presente no Módulo 4 (páginas 22 e 23 da SD) é uma atividade de expansão das escolhas feitas pelos(as) alunos(as). A

atividade consiste em pedir uma lista de palavras, expressões ou frases consideradas problemáticas/difíceis de serem traduzidas pelos(as) alunos(as), a tradução escolhida por eles e outras possíveis formas de traduzir o mesmo trecho do poema. Essa atividade se propõe em expandir o escopo de termos a serem utilizados na produção final como também preparar os(as) alunos(as) para a atividade seguinte, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas majoritariamente.

**Figura 07** - Outras possibilidades de tradução

Word	My Translation	Other possible translations
road	/ caminho	/ estrada, rumo, rua
undergrowth	/ arbustos	/ matinho, vegetação
yellow wood	/ floresta	/ selva, bosque
claim	/ motivação	/ clama, afirmação
grassy	/ forrado	/ cheio de grama, revestido por grama
trodden	/ pisoteadas	/ pisadas, esmagadas
leads	/ leva	/ guia, conduz
diverged	/ divergiam	/ separavam, bifurcavam

**Transcrição:**

Road / caminho / estrada, rumo, rua

Undergrowth / arbustos / matinho, vegetação

Yellow wood / floresta / selva, bosque

Claim / motivação / clama, afirmação

Grassy / forrado / cheio de grama, revestido por grama

Trodden / pisoteadas / pisadas, esmagadas

Leads / leva / guia, conduz

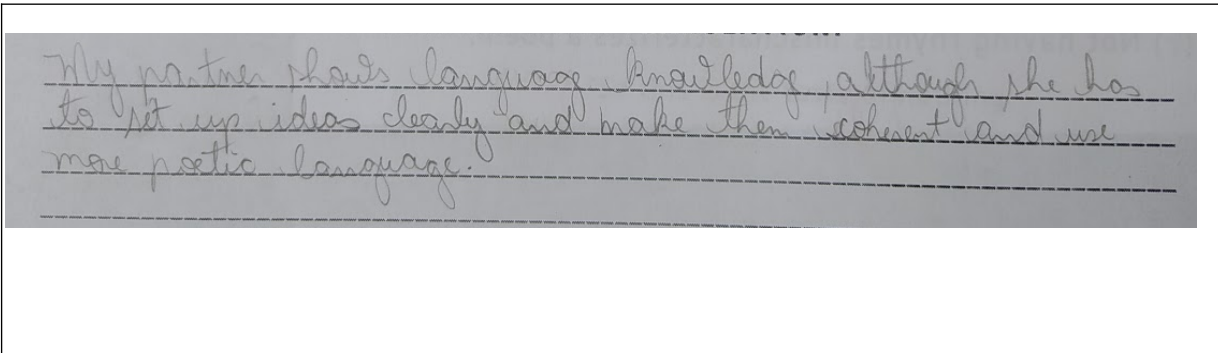
Diverged / divergiam / separavam, bifurcavam

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

As atividades (atividades 8.2 e 8.3) seguintes pedem ao participante que faça uma breve análise de sua tradução e logo em seguida da tradução de um colega, respondendo de forma aberta as seguintes perguntas: *Qual sua opinião*

geral sobre sua tradução? O que está bom? O que precisa de mais trabalho?<sup>43</sup> No exemplo na figura 08, o estudante mobiliza capacidades linguístico-discursivas ao admitir que seu colega possui “*conhecimento de língua*”, porém necessita “*configurar suas ideias de forma mais clara*”, capacidades discursivas ao inferir que o texto necessita de mais “*linguagem poética*”<sup>44</sup> assim como capacidades de significação ao reconhecer a sócio-história do gênero poema pontuando como o gênero se comporta socio-historicamente (PONTARA, 2019).

**Figura 08** - Breve análise da tradução do colega


<p style="text-align: center;"><b>Transcrição:</b></p> <p style="text-align: center;">My partner shows language knowledge, although she has to set up ideas clearly and make them coherent and use more poetic language.</p>

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

Após a releitura de sua tradução e da leitura da tradução de um colega, a atividade seguinte (atividade 8.4) traz uma tabela em formato de lista de constatações onde o aprendiz deveria responder perguntas-guia sobre sua tradução e sobre a de seu colega. Ambas as atividades se mostraram cruciais para a tomada de consciência a respeito de sua própria tradução e agem como uma ferramenta que torna evidente, de forma explícita, o resultado das atividades desenvolvidas nos módulos da SD de forma resumida (BAIN; SCHNEUWLY, 1993). Gonçalves e Barros (2019) comentam sobre as definições de Bain e Schneuwly a respeito das listas de constatações:

A lista de controle/constatações ajuda a antecipar e compreender melhor os

<sup>43</sup> Como dito anteriormente, o conceito de tradução criativa (ou transcrição) foi crucial durante o processo tradutório dos participantes. As perguntas que regem esse momento avaliativo foram elencadas não para restringir a criatividade do texto dos participantes, mas sim para possibilitar um momento de reflexão crítica de seu próprio trabalho.

<sup>44</sup> Conceitos sobre linguagem poética já haviam sido trabalhados em um módulo anterior.

critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado, propiciando-lhes uma autocrítica de suas produções, inclusive durante o desenvolvimento de uma sequência de atividades, ao fazer uma comparação do pré-texto com o texto em processo de elaboração. Como vemos, pelo que trazem os autores citados até aqui, a lista de controle/constatações é uma ferramenta bastante versátil e flexível. (GONÇALVES; BARROS, 2019, p.74)

Por meio da lista de constatações e da pré-análise de sua tradução, assim como a de seu colega, foi possível notar o nível de domínio dos participantes da pesquisa sobre o gênero que sua tradução pertencia, ou seja, se haviam desenvolvido as CL suficientes para a produção de um poema.

**Figura 09** - Trecho da lista de constatações

Guiding Questions	Your draft	Your partner's draft Name: <i>Manoel Landino</i>
Just by looking at the translation, were you able to tell it's a poem?	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>
Was the text translated in its totality?	<i>Yes</i>	<i>No</i>
Is it possible to tell that the translator considered that this text is going to be read by others than the teacher?	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>
Is it possible to tell that the translator read and understood the text being translated?	<i>Yes</i>	
Were the layout characteristics of the genre respected? <b>Give examples.</b>	<i>Yes. Written in lines, divided in stanzas as the poems</i>	<i>Yes. Structure was respected</i>
Was the translation able to capture the poetic language of the text? <b>Give examples.</b>	<i>Yes. "Ellesto de tons amarelados"</i>	<i>No</i>
Did the translator make plausible choices in terms of vocabulary and expressions? <b>Give examples.</b>	<i>Yes. "Tonado por qano"</i>	<i>No</i>
Is there a cohesive logic between the sentences and between stanzas?	<i>Yes</i>	<i>No</i>

**Transcrição:**

<p style="text-align: center;">           Yes / Yes            Yes / No            Yes / Yes            Yes / -            Yes. Written in verses, divided in stanzas as the poems / Yes, structure was respected            Yes, "Floresta de tons amarelados" / No            Yes, "Forrado por grama" / No            Yes / No         </p>
--

**Fonte:** Sequência didática produzida pelo autor.

Ao retomarmos nossa segunda pergunta de pesquisa (De que modo a tradução interfere no domínio das características do gênero trabalhado?), após a análise das participações dos(as) alunos(as) nas atividades da SD, podemos afirmar que as atividades de cunho tradutório tiveram um papel vital no desenvolvimento das CL ao longo do processo. O modelo pré-translativo de Nord (2012), de forma adaptada, se encaixou com maestria na SD e causou grandes mobilizações nos participantes sobre todas as CL, além de preparar os(as) alunos(as) para a primeira produção. A primeira tradução do poema evidenciou brechas a serem trabalhadas nos módulos seguintes e explicitou lacunas linguísticas, sendo, então, uma atividade que forneceu ao professor as informações necessárias para que o mesmo agisse nos módulos que viriam. As atividades de tradução comparada não só forneceram subsídios linguísticos para construção de significados, mas também deixou evidente aos(as) alunos(as) as diferentes formas que o texto pode assumir em um determinado gênero, mesmo sendo traduções de mesma origem. Desta maneira, os(as) alunos(as) puderam perceber que seu texto, mesmo que traduzido, continua sendo uma produção única que carrega as marcas de quem o escreve, mobilizando capacidades de ação e capacidades linguístico-discursivas. Ademais, ao explicarem suas escolhas, os estudantes estão estimulando a expressão escrita e agência ao traduzir. Ao compararem suas traduções e as traduções de seus colegas nas atividades do Módulo 04, os(as) alunos(as) estão participando do processo de ensino, aprendizagem e avaliação de forma ativa e (co)construindo conhecimentos em parceria e coletividade, além de mobilizarem as CL para avaliar os textos. O quadro 16 resume o modo em que as atividades de tradução interferiram no domínio das características do gênero trabalhado:

**Quadro 16** – Interferências da atividade tradutória observadas

<b>Atividades tradutórias</b>	<b>Interferências observadas</b>
3.2 Antes de fazer sua tradução...	Mobilizou todas as capacidades de linguagem pelos(as) alunos(as) ao inferirem sobre o contexto de produção e a arquitetura interna do texto e de sua tradução.
3.3 Chegou a hora de realizar...	Forneceu subsídios diagnósticos das lacunas de aprendizagem e permitiu ao professor um agir pedagógico em prol de sanar estas lacunas.
5.3 Which translation did you like... 5.4 Point out some blatant... 5.5 Translators make choices whilst...	Forneceu subsídios linguísticos para construção de significados e mobilizou reflexões sobre as diferentes formas de traduzir o mesmo texto.
8.1 Let's revisit your second draft... 8.2 What's your overall... 8.2 Take a look at your partner's... 8.4 On this page, there is a chart	Colocou os(as) alunos(as) no centro do processo de ensino, aprendizagem e avaliação e possibilitou construção de conhecimentos de modo coletivo.

**Fonte:** o autor.

Na seção seguinte, apresentaremos e analisaremos as produções iniciais, reescritas e produções finais dos participantes da pesquisa de modo a analisar o desenvolvimento do domínio das CL observáveis.

#### **5.4 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DAS PRODUÇÕES/TRADUÇÕES**

Como discorrido na seção de aporte teórico um dos objetivos da SD é o desenvolvimento das CL em determinado gênero de modo a aliar o desenvolvimento linguístico do aprendiz com as características que permeiam determinado gênero. Nesta seção, exploraremos as produções dos(as) alunos(as) de modo a procurar mais evidências de que a atividade tradutória, aliada ao dispositivo SD e às práticas da avaliação formativa, interfere positivamente no domínio das características do gênero trabalhado. Esta seção está dividida entre: a) indícios de desenvolvimento

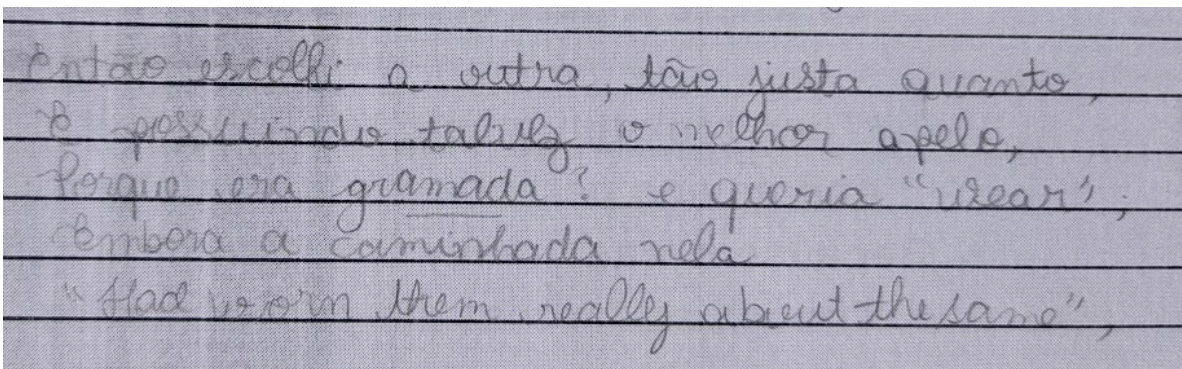
das capacidades linguístico-discursivas; b) indícios de desenvolvimento das capacidades discursivas; c) indícios de desenvolvimento das capacidades de ação; e d) indícios de desenvolvimento das capacidades de significação. Para tal, utilizaremos o quadro 11 presente no Percorso Metodológico como lentes interpretativas deste processo.

#### **5.4.1 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS**

O primeiro aspecto a ser analisado nas traduções de nossos participantes são os indícios de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Escolhemos este aspecto para ser analisado primeiro pois, em um primeiro olhar, notamos que a maior dificuldade entre os(as) alunos(as) estava relacionada com uma falta de domínio de unidades linguísticas menores, como unidades lexicais e expressões, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, [1999] 2009). Em uma primeira diagnose, ao longo de todas as produções, o desconhecimento de vocábulos e o não entendimento a respeito de tempos verbais foi a adversidade mais recorrente. Também decidimos iniciar nossa análise pelas capacidades linguístico-discursivas pois a disciplina na qual esta pesquisa foi aplicada era uma disciplina focada no ensino da língua e os indícios de desenvolvimento de habilidades linguísticas ficaram muito evidentes nas produções.

O primeiro indício dessa dificuldade aparece quando olhamos os textos produzidos como um todo: apenas 15 das 20 produções foram traduzidas de modo integral. O direcionamento dado pelo professor foi que se os(as) alunos(as) não conseguissem traduzir algumas palavras ou trechos, poderiam deixar o trecho em branco ou na língua original pois eles teriam outras chances para retomar seu texto e fazer alterações como quisessem.

**Figura 10** – Exemplo de trecho não traduzido



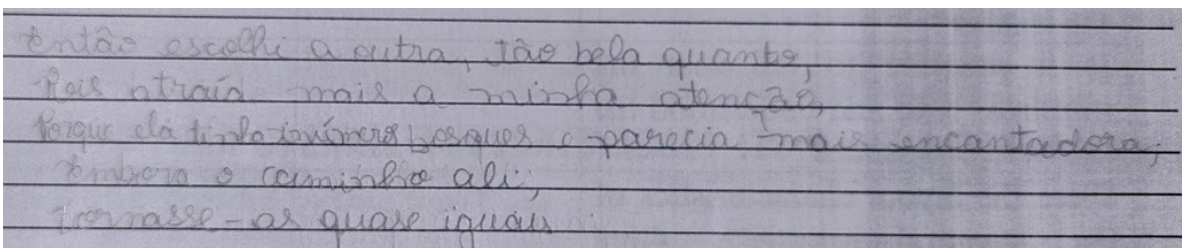
**Transcrição:**

Então escolhi a outra, tão justa quanto  
 E possuindo talvez o melhor apelo,  
 Por que era gramada ? e que "wear",  
 Embora a caminhada nela  
 "Had worn them really about the same"

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Ao compararmos a produção inicial com a produção final, ou seja, depois das atividades dos módulos da SD, é possível notar que o mesmo trecho agora foi traduzido de forma integral e de maneira correspondente ao texto de partida. O participante não apresentou mais desentendimento a respeito da construção da frase "*had worn them really about the same*" após o trabalho com o pretérito presente no Módulo 02. Ademais, podemos notar na produção final a troca do adjetivo "justa" por "bela", traduzido da palavra "*fair*" no texto de partida.

**Figura 11**– Exemplo de trecho traduzido em sua totalidade



**Transcrição:**

Então escolhi a outra, tão bela quanto  
 Pois atraía mais a minha atenção,  
 Porque ela tinha inúmeros bosques e parecia mais encantadora,  
 Embora o caminho ali,  
 Tornasse-as quase iguais

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Outro indício de desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas foi o uso de figuras de linguagem para construir sentidos poéticos no texto. No exemplo da figura 12, ao descrever um dos caminhos presentes no poema, o participante utilizou-se do adjetivo “seduzente” para criar a noção de que um dos caminhos chamava mais atenção do que o outro.

**Figura 12** – Uso de figuras de linguagem

**Transcrição:**

Olhei para a outra, tão bonita quanto,  
 E talvez sendo mais seduzente,  
 Pela vegetação e o desejo de ser viajada,  
 Apesar de que a passagem por lá,  
 Retratava o mesmo uso das duas.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Nos exemplos presentes nas figuras 13 e 14, vemos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas na rimas adicionadas entre a produção inicial e a produção final. Em seu primeiro texto, o participante optou por uma tradução mais

literal e similar ao texto de partida, o que o impossibilitou de criar versos com rimas. Em sua produção final, após o trabalho com as características do poema nos módulos, o aprendiz decidiu mudar as palavras utilizadas que as rimas aparecessem no final das frases.

**Figura 13** – Presença de rimas: produção inicial

Então escolhi a outra, para ser justo,  
E talvez para melhor explicar,  
Por ser a mais atrativa;  
Mesmo que ao passar por ela  
Era mesmo igual a outra,

**Transcrição:**

Então escolhi a outra, para ser justo  
E talvez para melhor explicar,  
Por ser mais atrativa;  
Mesmo que ao passar por ela  
Era mesmo igual a outra,

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

**Figura 14** – Presença de rimas: produção final

Eu então escolhi a outra, tão magéstica,  
E talvez para melhor explicar,  
Por ser mais atrante ao meu olhar;  
Mesmo que ao por ela trilhar  
'A outra é similar,

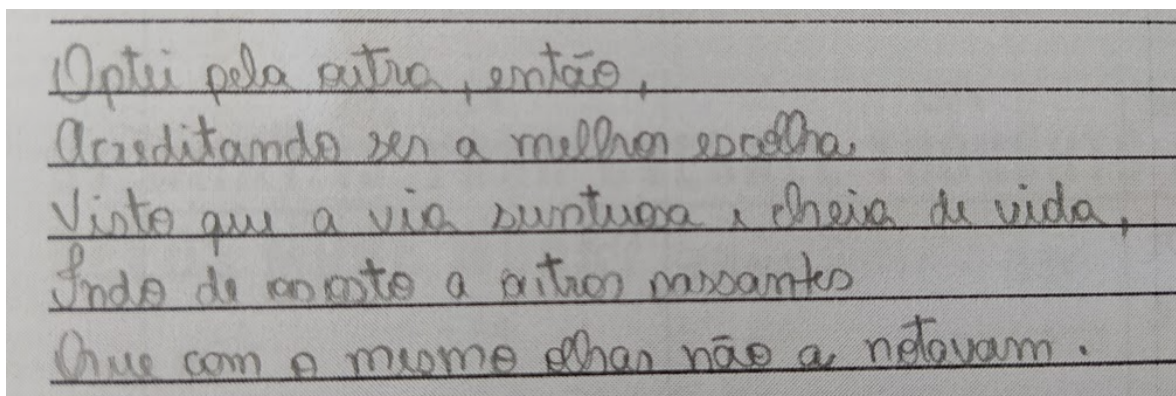
**Transcrição:**

Eu então escolhi a outra, tão magéstica,  
 E talvez para melhor explicar,  
 Por ser mais atraente ao meu olhar;  
 Mesmo que ao por ela trilhar,  
 A outra é similar.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Outro aspecto percebido que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas foi a escola de termos formais na textualização de suas traduções. No exemplo da figura 15, o participante escolhe o adjetivo “suntuosa” para descrever um dos caminhos presentes no poema, em vez de vocábulos do cotidiano, como “grandiosa” ou “luxuosa”. Desta mesma maneira, a palavra “passantes” foi escolhida no lugar de “viajantes” ou “pedestres”.

**Figura 15** – Variedade linguística privilegiada

**Transcrição:**

Optei pela outra, então,  
 Acreditando ser a melhor escolha  
 Visto que a via suntuosa e cheia de vida,  
 Indo de oposito a outros passantes  
 Que com o mesmo olhar não a notavam.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

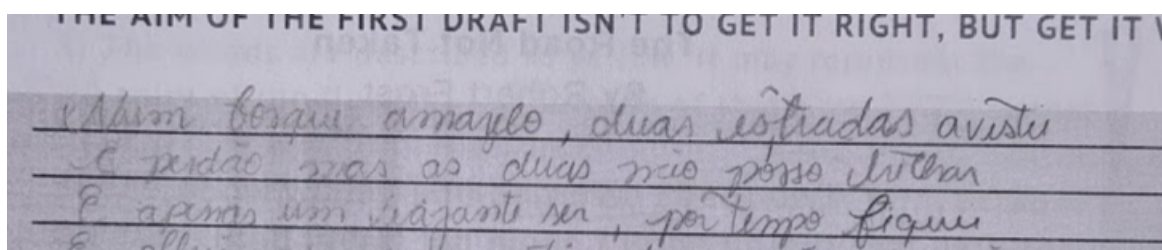
Deste modo, é possível inferir que houve um desenvolvimento por parte dos participantes a respeito das seguintes capacidades linguístico-discursivas:

- a 2CLD Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo). (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- b 4CLD Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo). (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- c 5CLD Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- d 8CLD Perceber escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- e 10CLD Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)

#### 5.4.2 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVAS

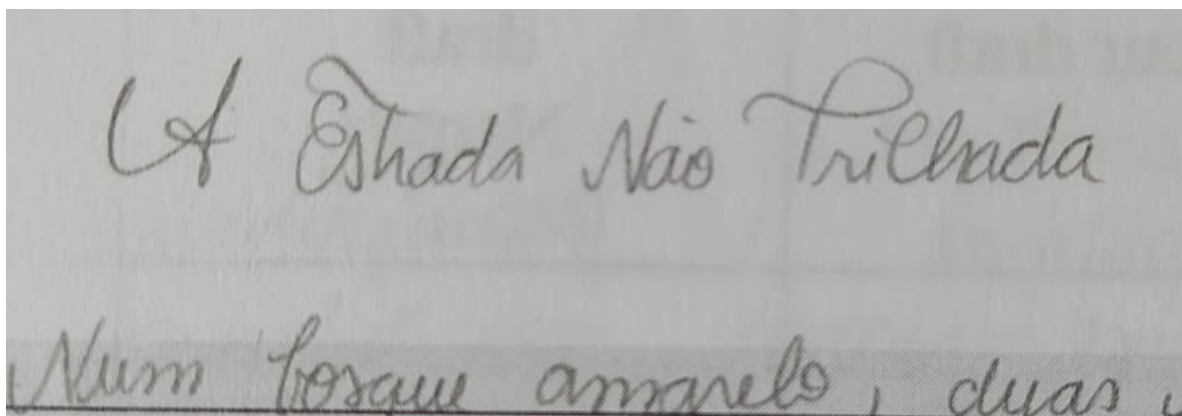
O segundo aspecto a ser analisado foi o desenvolvimento das capacidades discursivas ao longo das produções dos participantes. As capacidades discursivas “referem-se à mobilização de modelos discursivos necessários à compreensão e produção de um texto” (PONTARA, 2017, p. 881), ou seja, seu caráter organizacional (BRONCKART, [1999] 2009). Das produções iniciais de nossos(as) alunos(as), 5 textos não apresentavam títulos, por exemplo.

**Figura 16** – Exemplo de produção inicial sem título



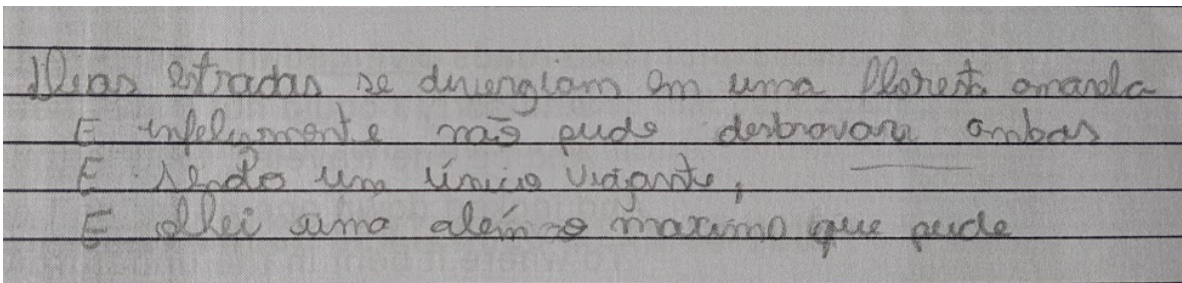
**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

**Figura 17** – Exemplo de produção final com título adicionado



**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

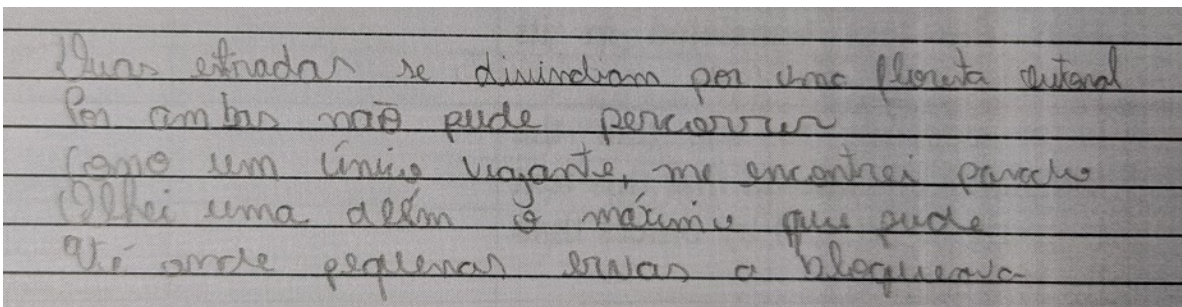
Ademais, ainda no que tange às capacidades discursivas, a localização de informações na maioria dos textos do gênero poema é de extrema importância para a manutenção da linguagem poética característica do gênero. Dito isso, foi possível perceber em nossa análise mudanças na posição das informações presentes na produção inicial alteradas na produção final após o trabalho nos módulos da SD. Os exemplos nas figuras 18 e 19 ilustram como o participante tomou consciência da importância da localização dos termos e da ordem dos vocábulos nas frases, moldando seu texto sob luz dos elementos constituintes do gênero.

**Figura 18** – Exemplo de mudança na localização das informações do texto: produção inicial


**Transcrição:**

Duas estradas se divergiam em uma floresta amarela  
E infelizmente não pude desbravar ambas  
E sendo um único viajante, -  
E olhei uma além o máximo que pude.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

**Figura 19** – Exemplo de mudança na localização das informações do texto: produção final


**Transcrição:**

Duas estradas se dividiam por uma floresta outonal,  
Por ambas não pude percorrer  
Como um único viajante, me encontrei parado  
Olhei uma além o máximo que pude  
Até onde penas ervas a bloqueava.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

É possível notar nas figuras 18 e 19 que o participante retirou a última frase da estrofe e colocou-a como penúltima frase. Notamos, dessa forma, que o participante entendeu que o posicionamento das frases e dos vocábulos são importantes no gênero e mobilizou capacidades discursivas ao realizar a inversão de frases para efeito poético. Assim, podemos inferir que os participantes conseguiram

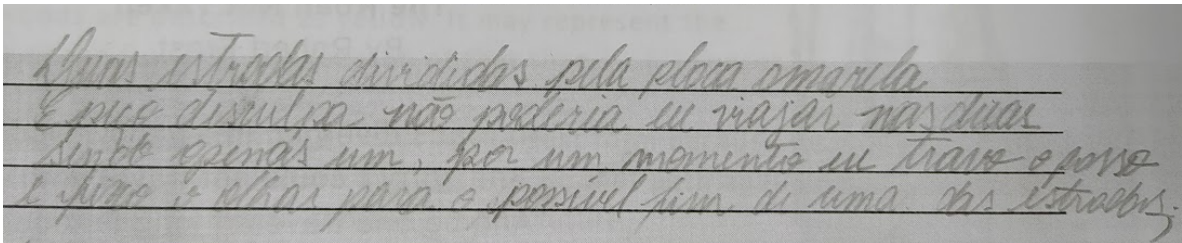
mobilizar as seguintes operações referentes às capacidades discursivas:

- a 1CD Reconhecer a organização do texto como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194).
- b 3CD Entender a função da organização do conteúdo naquele texto. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194).

#### 5.4.3 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE AÇÃO

Nesta seção, exploraremos indícios de desenvolvimentos das capacidades de ação mobilizadas nas produções dos participantes. Sabemos que as capacidades de ação estão ligadas às representações dos contextos de ação da linguagem e as mobilizações feitas para adaptar suas produções ao ambiente físico, social e subjetivo referente a sua ação discursiva (BRONCKART, [1999] 2009). Como primeiro indício desse desenvolvimento, ilustrado na figura 20, temos o posicionamento do participante como sujeito ativo de sua escrita ao se colocar no papel discursivo de tradutor de poesia (não de apenas um aluno que escreve um texto escolar) por meio das traduções não-literais do texto de partida. Entendemos que, caso o aluno quisesse, ele poderia criar uma tradução fidedigna do texto de partida e ainda assim realizaria a atividade. Ao buscar alternativas de textualização, o participante adapta a escrita de seu texto de modo a deixar claro que aquele texto é de sua autoria.

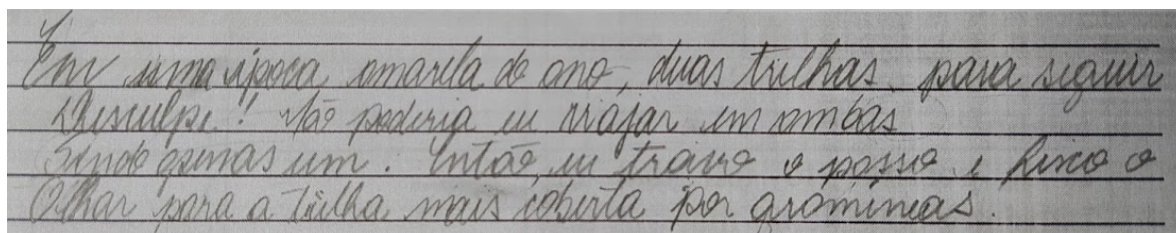
**Figura 20** – Traduções não-literais: produção inicial


<p><b>Transcrição:</b>            Duas estradas divididas pela placa amarela            E peço desculpa não poderia eu viajar nas duas</p>

Sendo apenas um, por um momento eu travo o passo  
E fixo o olhar para o possível fim de uma das estradas,

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

**Figura 21** – Traduções não-literais: produção final



**Transcrição:**

Em uma época amarela do ano duas trilhas para seguir  
Desculpe! Não poderia eu viajar em ambas  
Sendo apenas um. Então eu travo o passo e fixo o  
O olhar para a trilha mais coberta por gramíneas.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

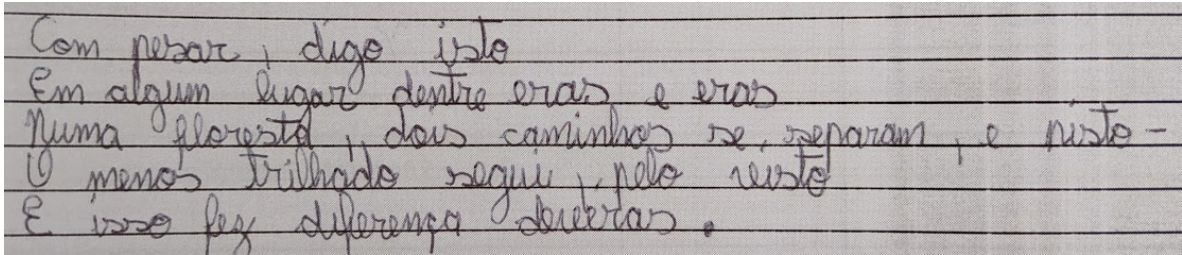
Na figura 21 é possível notar como o participante subverteu os aspectos originais do texto: a) inverteu a ordem das orações no primeiro verso do texto; b) adicionou um ponto de exclamação no meio do segundo verso, dividindo a oração em duas; c) reduziu a quantidade de versos à quatro linhas; e d) adicionou expressões em seu texto que não estavam presentes no texto de partida (“Então eu travo o passo”). Deste modo, o participante assume autoria de seu texto e deixar marcas presentes ao longo da sua escrita que dão pistas sobre quem está escrevendo aquele texto.<sup>45</sup>

Outro exemplo dos desenvolvimentos das capacidades de ação foi a manutenção do tom poético presente no texto de partida. Foi possível perceber que os participantes usaram diversos mecanismos para alcançar este tom: a) representações subjetivas do que se fala; b) rimas; c) repetições; d) metáforas; e) organização não-tradicional dos vocábulos da oração; entre outros. Na figura 22 é

<sup>45</sup> Sabemos que para delinear as marcas identitárias deixadas na escrita necessitamos de um escopo muito maior de produções, mas, devido às limitações desta pesquisa, conseguimos analisar essas marcas comparando o texto de partida e o texto traduzido.

possível algumas dessas mobilizações com o intuito de atingir este tom poético.

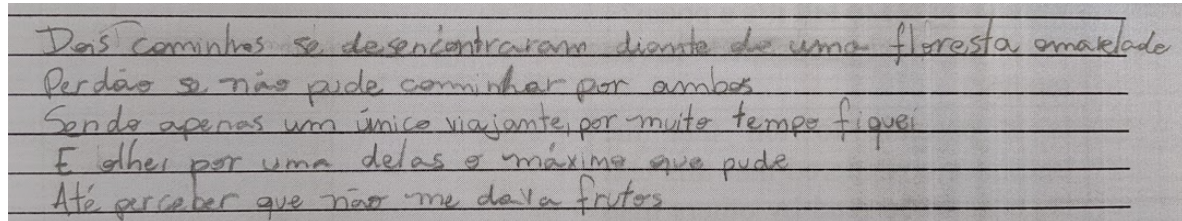
**Figura 22**– Tom poético do texto


<p><b>Transcrição:</b>          Com pesar, digo isto          Em algum lugar dentre eras e eras          Numa floresta, dois caminhos se separam, e nisto -          O menos trilhado seguiu, pelo visto          E isso fez diferença deveras.</p>

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Os temas presentes nas traduções também são sinais de mobilização das CL. Embora estejamos falando de traduções, em que os(as) alunos(as) se basearam em um texto geral, foi possível notar que a manutenção dos temas foi um elemento que apareceu em todas as produções. Os temas presentes no texto são sobre indecisão, escolhas da vida e exploração do desconhecido. O trecho na figura 23 ilustra esses temas.

**Figura 23** – Temas do texto


<p><b>Transcrição:</b></p>

Dois caminhos se desencontraram dentro de uma floresta amarelada  
Perdão se não pude caminhar por ambas  
Sendo apenas um único viajante, por muito tempo fiquei  
E olhei por uma delas o máximo que pude  
Até perceber que não me dava frutos

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Desta maneira, foi possível notar indícios de mobilização das seguintes capacidades de ação nas produções de nossos(as) alunos(as):

- a 1CA Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- b 2CA Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- c 3CA Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)
- d 4CA Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO et al, 2010, p.194)

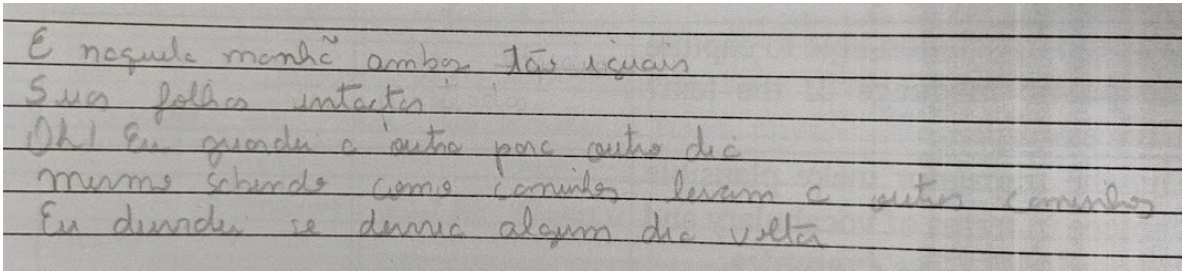
#### **5.4.4 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO**

Nesta seção, exploraremos indícios de desenvolvimento das capacidades de significação nas produções de nossos participantes. Como discutido anteriormente, as capacidades de significação “estão relacionadas diretamente com o processo de inteligibilidade sobre dimensões que perpassam níveis ideológico e cultural, bem como aspectos sócio-históricos mais amplos (SOUZA e STUTZ, 2019, p. 1115)”. Hierarquicamente, as capacidades de significação se apresentam no nível externo da unidade de comunicação, seguido pelas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. (SOUZA E STUTZ, 2019).

Nos exemplos nas figuras 24 e 25, percebemos que as capacidades de significação foram mobilizadas por nossos(as) alunos(as) ao se expressarem de forma única em cada trecho, explicitando uma relação íntima entre a forma de” ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011, p. 576)”. O

mesmo trecho do poema foi traduzido de maneiras completamente diferentes, visibilizando, desta maneira, marcas pessoais do escritor e suas maneiras de engajar com a tradução do texto poético.

**Figura 24** – Relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir: Participante A

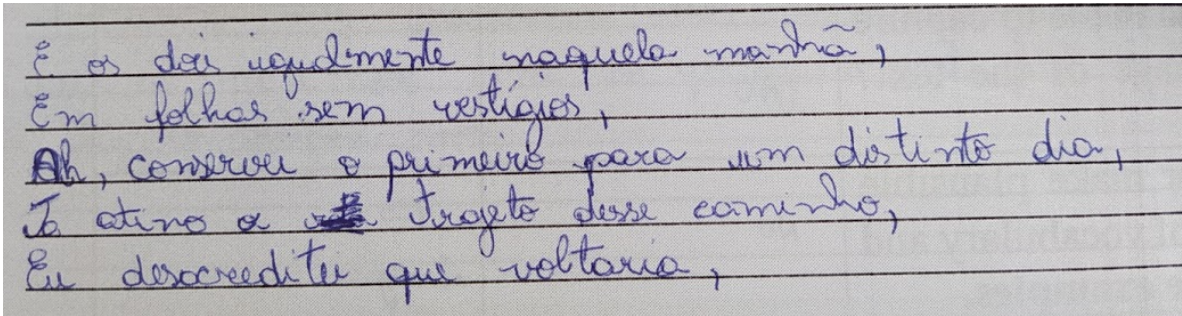


E naquela manhã ambas tão iguais  
 Suas folhas intactas  
 Oh! Eu guardei a outra para outro dia  
 Mesmo sabendo como caminhos levam a outros caminhos  
 Eu duvidei se deveria algum dia voltar

**Transcrição:**  
 E naquela manhã ambas tão iguais  
 Suas folhas intactas  
 Oh! Eu guardei a outra para outro dia  
 Mesmo sabendo como caminhos levam a outros caminhos  
 Eu duvidei se deveria algum dia voltar.

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

**Figura 25** – Relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir: Participante B



È os dois igualmente naquela manhã,  
 Em folhas sem vestígios,  
 Ah, conservei o primeiro para um distinto dia,  
 Já ativo o ~~o~~ trajeto desse caminho,  
 Eu desacreditei que voltaria,

**Transcrição:**  
 E os dois igualmente naquela manhã,  
 Em folhas sem vestígios,  
 Ah, conservei o primeiro para um distinto dia,  
 Já ativo o trajeto desse caminho,  
 Eu desacreditei que voltaria.

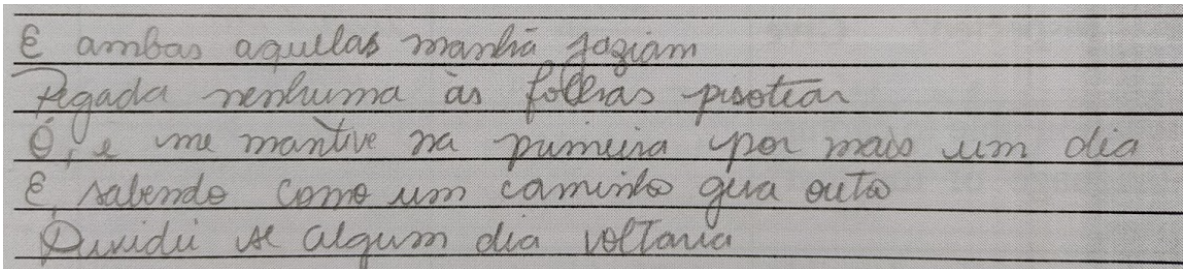
**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Pautando-nos em Sobral (2019), podemos entender que as diferentes formas de traduzir o mesmo texto reflete os conceitos supracitados como também caracteriza a tradução como atividade dialógica, refletindo o modo de ver o mundo do tradutor.

(...) a tradução é uma atividade discursiva e, portanto, social e histórica. Logo, culturalmente determinada: não há significados fixos, mas um modo de ver o mundo via linguagem, que varia entre culturas e mesmo no interior das culturas; assim como os sentidos, as culturas são dinâmicas. (SOBRAL, 2019, p. 6)

Outro exemplo de mobilização das capacidades de significação são as marcas presentes no texto que mostram uma consciência pelo participante da sócio-história do gênero. Baseando-nos em Souza e Stutz (2019), observamos as escolhas dos tradutores que retratam a atmosfera do poema para explicitar o desenvolvimento das CL. No trecho da figura 26, a escolha por palavras menos recorrentes (jaziam), a inversão da ordem tradicional da oração (pegada nenhuma às folhas pisotear), quebra da sequência pelo uso da interjeição (ó) e presença de rimas (dia/voltaria) mostram o conhecimento do participante sobre como poemas são escritos sócio-historicamente.

**Figura 26** – Consciência da sócio-história do gênero


<p><b>Transcrição:</b>  E ambas aquelas manhãs jaziam  Pegada nenhuma às folhas pisotear  Ó, e me mantive na primeira por mais um dia  E sabendo como um caminho gera outro  Duvidei se algum dia voltaria.</p>

**Fonte:** Produções da sequência didática desenvolvida pelo autor.

Os indícios aqui apresentados tornam evidente o papel das capacidades de significação na produção de sentidos. Os participantes da pesquisa tiveram que

traduzir o mesmo texto, faziam parte da mesma turma, trabalharam com os mesmos conteúdos da SD, mas traduziram o poema de maneiras diferentes. Logo, podemos inferir que as seguintes capacidades de significação foram mobilizadas nas produções de nossos(as) alunos(as):

- a 1CS Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (STUTZ e CRISTOVÃO, 2011, p.576);
- b 7CS (Re)conhecer a sócio-história do gênero (STUTZ e CRISTOVÃO, 2011, p.576);

#### **5.4.5 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS CAPACIDADES: TÍTULO**

Nesta seção, discorreremos sobre como alguns trechos das produções dos(as) alunos(as) podem nos fornecer indícios de desenvolvimento de múltiplas CL. Para ilustrar este fenômeno, escolhemos analisar os títulos escolhidos (ou a falta de) durante a produção inicial, reescrita e produção final. Entendemos que o mesmo trecho, se olhando por diferentes lentes, podem nos fornecer indícios de desenvolvimento de diferentes CL.

Na primeira produção, foi possível notar que das quatorze produções analisadas, três não possuíam título. Ademais, uma das produções constava o título incompleto/não traduzido totalmente. Este fenômeno pode ser explicado por diferentes razões: a) no que tange às capacidades discursivas, a falta de título pode indicar o não entendimento da importância do título no gênero trabalhado para a organização do texto; b) no que tange às capacidades linguístico-discursivas, a falta de título pode indicar o não entendimento dos vocábulos e/ou flexão verbal presente no título do texto de partida; c) no que tange às capacidades de ação, a falta de título pode indicar que o tradutor não se vê como criador do texto/emissor ou que não acredita que o texto produzido seja de sua autoria; e d) no que tange às capacidades de significação, a falta do título pode indicar desconhecimento sobre a relação entre o título e a sócio-histórica do gênero. Ao voltarmos nosso olhar para as produções finais, apenas um texto foi deixado sem título.

**Quadro 17** – Diferentes títulos das produções

<b>Participante</b>	<b>Título da primeira produção</b>	<b>Título da primeira produção</b>
Jéssica	A rota not taken	Duas rotas, uma escolha
Maria Fernanda	-	-
Ingrid	-	A estrada não tomada
Beatriz	-	A estrada não trilhada
Fernando	A estrada	O caminho não trilhado
Eleonora	A estrada não tomada	A estrada não escolhida
Bruno	A estrada não trilhada	O caminho não trilhado
Isabella	A estrada não adentrada	A estrada não adentrada
Gabriel	O caminho não percorrido	O caminho não trilhado
Isabella O.	Duas estradas	Duas Estradas
Luccas	A estrada não tomada	O caminho não escolhido
Thaís	O caminhado não tomado	O caminho não andado
Giovanna	A estrada não tomada	O caminho não explorado
Karolina	A estrada	A estrada

**Fonte:** o autor.

Outro fenômeno observado foi a mudança do título nas produções iniciais e nas produções finais. Apenas dois títulos foram mantidos da forma das produções iniciais e os outros doze títulos sofreram alterações. Uma recorrência observada foi

a mudança do termo “tomada” para “trilhada”, “escolhida” ou “andada”. A mudança dos termos escolhidos para o título pode significar que a tradução literal da expressão *taken* para *tomada* não contemplava os significados de escolher uma estrada, andar por uma estrada e caminhar por uma estrada. Se olharmos para essas mudanças sob luz das capacidades linguístico-discursivas, podemos inferir que algumas dessas alterações estão relacionadas com a falta de compreensão do tempo verbal em inglês, não havendo compreendido a dimensão que o vocábulo *taken* possui em inglês e de que modo ele poderia ser traduzido para o português. Se olharmos para essas mudanças sob as lentes das capacidades discursivas, podemos inferir que a preocupação com o título está relacionada com o caráter organizacional do texto, realizando inferências sobre a importância do título na arquitetura geral de sua produção. Se olharmos para essas mudanças levando em consideração as capacidades de ação, observamos que os tradutores levaram em consideração as diferentes propriedades languageiras do título e sua relação com aspectos sociais e/ou culturais, assim como a agência do tradutor em escolher o título adequado para seu texto. Sobre as capacidades de significação, a escolha do título mobiliza a forma de pensar dos tradutores, seus conhecimentos prévios e seus sentimentos em relação ao texto. Deste modo, após as atividades dos módulos, os participantes conseguiram modificar seus títulos para mobilizar seu discurso de modo a refletir, na escrita, sua visão de mundo. Logo, podemos inferir que em um trecho tão pequeno quanto o título, a atividade tradutória conseguiu mobilizar todas as CL na produção final.

## CAPÍTULO 06

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Duas estradas em uma floresta, e eu-  
Eu escolhi a que não era sempre  
escolhida  
E isso fez toda a diferença.*

Trecho do poema “The Road no Taken”,  
de Robert Frost, traduzido por Karolina.

Este trabalho apresentou uma análise sobre como a atividade tradutória, em seus diversos desdobramentos, no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, conciliada aos conceitos de ensino do ISD, pode ser utilizada como uma ferramenta avaliativa sob ótica da avaliação formativa, de modo a reger todo o processo. Evidentemente, esta pesquisa não foi aplicada sem limitações. Além das dificuldades listadas durante o texto, como a quantidade limitada de aulas disponíveis para a implementação da SD e a falta de participação de alguns alunos, entendemos que os resultados aqui obtidos poderiam ter sido muito diferentes caso a pesquisa fosse empregada em outros contextos, como no ensino básico, por exemplo. Consideramos, porém, que as lacunas aqui deixadas possam ser exploradas por outros pesquisadores que se interessem pela temática, explorando outros contextos, gêneros e práticas tradutórias, expandindo dessa forma ainda mais o conhecimento científico aqui compartilhado.

Nossos resultados mostraram que o modelo pré-translativo de Nord se mostrou eficaz para estampar de forma clara e pontual as diferenças e similaridades de ambos os textos (original e tradução), assim como fornecer valiosas reflexões acerca das CL que teriam que ser trabalhadas com os escreventes nos módulos futuros, de forma diagnóstica. A primeira versão da tradução (produção inicial) também nos serviu como avaliação diagnóstica e explicitou as CL que os aprendizes ainda não dominavam, possibilitando uma retomada dos objetivos da SD e mudanças nas atividades dos módulos seguintes. A atividade de tradução comparada mobilizou reflexões sobre quem escreve o texto e sobre o intuito do escrevente, como também ponderações a respeito das escolhas lexicais de cada tradução e seu efeito no leitor. Finalmente, a atividade de análise das traduções em pares explicitou o domínio das características do gênero poema

Ao retomarmos os resultados da análise das produções, é possível fazer

uma síntese dos achados relacionando-os com nossas perguntas de pesquisa (objetivos específicos e objetivo geral). Primeiramente, nosso mapeamento das ementas e o questionário aplicado aos professores sobre suas práticas tradutórias mostrou que os docentes do curso de Letras Inglês da UEL fazem uso de tradução em suas práticas pedagógicas mesmo sem recomendações de resoluções oficiais do departamento. Entendemos, desta maneira, que há um espaço para a prática tradutória no contexto de aplicação desta pesquisa. Em segundo lugar, nossa análise das atividades de cunho tradutório e das traduções realizadas pelos participantes interferiram de modo positivo no desenvolvimento linguístico em LI, no entendimento dos elementos presentes no texto trabalhado e no domínio das características do gênero poema. Ademais, as atividades tradutórias mobilizaram diversas CL que acentuaram a apropriação dos conceitos supracitados. Logo, a ferramenta avaliativa aqui proposta, a qual denominamos de Portfólio Tradutório, mostrou-se relevante para avaliar, de modo formativo, todo o processo de ensino e aprendizagem materializado na SD, podendo ser caracterizado como a coletânea das atividades de cunho tradutório e sua análise pelo professor nos moldes da avaliação formativa. O quadro 18 relaciona os objetivos de nossa pesquisa com as respostas encontradas em nossa análise:

**Quadro 18** – Objetivos de pesquisa e respostas

Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Respostas encontradas
Avaliar a expansão da prática avaliativa por meio do portfólio, ressaltando o ato tradutório como atividade central neste processo de aprendizagem, e promover o Portfólio Tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa para avaliar o domínio das características de um determinado gênero pelos(as) alunos(as).	Em quais aspectos a expansão do instrumento de avaliação por meio do Portfólio, adicionando atividades de cunho tradutório/traduções no processo, contribui no reconhecimento das características de determinado gênero e, conseqüentemente, seu domínio para utilização futura pelos(as) alunos(as)?	A expansão do instrumento de avaliação por meio do portfólio caracterizado nesta pesquisa pela adição de traduções/atividades de cunho tradutório como atividade protagonista se mostrou pertinente para contribuir com o reconhecimento das características do gênero sob luz das práticas do ISD e promover uma avaliação do processo nos moldes da avaliação formativa, podendo ser considerada uma prática avaliativa não-tradicional a ser utilizada por educadores no futuro.

Mapear a prática tradutória em sala de aula e no currículo das disciplinas do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina.	Quais são os espaços da tradução no ensino de LI no ensino superior dentro do curso de Letras-Inglês?	As ementas do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina não ditam o trabalho com atividades de cunho tradutório. O questionário aplicado aos professores nos mostra que mesmo sem recomendações oficiais, os professores fazem uso da tradução em sala de aula.
Compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero.	De que modo a tradução interfere no domínio das características do gênero trabalhado?	As atividades de cunho tradutório assim como as traduções/produções realizadas pelos participantes interferiram de forma positiva no domínio das características do gênero poema.
Identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta.	Até que ponto o Portfólio Tradutório é pertinente para analisar o desdobramento e, conseqüentemente, o domínio das características do gênero escolhido?	As traduções se mostraram eficazes para mobilizar as capacidades de linguagem necessárias para o domínio das características do gênero poema e aliadas ao dispositivo sequência didática promoveram um aprofundamento de conhecimentos acerca do gênero e do conteúdo linguístico trabalhado.

**Fonte:** o autor.

Definimos, desta maneira, o portfólio tradutório como uma possível alternativa à avaliação por meio do portfólio, colocando as atividades de cunho tradutório como adições viáveis à (co)construção de um portfólio pelos aprendizes ao lado de outras produções escritas não-traduzidas (ou até mesmo ao lado de outras traduções), acomodando a tradução no mesmo patamar de outras produções em modelos mais tradicionais, podendo ser utilizado como uma vitrine do processo de ensino, aprendizagem e avaliação e oferecendo recursos para que o educador aja em prol deste processo.

Consideramos que, embora o trabalho com saberes e capacidades docentes não fizesse parte do escopo deste trabalho, a SD aplicada nesta pesquisa também serviu para criar consciência do recurso tradução nos participantes/professores-em-formação. Esperamos contribuir com este trabalho para a discussão acerca de novas práticas avaliativas que tentam conduzir o processo avaliativo de uma forma mais inclusiva, menos condenatória e de maneira mais eficaz para avaliarmos o processo de ensino e aprendizagem, repensando modelos tradicionais e colocando

sempre nossos(as) alunos(as) como protagonistas de todo o processo.

## REFERÊNCIAS

ADLER, J. MORTIMER e VANDOREN, Charles. A arte de ler. Trad. José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: AGIR, 1974. p. 219)

BAIN, Daniel; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français**: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, Philippe; BAIN, Daniel; ALLAL, Linda. Évaluation formative et didactique du français. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1993.

BASTOS, B. C. **O sentido e o som**: três teorias da tradução de poesia em diálogo. TradTerm, São Paulo, v. 19, novembro/2012, p. 164-187

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, J.P. (2007) **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo, trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC

CAMPOS, Haroldo de. **Da Tradução como Criação e como Crítica**. Em: Metalinguagem & Outras Metas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

COELHO, I. M. W. da S. **Avaliação da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas**: investigando o uso de recursos para além dos exames tradicionais. Educitec, Manaus, v. 5, n. 12, p. 180-201, dez. 2019.

COOK, Guy. **Language Teaching**. In BAKER, M. (ed.). Routledge Encyclopedia of Translation Studies, London – New York, Routledge, 1998, pp. 117 – 120.

COSTA, Walter Carlos. **Tradução e ensino de línguas**. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino**: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). **A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa**. Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem. V. 14. nº1, pp.569-589.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours**: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B; Dolz, J. et. al. Gêneros orais e escritos na escola, trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

DORNBUSCH, Claudia. (2005). **A literatura alemã nos trópicos**: uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras. São Paulo: Annablume.

DUFF, Alan. **Translation** (Resource Books for Teachers). Estados Unidos, Oxford University Press. 1989.

ECHAURI, A. M. F.; MINAMI, H.; SANDOVAL, M. J. I. **La escala de Likert em la evaluación docente**: acercamento a sus características u principios metodológicos. Revista Perspectivas Docentes, n. 50, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Tabasco, México, 2013.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIDALGO, Sueli S. **Auto-Avaliação**: uma questão de prática? Ou de representações? the ESPecialist, vol. 26, nº 2 (137-155) 2005.

FILHO, Jório Corrêa da Cunha. **Para uma tradução comentada de poemas de Robert Frost**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade de Brasília, Brasília, 2016

FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M.; BARROS, A.; PEREIRA, D. **Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods**: a study in higher education. Studies in Higher Education, London, 2014

FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. **Avaliação**: uma reflexão. In: LIMA, D. C. (Org.). Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103505>>.

GAMSON, J. **As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362

GOLÇALVES, Adair Viera; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A reescrita do gênero “resumo escolar” mediada pela lista de controle/constatações**. Entretextos, Londrina, v. 19, n. 1, p.65- 85 Dossiê Temático/ 2019

GROSSO, Maria José; ZHAN G, Jing. **Tradução em tarefas que focam a competência sociocultural**. Atas do V SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Lecce, Itália, 2017.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo contrário da avaliação**. Mediação. Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Mediação. Porto Alegre, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. Contexto, 2ª ed, São Paulo, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006

LEFFA, Vilson Jose. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, Hilário Inácio.; VANDRESEN, Paulino. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LIBERATTI, Elisângela. **A tradução em sala de aula de LE**: (des)construindo conceitos. Revista Entrepalavras, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 175-187, 2012.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. **Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

LUCKESI, C. (2003). **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

\_\_\_\_\_, C. (2012). **Avaliação da Aprendizagem na escola**. In: Libâneo, José Carlos; Alves, Nilda (org.), Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez. p. 433-451.

MACHADO, I. **Gêneros Discursivos**. In: BETH, Brait. (Org). Baktin:conceitos-chave.4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MIQUELANTE, M. A. PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; SILVA, Rosinalva Ordonia da. **As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática**: articulações possíveis. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (56.1): 259-299, jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_, M. A. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; PONTARA, Claudia opes. **Agir social e dimensão (inter)cultural**: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. Revista da Anpoll, v.51, n.2, p.153-174, Florianópolis, jul./set. 2020.

MOISÉS, M. **A criação literária**: poesia. 15. ed. São Paulo: Cul-trix, 2001. [16. ed., 2003

MURATA, Y. (1996). **Translation as spiritual community**. In: Tradterm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia - FFLCH-USP, nº 3, p. 66-75

NASCIMENTO, Janaína Vargas; RAMOS, Tatiane Tavares; AROEIRA, Kalline Pereira. **A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física.** Fiep Bulletin, v. 81, edição especial, artigo 1, 2011. Disponível em:

<<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/88/133>>. Acesso: 13 nov. 2016.

NICODEM, M. F. M. **A inserção de Paulo Freire nos estudos culturais: o conceito de cultura na Pedagogia do Oprimido, da Esperança e da Autonomia.** Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, vol. 1, nº11, 2015. Medianeira.

NORD, Christiane. **Texto base-texto meta.** Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Castelló de la Plana, Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

PERFEITO, A.; VEDOVATO, L.O **gênero poema em sala de aula: um estudo na perspectiva bakhtiniana.** Línguas & Letras. Cascavel, v. 11 nº 21 p 241-264, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Trad.Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PONTARA, Claudia Lopes. **Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em Língua Inglesa: um olhar para o processo de transposição didática.** Entretextos, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241- 284 Dossiê Temático/ 2019

PONTES, Valdecy de Oliveira. PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. **O modelo Funcionalista de Christiane Nord aliado ao dispositivo de Sequências Didáticas: norteamentos para o Ensino de Tradução.** Revista Estudos da Linguagem, v. 25, n4, Belo Horizonte, 2017

PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** In: Tesol Quarterly, n. 24, v. 2, pp. 161-176, 1990.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **O portfólio e a avaliação no ensino superior.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, jul-dez/2003

REISS, K.; VERMEER, H. J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción.** Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996.

ROBINSON, Douglas. **Becoming a Translator: An Accelerated Course.** New York; London: Routledge, 1997. 330p.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas.** DELTA, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-4502015000200411&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502015000200411&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 02 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>.

- RUFFINI, MIRIAN; FAVERI, C. B.; XAVIER, R. A. C.; FERREIRA, E. F. **Paratexto e tradução da prosa Wildiana: ensaios paratexto and translation of Wilde's Prose: essays.** In: Cláudia Cristina Ferreira. (Org.). Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais. 1ed.Campinas-SP: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 581-599.
- SOBRAL, Adail. **Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiniana.** Cadernos de Tradução, Porto Alegre, Número Especial, 2019.
- SOUZA, Everton Gelinski Gomes de Souza; STUTZ, Lidia. **O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.3): 1113-1133, set./dez. 2019
- SILVEIRA, Patrícia da; FURTOSO, Viviane Bagio. **Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica.** IN: ARAÚJO, Vanessa Christina. SILVEIRA, Patrícia da. (Orgs.) Da teoria da Prática: o ensino de Línguas Estrangeiras em discussão. Campinas, SP: Ponted editores, 2017.
- SOARES, Sílvia Lúcia. **Avaliação formativa, portfólio e a autoavaliação.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, 16. UNICAMP, Campinas, 2012.
- VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Sousa, Clarilza Prado Sousa. **Contribuições do Portfólio para a avaliação do aluno universitário.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
- VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; LEITE, Lígia Silva; RIBEIRO, Marta Barboza; PIMENTEL, Sandra Regina Gonçalves. **O Portfólio como instrumento de Avaliação: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL.** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, 9, n.26, p. 321-336, maio/ago. 2017.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 3. ed. Campinas, 2004.
- WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **Areas in Translation Research.** In: The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies. Manchester, 2002.
- ZÍLIO, Cátia. **Uma proposta para (re)significar a avaliação na formação de professores.** CINTED –UFRGS. Novas Tecnologias na Educação, v. 8, n. 3, p. 1-9, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18089/10665>>. Acesso em: 13 nov. 2016

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Questionário

# Pesquisa sobre práticas tradutórias para o ensino de Inglês no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da dissertação de mestrado em andamento de Lucas Mateus Giacometti de Freitas, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão e que possui como um dos objetivos mapear as práticas tradutórias de professores do curso de Letras Inglês da UEL ao ensinar a Língua Inglesa. Leia as frases abaixo a respeito de suas práticas pedagógicas em sala de aula de Língua Inglesa. Após isso, assinale se concorda totalmente, concorda parcialmente, ou discorda totalmente das afirmações de acordo com sua prática pedagógica.

\* Required

Faço uso de traduções em minha aula de língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina. \*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

Uso a tradução como última ferramenta em sala na Universidade Estadual de Londrina, apenas quando todas as outras estratégias não funcionaram. \*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

Ensino para meus alunos-professores em formação na Universidade Estadual de Londrina que não se deve fazer uso de tradução ao ensinar línguas. \*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

Me foi ensinado durante minha formação a nunca fazer uso da tradução ao ensinar línguas. \*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

Já utilizei da tradução como principal ferramenta pedagógica durante uma atividade em aula de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina. \*

- Concordo totalmente.
- Concordo parcialmente.
- Discordo totalmente.

Discorra sobre sua opinião a respeito do uso da tradução em sala de Língua Inglesa caso sua opinião e/ou prática não tenha sido contemplada pelas questões acima.

Your answer

---

Submit

**APÊNDICE B**

Sequência Didática

UEL - 2019

# PORTFÓLIO TRADUTÓRIO

COLETÂNEA DE ATIVIDADES DOS  
MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Desenvolvido por:  
Lucas Giacometti  
Vera Cristovão

Contribuições Especiais:  
Elisângela Liberatti

## 02

**A) TAKE A QUICK LOOK AT THE TEXTS BELOW. WHAT GENRE DO YOU THINK THEY ARE PART OF?**

**You're**

By Silvia Plath

Clownlike, happiest on your hands,  
Feet to the stars, and moon-skulled,  
Gilled like a fish. A common-sense  
Thumbs-down on the dodo's mode.  
Wrapped up in yourself like a spool,  
Trawling your dark as owls do.  
Mute as a turnip from the Fourth  
Of July to All Fools' Day,  
O high-riser, my little loaf.

Vague as fog and looked for like mail.  
Farther off than Australia.  
Bent-backed Atlas, our traveled prawn.  
Snug as a bud and at home  
Like a sprat in a pickle jug.  
A creel of eels, all ripples.  
Jumpy as a Mexican bean.  
Right, like a well-done sum.  
A clean slate, with your own face on.

**The Impossible Replication of Desire**

By Lee Herrick

How much delight before we collapse  
How much earth in the lungs  
How much wine

When we want more  
When the weeds sprawl  
It is not what you think

Think how fast some landscapes change  
the lover, the gardener's grand idea,  
the failing Maple

the boat about to capsize  
the correction  
the hand's reflection

the impossible replication of weight  
versus time  
how it will never mean what you want

Sources:

<https://www.poetryfoundation.org/poems/57229/the-impossible-replication-of-desire>

<https://www.poetryfoundation.org/poems/49010/youre>

ARTICLE

POEM

NARRATIVE

LETTER

RECIPE

COMMENTARY

SHORT STORY

FABLE

**03****NOW ANSWER THE QUESTIONS BELOW**

1) *Have you ever read poems? Is it something you often do? Do you happen to have a favorite?*

---

---

---

2) *What are the themes that are usually present in the poems you read (or poems in general if you don't read poems much)? Are there any recurring themes?*

---

---

---

3) *Do the poems you read (or the ones you have read) often contain a clear objective (or more than one)? If so, which (or which ones)? If not, why?*

---

---

---

4) *Are poems usually written in a different way? What is different about them if compared to other genres?*

---

---

---

5) *Where can we find poems?*

---

---

---

---

## 04

BJ LET'S READ A LITTLE BIT ABOUT AN AMERICAN POET NAMED ROBERT FROST. READ HIS BIOGRAPHY AND THEN COMPLETE THE TIMELINE ON THE NEXT PAGE.



**Robert Lee Frost** was born on March 26, 1874 in San Francisco, California. He was a noted and critically respected American Poet of 20th Century. Majority of his work had been published in England as well as America. He is still known for his realistic depictions of rural life and his command over colloquial speech. In the early twentieth century, most of his work revolved around rural life in New England which he used to examine complex social and philosophical themes.

#### **Childhood**

Robert Frost was born to journalist father William Prescott Frost, Jr. and mother Isabelle Moodie. After William's death in May 1885, the family moved to Lawrence, Massachusetts.

#### **Education**

In 1892, Robert Frost graduated from Lawrence High School. Frost's mother joined the Swedenborgian church and had him baptized in it, but he left it as an adult. Frost grew up in the city, and he published his first poem in his high school's magazine.

#### **Career**

In 1894 he sold his first poem, "My Butterfly An Elegy" to the New York Independent for \$15. From 1906 to 1911, he joined New Hampshire's Pinkerton Academy as an English teacher and later joined New Hampshire Normal School in Plymouth, New Hampshire. In 1912, Frost sailed with his family to Great Britain, in a small town outside London. In 1913 his first book of poetry "A Boy's Will" got published and "North of Boston" in 1914. With the start of World War I, Robert Frost returned to America in 1915 and settled in New Hampshire. From 1916 onwards he joined Amherst College in Massachusetts as a teacher in English and became active in writing career. His noted work "West Running Brook", "The Gold Hesperidee", "From Snow to Snow" and much more came during this period.

#### **Awards and Honors**

Robert Frost received his first Pulitzer Prize in 1924 for "New Hampshire", followed by in 1931 for Collected Poems, in 1937 for "A Further Range" and in 1943 for "A Witness Tree". In 1960, he received the United States Congressional Gold Medal for "In recognition of his poetry" which enabled the culture of the United States and the philosophy of the world.

#### **At the End**

He became one of America's rare "public literary figures", almost an artistic institution. On 29th January, 1963, he died in Boston, of complications from prostate surgery. He was buried at the Old Bennington Cemetery in Bennington, Vermont.



Source: <https://www.allexamgurublog.com/2014/07/robert-frost-short-biography-380-words.html>

APRESENTAÇÃO

//

UEL - 2019

## 05

**COMPLETE THE TIMELINE - WHAT IMPORTANT EVENTS HAPPENED IN FROST'S LIFE AT THESE SPECIFIC YEARS?**

1874 \_\_\_\_\_

1892 \_\_\_\_\_

1894 \_\_\_\_\_

1913 \_\_\_\_\_

1916 \_\_\_\_\_

1924 \_\_\_\_\_

1963 \_\_\_\_\_

*Robert Lee Frost at two stages of his life.*



APRESENTAÇÃO

//

UEL - 2019

**06**

**YOU ARE GOING TO LISTEN TO FROST'S MOST FAMOUS POEM, ENTITLED  
"THE ROAD NOT TAKEN". READ ALONG AND PAY ATTENTION.**

**The Road Not Taken**

By Robert Frost

Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear;  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay  
In leaves no step had trodden black.  
Oh, I kept the first for another day!  
Yet knowing how way leads on to way,  
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh  
Somewhere ages and ages hence:  
Two roads diverged in a wood, and I—  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.

# 07

## DISCUSS WITH A PARTNER

1. What did you think of the poem?
3. Where does the traveller find himself? What problem does he face?
2. What were the themes present in the poem?
3. Was it hard for you to understand a few things? If so, why do you think it was?
4. How was this poem different from the first two on page 02? And how was it similar?
5. What do you think was Frost's intention upon writing this poem?

**C) THE POETRY FOUNDATION WEBSITE HAS SOME TRIVIA ABOUT THIS POEM. ACCESS THEIR PAGE AND READ THE FIRST PARAGRAPH OF THE TEXT. THEN, READ THE SENTENCES BELOW AND DECIDE IF THEY ARE TRUE (T) OR FALSE (F) ACCORDING TO WHAT YOU HAVE READ.**

- ( ) Frost was very serious about this poem.
- ( ) This poem was initially written as a joke.
- ( ) The poem was written in 1915.
- ( ) His students didn't like the poem.
- ( ) Frost didn't try hard to convey it as a joke.
- ( ) One of the poem themes is the inevitability of choice.

**LINK: [HTTPS://BIT.LY/2IW3LAU](https://bit.ly/2IW3LAU)**

**QR CODE:**



## 08

D) THE ROAD NOT TAKEN WAS PUBLISHED IN 1916 AS THE FIRST POEM IN THE COLLECTION MOUNTAIN INTERVAL. WHAT HAPPENED BETWEEN 1914 TO 1918? DO YOU THINK THAT EVENT HAS INFLUENCED FROST'S WRITING? IF SO, IN WHICH WAY?

-----  
 -----  
 -----

E) YOU ARE READING THE POEM IN 2019, INSIDE AN ENGLISH CLASSROOM. THE POEM WAS PROVIDED TO US BY THE POETRY FOUNDATION'S WEBSITE. HOW IS RECEPTION OF THE POEM DIFFERENT FROM WHEN IT WAS ORIGINALLY RELEASED?

-----  
 -----  
 -----



E) THIS IS A PRINT SCREEN FROM THE POETRY FOUNDATION'S WEBSITE'S "ABOUT US" SECTION,

### History and Mission

The Poetry Foundation, publisher of *Poetry* magazine, is an independent literary organization committed to a vigorous presence for poetry in our culture. It exists to discover and celebrate the best poetry and to place it before the largest possible audience.

The Poetry Foundation works to raise poetry to a more visible and influential position in our culture. The Foundation seeks to be a leader in shaping a receptive climate for poetry by developing new audiences, creating new avenues for delivery, and encouraging new kinds of poetry.

Established in 2003 upon receipt of a major gift from philanthropist Ruth Lilly, the Poetry Foundation evolved from the Modern Poetry Association, which was founded in 1941 to support the publication of *Poetry* magazine. The gift from Ruth Lilly allowed the Poetry Foundation to expand and enhance the presence of poetry in the United States and established an endowment that will fund *Poetry* magazine in perpetuity.

Source: <https://www.poetryfoundation.org/foundation/about>

G) READ THE SECTION AND FIND IN THE TEXT...

- 1) WHAT THE POETRY FOUNDATION IS.
- 2) WHY DOES IT EXIST.
- 3) WHAT IT WANTS TO DO WITH POETRY.
- 4) WHAT ITS MISSION REGARDING ITS AUDIENCE.
- 5) WHEN WAS FOUND.
- 6) HOW IT CAME TO BE.

ZINES

//

UEL - 2019

- 09** A) TAKE A LOOK AT THE IMAGE BELOW. CAN YOU IDENTIFY WHAT THOSE LITTLE BOOKS ARE?  
 B) READ THE TEXT BELOW TO GET TO KNOW MORE ABOUT ZINES AND THEN ANSWER THE QUESTIONS ON NEXT PAGE.

### ***ZINES VS. MAGAZINES: WHAT'S THE DIFFERENCE?"***

#### **What are Magazines?**

Let's start off by defining magazines. Magazines are a print or digital periodical publication featuring a collection of content. Typically, magazines tend to have one specific focus across all of their issues -- fashion magazines focus centrally on fashion, food magazines on food, etc. Magazines have been around since the 1600s and have taken many forms: free or paid; weekly, monthly or quarterly; digital or print.

#### **What are Zines?**

So if "zine" is short for "magazine," are they in fact just shorter magazines? Upon first glance, one would likely say yes. But there is much more -- and much less -- that defines a zine.

#### **History of Zines**

Historically, zines have been self-published as pamphlets or leaflets as early as the 1700s. They were circulated independently by socially-marginalized groups to give voice to their opinions and beliefs. Over time this developed into an array of other topics, with the first "boom" of zines starting in the 1930s. Known as "fanzines" and "perzines," these were started by fans of science fiction magazines who self-published zines about both science fiction and the connected fandoms behind them.

#### **Uprising of Zines**

Zines boomed again in the 1970s during the rise of punk subculture, and by the 1980s the concept of zines as an art form emerged. This was heightened by "Factsheet Five," a publication that reviewed any zine sent to it, which created a network of "zinesters." In the 1990s came "girl zines," originating from the riot grrrl movement. These have carried over prominently into present day zine culture.

#### **Publishing Zines**

While magazines are typically produced by a publishing company or group, zines are often self-published or published by a small collective. Print zines are known to come in limited editions and often target a more specific audience than mainstream magazines. Rather than putting a large focus on profit, the goal of zines is often expression and creation. They are curated to reflect the creative eye or opinion of the editor.

Source: <https://blog.issuu.com/zines-vs-magazines/>



ZINES

//

UEL - 2019

# 10

1) What's the difference between magazines and zines?

---



---

2) The first zines were originally revolving around what theme?

---



---

3) When did zines become a big thing?

---



---

4) The text states that zines “circulated independently by socially-marginalized groups to give voice to their opinions and beliefs”. How do you think that happens?

---



---

C) Check what is true regarding your reality.

- I've read/seen a zine.
- I've read/seen a zine given to me in the University.
- I've produced/participated in the production process of a zine.
- I believe that zines are a means of art/poetry circulation that is valid.
- I read more zines than magazines.
- I believe that zines may be a way to express one's ideas and opinions or the ideas of a group.



## 11

**PROJETO:**

*Neste projeto, produziremos nossa própria zine que será distribuída de graça por nossa Universidade. Nossa zine incluirá as traduções do poema "The Road Not Taken", de Robert Frost, produzidas por vocês. Faremos uso de conceitos da tradução para nos guiar durante o processo. Leia as citações abaixo e discuta com um colega o que acha de cada uma delas. Depois, responda as questões com sua opinião.*

“Se a tradução é uma forma privilegiada de leitura crítica, será através dela que se poderão conduzir outros poetas, amadores e estudantes de literatura à penetração no âmago do texto artístico, nos seus mecanismos de engrenagem mais íntimos.” (HAROLDO DE CAMPOS, 1992)

“A operação tradutora como trânsito criativo de linguagens nada tem a ver com a fidelidade, pois ela cria sua própria verdade e uma relação fortemente tramada entre seus diversos momentos, ou seja, entre passado-presente-futuro, lugar-tempo onde se processa o movimento de transformação de estruturas e ventos.” (JULIO PLAZA, 2003).

“A tradução em sala de LE não é inimiga voraz do professor de línguas. Essa concepção não é um paradigma fácil de ser mudado, principalmente pelo terrorismo feito a professores que usam a tradução em suas aulas, mesmo que de maneiras sistemática e, por vezes, como último recurso disponível. [...] a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso sem culpa, mas também pode ser usada de forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem.” (ELISÂNGELA LIBERATTI, 2012)

- a) Em que contexto você produziria um poema?
- b) Você considera o poema um veículo hábil de reproduzir a forma de “ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576)?
- c) Você acha que é possível transmitir os itens acima por meio de uma tradução? Se justifique.

**12** *Antes de fazer sua tradução, complete a tabela abaixo a respeito do texto original e sua tradução.*

Categoria	Texto de origem	Tradução
<b>Fatores Extratextuais</b>		
Emissor ( <i>Quem escreve?</i> )		
Intenção ( <i>Para que?</i> )		
Receptor ( <i>Para quem?</i> )		
Meio ( <i>Que tipo de canal de comunicação?</i> )		
Lugar ( <i>Onde?</i> )		
Tempo ( <i>Quando?</i> )		
Propósito ( <i>Por que?</i> )		
Função textual ( <i>Com que função?</i> )		
<b>Fatores Intratextuais</b>		
Tema ( <i>Sobre o que fala o emissor?</i> )		
Conteúdo ( <i>O que?</i> )		
Pressuposições ( <i>Que conhecimentos prévios pode ter o receptor?</i> )		
Estruturação ( <i>Como está organizado o texto?</i> )		
Elementos não-verbais ( <i>Apresenta elementos não-verbais?</i> )		
Léxico ( <i>Que tipo de palavras?</i> )		
Sintaxe ( <i>Que tipo de estruturas frasais são utilizadas?</i> )		
Elementos suprasegmentais ( <i>O que dá tom ao texto?</i> )		
Efeito ( <i>Com que efeito?</i> )		

*Tabela adaptada de Christiane Nord (2012)*

PRODUÇÃO INICIAL

//

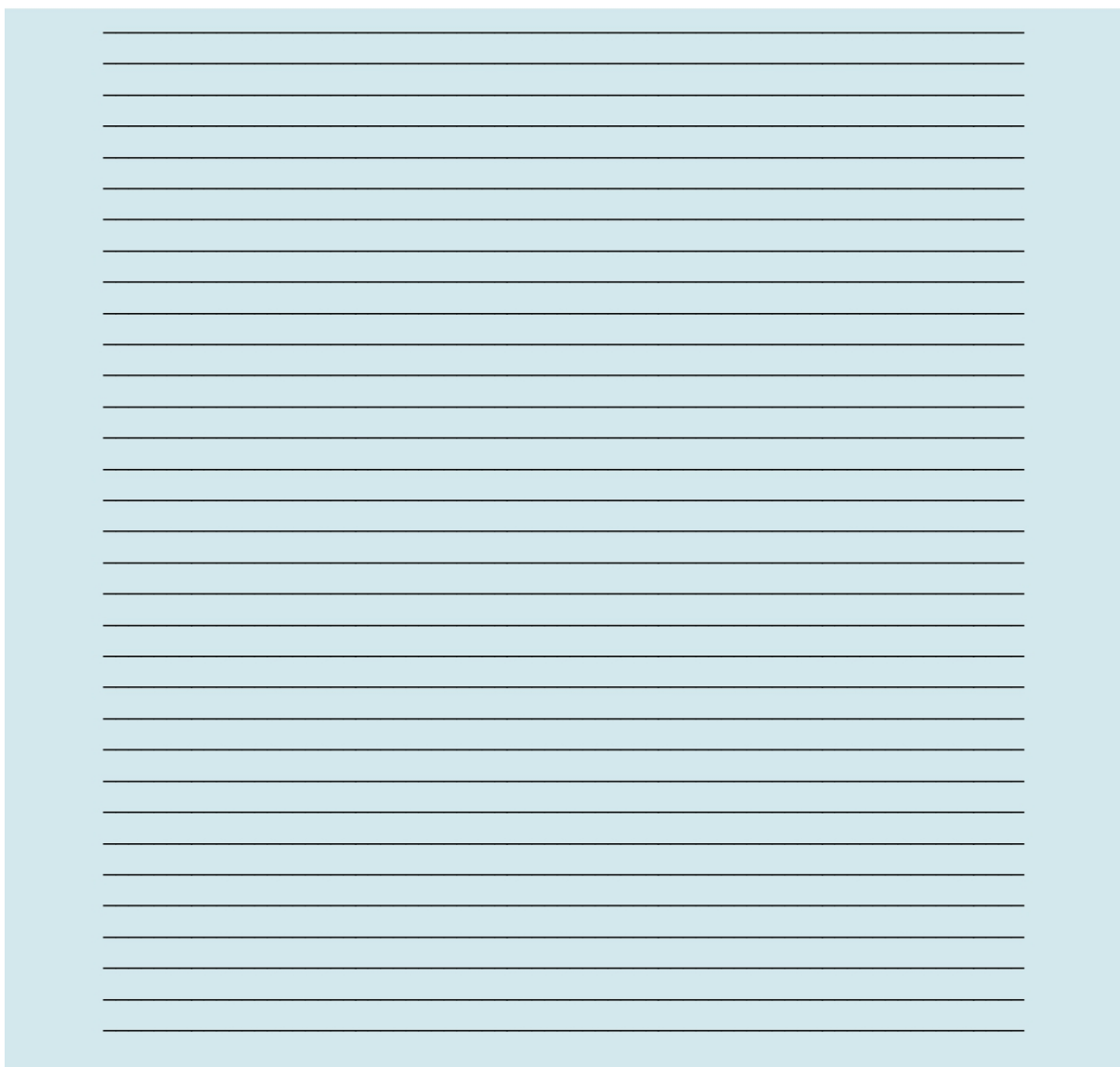
UEL - 2019

# 13

## PRODUÇÃO INICIAL

**CHEGOU A HORA DE REALIZAR SUA TRADUÇÃO. VOLTE AO POEMA NA PÁGINA 06 E O TRADUZA DO JEITO QUE ACHAR MELHOR. NÃO SE PREOCUPE EM FAZER TUDO PERFEITO, VOCÊ TERÁ OUTRAS CHANCES PARA REESCREVER SEU TEXTO. LEMBRE-SE:**

**"THE AIM OF THE FIRST DRAFT ISN'T TO GET IT RIGHT, BUT GET IT WRITTEN"**



A large light blue rectangular area containing horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the area, providing a space for the student to write their translation.

## 14

A) FROST'S POEM TALKS ABOUT MAKING A DECISION. DO YOU MAKE DECISIONS EASILY? HAVE YOU EVER REGRETTED ONE YOU MADE? TALK WITH A PARTNER.

B) FOCUS ON THE POEM AGAIN. UNDERLINE ALL THE ACTIONS IN THE TEXT. AFTER THAT, DRAW A CIRCLE AROUND THE WORDS OR EXPRESSIONS USED TO DESCRIBE THINGS OR FEELINGS.

### The Road Not Taken

By Robert Frost

Two roads diverged in a yellow wood,  
And sorry I could not travel both  
And be one traveler, long I stood  
And looked down one as far as I could  
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,  
And having perhaps the better claim,  
Because it was grassy and wanted wear;  
Though as for that the passing there  
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay  
In leaves no step had trodden black.  
Oh, I kept the first for another day!  
Yet knowing how way leads on to way,  
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh\*  
Somewhere ages and ages hence:  
Two roads diverged in a wood, and I—  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.



Source: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>

# 15

## C) COMPLETE THE SENTENCES WITH THE BEST ALTERNATIVE.

- 1) The majority of the actions in the text are in the...  
 past form.     present form.     future form.
  
- 2) The actions in the poem are in that tense because the character is...  
 telling a joke.     explaining a decision made.     lying to the reader.
  
- 3) The woods are described as yellow. It may represent the...  
 color of the flowers.     season of that time.     sunset.
  
- 4) The sentence marked with a \* isn't in the past form because he...  
 expects to sigh in the future.     will choose that path again.     will share that important decision with someone in the future.

## D) DISCUSS WHAT THESE SENTENCES MEAN TO YOU.

1) a yellow wood

-----

2) it was grassy and wanted wear

-----

3) leaves no step had trodden black

-----

4) how way leads on to way

-----

## E) HOW COULD YOU SUM UP THE POEM? TRY TO WRITE AS FEW WORDS AS POSSIBLE!

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## 16 A) WE ARE NOW GOING TO READ ANOTHER POEM. IT'S CALLED "I'M NOBODY! WHO ARE YOU? (260)" BY EMILY DICKINSON

### I'm Nobody! Who are you? (260)

By Emily Dickinson

I'm Nobody! Who are you?  
Are you - Nobody - too?  
Then there's a pair of us!  
Don't tell! They'd advertise - you know!

How dreary - to be - Somebody!  
How public - Like a frog -  
To tell one's name - the livelong June -  
To an admiring Bog!

Source: <https://poets.org/poem/im-nobody-who-are-you-260>

### B) TAKE A LOOK AT TWO DIFFERENT TRANSLATED VERSIONS OF THE SAME POEM.

#### Sou Ninguém! Tu és Quem?

by Alan Cardoso da Silva

Sou Ninguém! Tu és Quem?  
És tu – Ninguém – também?  
Então nós somos um par!  
Não contes! podem anunciar – tu sabes!

Tão público – é ser – Alguém!  
Tão chato – como um Sapo –  
É dizer um nome – por todo Junho –  
A um admirado Charco!

Source: <https://medium.com/@alancardosodasilva/sou-ningu%C3%A9m-tu-%C3%A9s-quem-tradu%C3%A7%C3%A3o-de-im-nobody-who-are-you-de-emily-dickinson-4c074faa5a52>

#### Não sou Ninguém! Quem é você?

by Augusto de Campos

Não sou Ninguém! Quem é você  
Ninguém – Também?  
Então somos um par?  
Não conte! Podem espalhar!

Que triste – ser – Alguém!  
Que pública – a Fama –  
Dizer seu nome – como a Rã –  
Para as palmas da Lama!

Source: DICKINSON, Emily. Não sou ninguém. Poemas. Trad. de Augusto de Campos. Campinas: Unicamp, 2008.



# 17

**C) WHICH TRANSLATION DID YOU LIKE BETTER? WHY IS THAT?**

-----  
-----  
-----

**D) POINT OUT SOME BLATANT DIFFERENCES BETWEEN THE TRANSLATIONS.**

-----  
-----  
-----

**E) TRANSLATORS MAKE CHOICES WHILST TRANSLATING FOR SEVERAL REASONS: NEED, RHYME, CULTURAL VARIATION, THE CHOSEN WORD IMPACT IN THE TARGET LANGUAGE, ETC. POINT OUT SOME CHOICES YOU MADE IN YOUR TRANSLATION AND COMMENT ON THE REASON FOR SUCH CHOICES.**

1) -----  
-----  
-----

2) -----  
-----  
-----

3) -----  
-----  
-----

4) -----  
-----  
-----

5) -----  
-----  
-----

REESCRITA

//

UEL - 2019

# 18

## REESCRITA

AGORA, BASEANDO-SE NAS DISCUSSÕES FEITAS NOS MÓDULOS ANTERIORES, REESCREVA SUA TRADUÇÃO, CORRIGINDO O QUE ACHAR NECESSÁRIO.

A large light blue rectangular area containing horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the area, providing a space for the student to write their response.

# 19

**A) POEMS ARE A LESS STRICT FORM OF POETRY. FREE VERSE POEMS, FOR INSTANCE, DO NOT NECESSARILY HAVE TO RHYME. YOU WILL FIND SOME CONCEPTS BELOW THAT ARE OFTEN PRESENT IN A POEM. MATCH EACH CONCEPT WITH THEIR CORRECT DEFINITION.**

**(1) POETIC LANGUAGE (2) FIGURE OF SPEECH (3) RHYME (4) STANZA  
(5) METAPHOR (6) SYMBOLISM (7) IMAGERY (8) METER/RHYTHM**

- ( ) Implied comparison.
- ( ) An object or person that represents some other quality symbolically.
- ( ) A word or phrase used in a non-literal sense for rhetorical or vivid effect.
- ( ) Similar or identical sounds at the end of different phrases.
- ( ) It's the use of any of the literary/poetic language techniques that are used by poets to convey their message.
- ( ) It's the name given to the elements in a poem that spark off the senses.
- ( ) The rythmic pattern of syllables in a line
- ( ) In poetry, it's similar do paragraphs.

**B) TAKE A LOOK AT THE EXCERPTS ON THE NEXT PAGE AND AT FROST'S POEM. CAN YOU FIND THESE CHARACTERISTICS ON THEM?**

(1) POETIC LANGUAGE

-----  
(2) FIGURE OF SPEECH

-----  
(3) RHYME

-----  
(4) STANZA

-----  
(5) METAPHOR

-----  
(6) SYMBOLISM

-----  
(7) IMAGERY

-----  
(8) METER/RHYTHM

-----

## 20



"And here on this turning of the **stair**  
Between passion and **doubt**,  
I pause and say a double **prayer**,  
One for you, and one for you;  
And so they cancel **out**."

*Excerpt of **Midstairs** by Virginia Hamilton Adair*

Full text here: <http://poetryprojectwilliampierce.blogspot.com/p/rhyme-scheme.html>

"**Hope** is the thing with feathers -  
That perches in the soul -  
And sings the tune without the words -  
And never stops - at all -"

*Excerpt of "**Hope** is the thing with feathers" by Emily Dickinson*

Full text here: <https://www.poetryfoundation.org/poems/42889/hope-is-the-thing-with-feathers-314>

"In the spring I asked the daisies  
If his words were true,  
And the clever, clear-eyed daisies  
Always knew.

Now the fields are brown and barren,  
Bitter autumn blows,  
And of all the stupid asters  
Not one knows."

*Wild Asters* by Sara Teasdale

Source: <https://www.poemhunter.com/poem/wild-asters-2/>

"So this is the **taste** of nothing:  
nothing then nothing again. Nothing at all.  
The **taste** of air, of wind on the fields,  
the wind through the long wet forest."

*Excerpt of **In praise of vodka** by Ken Smith*

Full text here: <https://www.poetryarchive.org/poem/praise-vodka>

## 21

**C) CHECKLIST: ASSIGN TRUE (T) OR FALSE (F) TO THE SENTENCES BELOW ACCORDING TO WHAT YOU HAVE LEARNED SO FAR.**

**1) Regarding text length:**

- Poems may be longer and divided in stanzas.
- Poems may be shorter with just one stanza.
- Poems may vary in length, shape and format.

**2) In relation to its content:**

- Poems may describe real situations.
- Poems may describe fictitious situations.
- Poems have scientific status.
- Poems have themes or, sometimes, multiple themes.

**3) Regarding authors of poems:**

- They are always renowned literature writers.
- The author may be any person who desires to express themselves artistically.
- The authors want to convince the reader of something.

**4) Regarding the readers:**

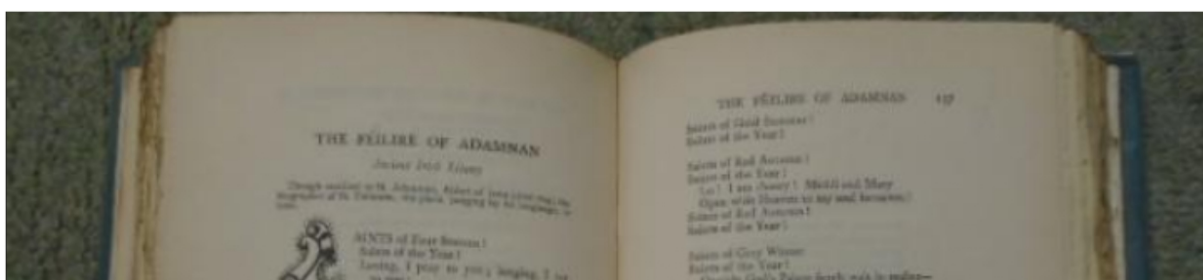
- Poems are directed only towards literature lovers.
- Poems may be enjoyed by any reader.

**5) Regarding its circulation:**

- The poem genre is not so present in our day-to-day lives.
- The poem genre is always attached to books or collections of books.
- Nowadays, free verse poems are easily found around Universities.
- It's easy to find someone reciting a poem at seminars, soirées or other artistic gatherings.

**6) Regarding its language:**

- The language present in poems can be more formal.
- The language present in poems can be less formal..
- Informal language mischaracterizes a poem.
- Not having rhymes mischaracterizes a poem.



## 22

**A) LET'S REVISIT YOUR SECOND DRAFT. DID YOU HAPPEN FIND SOME WORDS PROBLEMATIC OR DIFFICULT TO TRANSLATE TO PORTUGUESE? COMPLETE THE LIST BELOW AND LOOK FOR POSSIBLE ALTERNATIVES AS WELL.**

Word	My Translation	Other possible translations
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----
-----/	-----/	-----

**B) WHAT IS YOUR OVERALL THOUGHTS ABOUT IT? WHAT'S GOOD? WHAT NEEDS MORE WORK?**

-----

-----

-----

-----

-----

**C) TAKE A LOOK AT YOUR PARTNER'S TRANSLATION. ANSWER THE SAME QUESTIONS ABOVE REGARDING THEIR TRANSLATION.**

-----

-----

-----

-----

-----

## 23

D) On this page, there is a chart with some guiding questions to analyze your own translation and your partner's. Complete it by answering yes or no to the questions.

Guiding Questions	Your draft	Your partner's draft Name:
Just by looking at the translation, were you able to tell it's a poem?		
Was the text translated in its totality?		
Is it possible to tell that the translator considered that this text is going to be read by others than the teacher?		
Is it possible to tell that the translator read and understood the text being translated?		
Were the layout characteristics of the genre respected? <b>Give examples.</b>		
Was the translation able to capture the poetic language of the text? <b>Give examples.</b>		
Did the translator make plausible choices in terms of vocabulary and expressions? <b>Give examples.</b>		
Is there a cohesive logic between the sentences and between stanzas?		
Were the themes of the original text kept?		
Is the grammar correct?		
Can the translation show hints of the translator identity and authorship (way of writing, your/his/her vision of the world, etc.)		
Would you say you/your partner reached the goals of the project?		

PRODUÇÃO FINAL

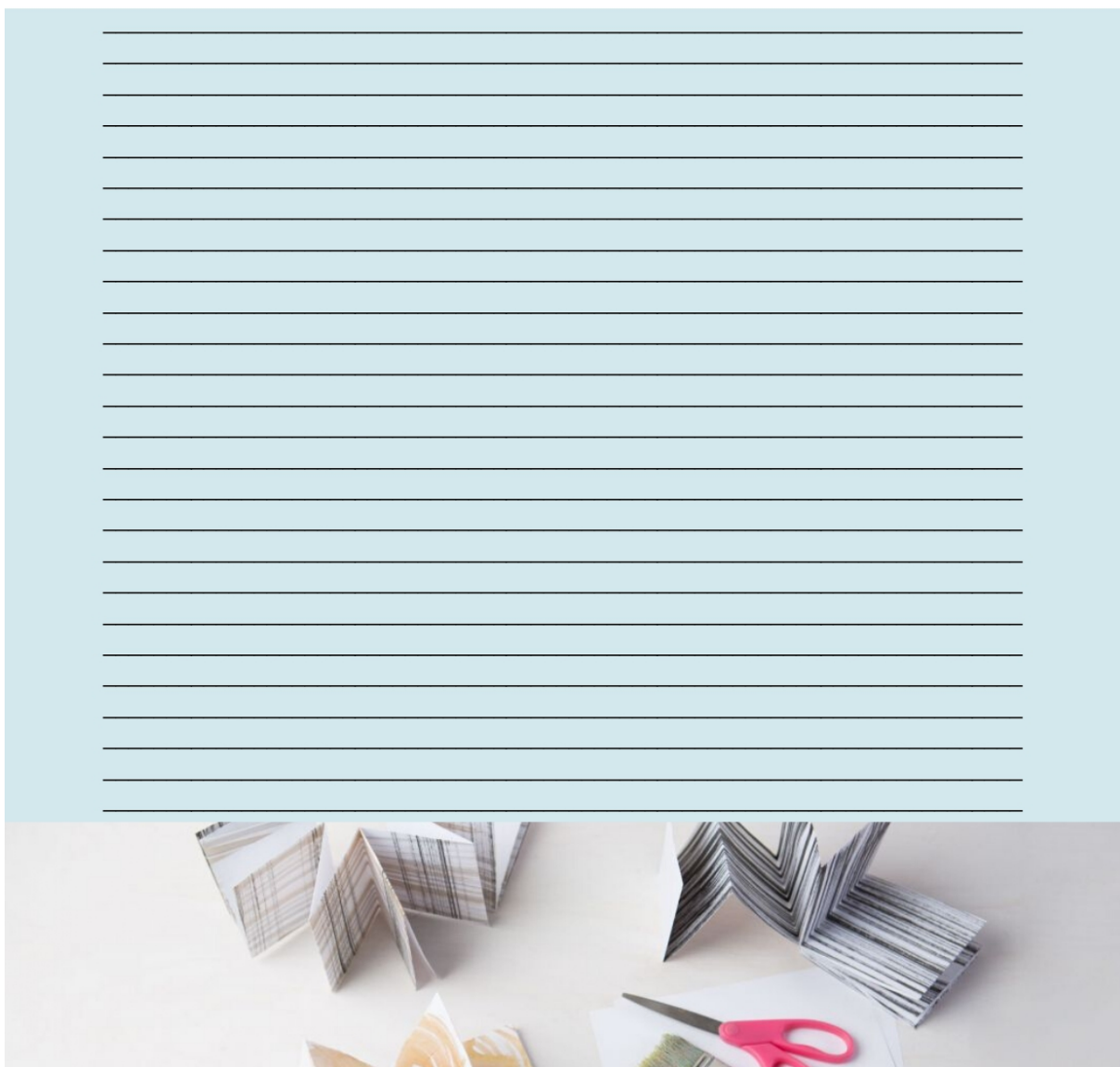
//

UEL - 2019

# 24

## PRODUÇÃO FINAL

**CHEGOU A HORA DE PRODUZIR A VERSÃO FINAL DE SEU TEXTO. LEVE EM CONSIDERAÇÃO O QUE VOCÊ APRENDEU NOS MÓDULOS, AS OPINIÕES DE SEUS COLEGAS E QUE ELE IRÁ CIRCULAR EM FORMA DE ZINE PELA UNIVERSIDADE.**



EXTRAS

//

UEL - 2019

## 25

## ELECTRIC ZINE MAKER

HERE IS A PREVIEW OF THE APP WE ARE GOING TO USE TO FABRICATE (DIGITALLY) OUR ZINE! WATCH THIS VIDEO TO GET AN OVERALL IDEA OF PROCESS.



Electric Zine Maker demo

194 visualizações · 12/09/2019

👍 21    🗨️ 3    ➦ PARTILHAR    ≡ GUARDAR    ...

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=OM\\_WAZIM\\_50](https://www.youtube.com/watch?v=OM_WAZIM_50)

Here's a short description of the app creator regarding her app.



**Nathalie Lawhead**  
202 subscritores

SUBSCREVER

The Electric Zine Maker is a printshop and art toy for making zines. You can download The Electric Zine Maker here: <https://alienmelon.itch.io/electric-z...> It's a playful tool with which you can create cute little things! This tool includes a drawing interface with tons of interesting and experimental tools. You can even import images, size and place, write text with any font that you have installed, smudge, paint, and so much more.

**Now it's your turn! Download the app and start making your own zine!**

## 26

### REFERENCES:

CAMPOS, Haroldo de. Da Tradução como Criação e como Crítica . In: Metalinguagem & Outras Metas . São Paulo, 1992.

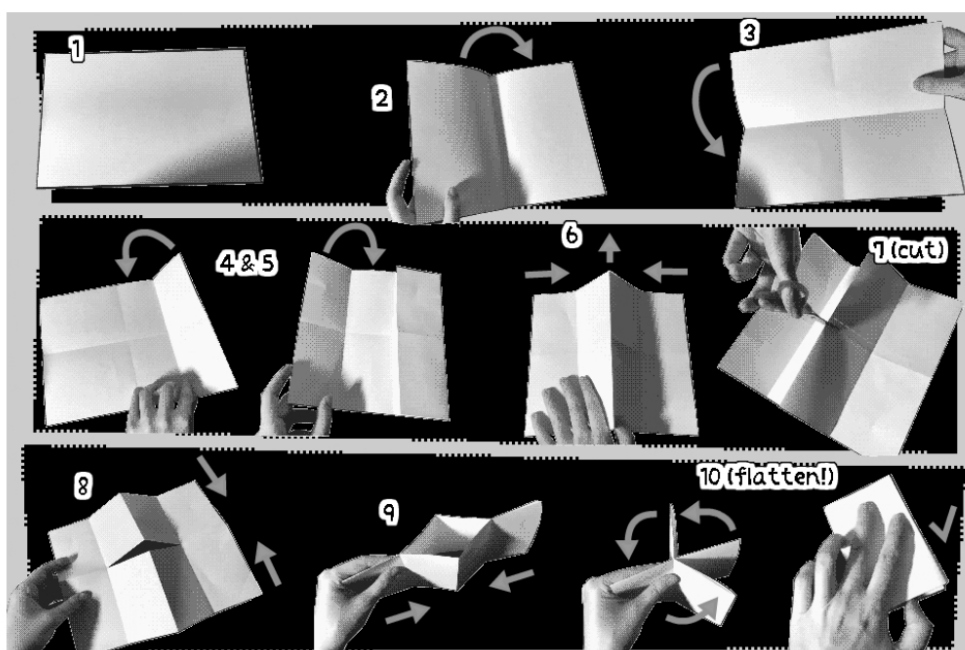
CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p.569-589, jun. 2011.

LIBERATTI, Elisângela. A Tradução em sala de aula de LE : (des)construindo conceitos. *Revista Entrepalavras*. Fortaleza, 2012.

NORD, C. Texto base-texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana, Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

PLAZA, Julio. Tradução Intersemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2003.

### HOW TO FOLD A ZINE:



## **APÊNDICE C**

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os(as) alunos(as)-  
participantes

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **“Gênero, tradução e avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de gêneros”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Gênero, tradução e avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de gêneros”**, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”, no primeiro ano do curso de Letras - Inglês. O objetivo da pesquisa é expandir o conceito de avaliação por meio do portfólio e reconhecer o portfólio tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa. Ademais, buscamos mapear quais são os espaços da tradução no contexto de aplicação da pesquisa, compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero a ser traduzido (poema) e identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: por meio da realização de atividades em uma sequência didática, você participaria do processo tradutório do poema “The Road Not Taken”, de Robert Frost, durante a disciplina de **Língua Inglesa I**. Sua tradução irá circular pela esfera da Universidade Estadual de Londrina por meio de *zines* (pequenas revistas independentes) e será lida por diversas pessoas que circulam no campus, distribuída em eventos pela universidade. Caso não queira ser identificado, você poderá optar por usar um *pseudônimo* (nome imaginário).

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Os benefícios esperados são: para você, aluno-professor, a pesquisa contribuirá em sua formação, fornecendo subsídios teóricos acerca de conceitos de avaliação, tradução e ensino de línguas por meio de gêneros discursivos, podendo observar como essas teorias se refletem na prática, assim como o desenvolvimento de capacidades linguísticas em Língua Inglesa; para a sociedade acadêmica, esta pesquisa contribuirá com reflexões acerca dos temas supracitados. Quanto aos riscos, não é possível que se preveja os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que porventura possam ser originados por este estudo. Não obstante, quaisquer que sejam os desconfortos pelos quais os participantes passem durante a realização da pesquisa, coloco-me à disposição para o diálogo e a sua possível desistência voluntária. Caso haja conflitos ou riscos, estou disposto a auxiliar no que tange às medidas cabíveis à situação por meio da minha experiência como educador e professor. Em casos de emergência, arcarei com os custos de um atendimento psicológico privado.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar: Lucas Mateus Giacometti de Freitas, rua Delaine Negro, 95, apartamento 209-D. Telefone celular: (43) 99914-3559. E-mail: [lucasgiacometti@outlook.com](mailto:lucasgiacometti@outlook.com). Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinale sua opção:

( ) Gostaria de ter minha tradução identificada por meu próprio nome.

( ) Gostaria de usar um pseudônimo. Identifique: \_\_\_\_\_

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D**

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os(as)  
professores(as)-participantes

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **“Gênero, tradução e avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de gêneros”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Gênero, tradução e avaliação: o portfólio tradutório como instrumento de avaliação no processo tradutório de gêneros”**, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. O objetivo da pesquisa é expandir o conceito de avaliação por meio do portfólio e reconhecer o portfólio tradutório como instrumento avaliativo dentro da categoria de avaliação formativa. Ademais, buscamos mapear quais são os espaços da tradução no contexto de aplicação da pesquisa (Primeiro ano do curso de Letras Inglês da UEL), compreender o papel da tradução no domínio das características do gênero a ser traduzido (poema) e identificar a relevância da ferramenta avaliativa proposta. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: por meio de um questionário, você poderá responder perguntas sobre suas práticas em sala de aula e como elas se relacionam com a tradução. Junto com a análise das ementas das disciplinas, procuramos identificar os espaços da tradução em sala no ensino superior.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: para você, professor, a pesquisa contribuirá em reflexão acerca de conceitos de avaliação, tradução e ensino de línguas por meio de gêneros discursivos sob suas próprias práticas; para a sociedade acadêmica, esta pesquisa contribuirá com reflexões acerca dos temas supracitados. Quanto aos riscos, não é possível

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

que se preveja os riscos de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual que porventura possam ser originados por este estudo. Não obstante, quaisquer que sejam os desconfortos pelos quais os participantes passem durante a realização da pesquisa, coloco-me à disposição para o diálogo e a sua possível desistência voluntária. Caso haja conflitos ou riscos, estou disposto a auxiliar no que tange às medidas cabíveis à situação por meio da minha experiência como educador e professor. Em casos de emergência, arcarei com os custos de um atendimento psicológico privado.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar: Lucas Mateus Giacometti de Freitas, rua Delaine Negro, 95, apartamento 209-D. Telefone celular: (43) 99914-3559. E-mail: [lucasgiacometti@outlook.com](mailto:lucasgiacometti@outlook.com). Ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Modelo de Nord (2012)

#### Modelo de análise pré-translativo de Nord (2012)

	Perfil do texto base	Transferência	Perfil do texto meta
Aspectos extratextuais			
Emissor			
Intenção			
Receptor			
Meio			
Lugar			
Tempo			
Motivo			
Função			
Aspectos intratextuais			
Tema			
Conteúdo			
Pressuposições			
Composição			
Elementos não verbais			
Léxico			
Sintaxe			
Suprasegmentais			
Efeito comunicativo			
Efeito			

Fonte: Nord (2012, p. 155).

**ANEXO B**  
Esquema da sequência didática

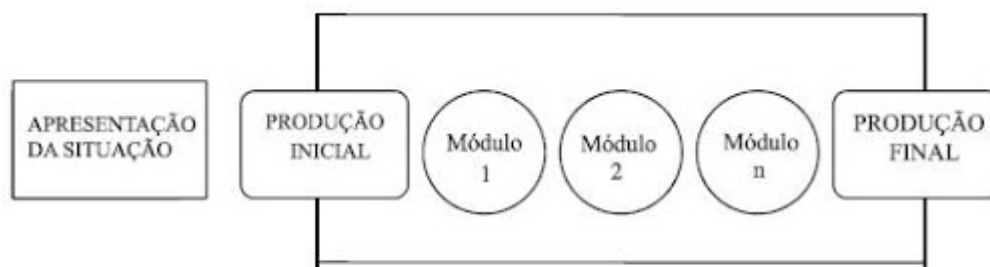


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)