

Portfólio Tradutório: a prática tradutória como protagonista do processo de ensino, aprendizagem e avaliação do Inglês como língua adicional

Lucas Mateus Giacometti de **FREITAS***
Vera Lúcia Lopes **CRISTOVÃO****

* Mestre em Estudos da Linguagem (UEL) – lucasgiacometti@outlook.com

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) – cristova@uel.br

Resumo:

Neste artigo, baseado nos dados da dissertação do primeiro autor, procuramos expandir o conceito de avaliação por meio do portfólio, adicionando ao processo uma prática que tem ganhado força na sala de aula do pós-método (Kumaravadivelu, 2006) – a prática tradutória (Nord, 2012) – utilizada de forma planejada e sistemática (Liberatti, 2012). Dessa forma, preparamos e aplicamos uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020), pautada no ensino de línguas sob viés do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007), em uma turma de ensino superior (Curso de Letras Inglês), contendo atividades que focam na tradução de um poema do Inglês para o Português, realizada pelos(as) professores(as) em formação. Tais atividades forneceram dados para uma análise qualitativa e as ferramentas para a geração de dados desse trabalho são: a) o portfólio tradutório; e b) a sequência didática confeccionada pelos autores. Esse estudo evidenciou indícios de desenvolvimento linguístico pelos(as) participantes assim como recursos languageiros na realização das atividades de tradução, colocando a atividade tradutória como uma produção relevante na composição de um portfólio avaliativo.

Palavras-chave: Portfólio tradutório; avaliação; interacionismo sociodiscursivo.

Portfólio tradutório: a prática tradutória como protagonista do processo de ensino, aprendizagem e avaliação do Inglês como língua adicional

Lucas Mateus Giacometti de Freitas
Vera Lúcia Lopes Cristovão

INTRODUÇÃO

A incessante busca por melhorias no agir pedagógico é um dos movimentos que conduzem práticas educacionais por todo o país. Há um grande interesse por parte de pesquisadores(as) em compreender o conhecimento científico teorizado de modo a refiná-lo na tentativa de sanar possíveis lacunas e contribuir com melhorias no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Constantemente, educadores investigam novas técnicas, mecanismos e procedimentos que, de uma forma ou de outra, os(as) ajudem – e ajudem outros(as) – na jornada árdua de ensinar. Frequentemente, durante esse processo, o(a) cientista precisa focalizar seu olhar sob suas próprias ações e refletir sobre conceitos que podem estar fossilizados em suas práticas, como seus métodos avaliativos (Luckesi, 2012). Ao adentrarmos na área da avaliação, é comum encontrarmos professores(as) que ainda fazem uso de modelos avaliativos tradicionais (Luckesi, 2003). Fidalgo (2005) reconheceu esse impasse nas escolas de nosso país: obtivemos grandes avanços no desenvolvimento de práticas educacionais, mas “pouca ou nenhuma modificação nas práticas avaliativas” (Fidalgo, 2005, p. 138). A autora ainda levanta uma questão a respeito da validade de nossas práticas avaliativas, afirmando que não há uma única verdade absoluta na produção de conhecimento, logo, o mesmo poderia ser dito sobre a avaliação de tais processos. (Fidalgo, 2005). Essas afirmações nos fazem refletir: por quais motivos continuamos avaliando de forma tradicional em nossas aulas de Inglês como língua adicional?

Como mencionado anteriormente, educadores podem carregar em si ideias e agires fossilizados que foram adquiridos ao longo de seus anos de atuação e que podem ser percebidos como verdades absolutas. Uma dessas práticas é a exclusão parcial ou total de atividades de cunho tradutório de suas aulas. Mesmo lembrando que a tradução é uma das ferramentas mais utilizadas em toda a história do Ensino de Línguas (Leffa, 1988), sendo explorada desde o primeiro grande método de ensino, é possível notar seu desaparecimento das salas de aula nas últimas décadas. Embora presente desde a primeira grande metodologia de ensino de Inglês como língua adicional, com a chegada de metodologias mais contemporâneas, ela se tornou uma prática excluída. Liberatti (2012) faz um breve comentário sobre como o movimento de exclusão ocorre dentro da sala de aula e sobre como o(a) professor(a) acaba se sentindo culpado ao utilizá-la.

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).

Felizmente, a comunidade científica avançou grandemente em direção à quebra deste

paradigma e a tradução tem (re)conquistado seu espaço nas salas de aula da era do pós-método (Kumaravadivelu, 2006).

Outro movimento que vem ganhando fôlego na última década é a prática avaliativa por meio do portfólio. Nessa modalidade de avaliação, existe uma (co)construção entre professores(as) e alunos(as) de uma coleção de atividades realizadas pelos(as) estudantes durante as aulas que podem exibir a curva de aprendizado dos(as) participantes, sendo 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; Aroeira, 2011, p. 03). 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. Zílio (2010) defende que o instrumento portfólio consegue potencializar a aprendizagem e contribui para mudanças em como professores(as) e alunos(as) enxergam a avaliação. De acordo com a autora, o portfólio deixa o processo de avaliação menos amedrontador, no qual o(a) profissional perde seu único papel de “examinador(a)”, se tornando um(a) parceiro(a) 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).

Outrossim, esta pesquisa tem como base o ensino de Língua Inglesa sob o viés do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2007), que defende o ensino de línguas por meio de uma situação de comunicação e gêneros, que acaba também promovendo reflexividade, tendo em vista que os gêneros são as maneiras pelas quais os seres humanos navegam pelo mundo comunicativamente. Documentos oficiais no Brasil, como a BNCC (Brasil, 2018) ou o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018), ao elaborar parâmetros para o ensino de língua inglesa, citam o trabalho com gêneros como um componente vital 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, 243-244).

No intuito de colaborar com o cenário das práticas avaliativas em nosso país e ajudar a desmistificar conceitos no campo da tradução, este trabalho, que é um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor, propõe uma ampliação da prática avaliativa por meio de portfólios, integrando o ator de traduzir na equação como atividade central e protagonista, a ser utilizada como primeiro recurso, que conduz e rege todo o processo. Neste artigo, procuramos responder à seguinte questão: até que ponto o Portfólio Tradutório seria relevante para analisar o progresso linguístico e o domínio das características do gênero escolhido em um determinado contexto? Para tal, este texto pretende explorar três objetivos alcançados através da dissertação do primeiro autor: 1) reconhecer o Portfólio Tradutório como ferramenta de avaliação nas práticas de avaliação formativa para aferir o domínio de um determinado gênero por parte dos alunos; 2) compreender o papel da tradução no domínio de determinado gênero; e 3) identificar a pertinência da prática avaliativa proposta.

A seção seguinte apresenta os princípios teóricos sobre nossas perspectivas de ensino de línguas por meio de gêneros, além das práticas de tradução e avaliação que nortearam esta pesquisa. Em seguida, discutimos o caminho metodológico percorrido para a coleta e análise dos dados, seguido da discussão desses dados e, finalmente, nossas conclusões finais.

CONCEITOS BASILARES

Neste trabalho, apoiados nos conceitos bronckartianos e, conseqüentemente, no interacionismo sociodiscursivo, concordamos que as línguas e as atividades de linguagem não existem isoladamente, elas surgem por meio da interação e estão sempre ligadas a contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, e podem se materializar em diferentes esferas sociais, se apresentando como diferentes textos, dentro de infinitos gêneros (Bronckart, 2007). Dessa forma, rompemos com as duas concepções clássicas de linguagem: a linguagem apenas como expressão do pensamento e a linguagem apenas como meio de comunicação (Miquelante et al., 2017). Bronckart (2007, p. 34) afirma 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”.

Deflagrando a necessidade e a importância de ampliar o conhecimento do(a) aluno (a) sobre os diversos gêneros que permeiam as esferas sociais, Cristovão e Nascimento (2006), discorrem sobre como o domínio dos gêneros promove uma melhora na relação entre os agentes e os textos, possibilitando atuar com a linguagem “de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (Cristovão; Nascimento, 2006, p. 47). Portanto, trabalhar com determinado gênero em sala de aula não prepara o(a) estudante para lidar apenas com textos daquele gênero, mas com textos de diversos outros gêneros.

Conseqüentemente, os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo permeiam todo este trabalho, servindo como referencial teórico basilar e nos oferecendo o procedimento que embarcou o trabalho com o gênero escolhido nesta pesquisa, bem como as atividades de tradução e os momentos de avaliação: a sequência didática. Esse procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) possibilita um trabalho sistematizado com determinado gênero (ou gêneros), sendo definido pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, com capacidade de promover oportunidades para que o(a) aprendiz desenvolva habilidades de compreensão e/ou produção de textos pertencentes a determinado gênero (Miquelante et al., 2017).

Um dos objetivos da sequência didática é trabalhar em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagem em nossos(as) aprendizes e são operações necessárias para realizar uma ação de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011). Essas operações foram inicialmente categorizadas em três modalidades: a) capacidades de ação – que dizem respeito às circunstâncias imediatas da produção de um texto; b) capacidades discursivas – que dizem respeito à organização textual e função dos conteúdos textuais; e c) capacidades linguístico-discursivas – que dizem respeito a elementos linguísticos e unidades textuais menores. Posteriormente, Cristovão e Stutz (2011) apresentaram uma quarta modalidade, as capacidades de significação – que dizem respeito à capacidade de “construir sentidos mais gerais mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais” (Miquelante et al., 2017, p. 263). Lenharo (2016) acrescenta uma quinta modalidade com base em palestra proferida 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).

Ao debruçarmos sob a área da avaliação do ensino e da aprendizagem, alguns conceitos são de suma importância para este trabalho. Em primeiro lugar, devemos enfatizar nossa abordagem em relação às práticas de avaliação. 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).

Seguindo essa perspectiva, o(a) professor(a) deve tentar utilizar a avaliação como norteadora do processo de ensino e aprendizagem, de forma formativa, que se integre com o processo e não apareça apenas no final dele. A utilização da avaliação ou dos momentos de avaliação se tornam necessários para que o(a) professor(a) tenha uma visão geral do processo e possa utilizar as informações obtidas na avaliação para aprimorar suas práticas e repensar objetivos didáticos, pois o exercício fornece os dados e subsídios necessários para o(a) educador(a) agir e modificar sua práxis.

Logo, notamos uma relação intrínseca entre os preceitos da avaliação formativa e o dispositivo da sequência didática. Inicialmente, pois o dispositivo da sequência didática permite uma certa flexibilidade entre os gêneros e conteúdos mobilizados, assim como os agires avaliativos formativos buscam flexibilizar as formas de avaliar. É fundamental afirmar que a sequência didática em contexto brasileiro não é estática, sendo moldada de acordo com as necessidades dos aprendizes, considerando “as diferenças entre os alunos” (Dolz; Noverraz; Schnewly, 2004, p. 93). Outro motivo é que a sequência didática consegue oferecer múltiplas oportunidades para que os(as) estudantes reflitam de forma crítica e com agência sobre suas produções textuais, optando por submeter sua produção final após momentos de revisão e reescrita. À vista disso, o processo é colocado como prioridade, sob perspectivas formativas, não apenas o produto final.

A avaliação por meio de portfólios possibilita englobar os conceitos supracitados. O portfólio surge como um meio de avaliação processual centrado no diálogo entre educadores(as) e alunos(as) e que privilegia a emancipação dos(as) participantes, promovendo uma revisão das relações de poder na escola e age de forma não homogeneizadora, ou seja, colocando todos os alunos no mesmo nível, priorizando, de modo geral, a quantificação de dados (Esteban, 2001). Para e Sousa (2009), o portfólio faz mais do que simplesmente coletar atividades e materiais, pois destaca evidências de aprendizagem e permite que docentes e discentes pensem sobre o que funcionou, o que não funcionou e o que poderia ser mudado para alcançar os objetivos e metas pré-definidas (ou até a modificação das mesmas).

Assim como a avaliação via portfólio, neste trabalho, defendemos a ideia de que a atividade tradutória é também uma ferramenta didática, um recurso e um procedimento tão produtivo e abrangente quanto qualquer outro, de modo a ser utilizada como protagonista em nossas aulas, sendo uma possível adição às práticas de avaliação não tradicionais. Muitos autores argumentam que a tradução dentro da sala de aula pode trazer várias vantagens para o processo de aprendizagem. A utilização de atividades de tradução nas aulas de língua estrangeira também pode causar grandes efeitos nos(as) alunos(as), pois ao observarmos o processo tradutório, temas importantes como poder, emancipação, gênero, nacionalismo, hegemonia, minorias, identidade cultural, visibilidade, entre outros, tornam-se temas de discussão (Williams; Chesterman, 2002). Assim, seria imprudente não adicionar práticas de tradução à nossa lista de atividades dentro das salas de aula de línguas adicionais.

Outro pesquisador que destaca os aspectos vantajosos das práticas de tradução aliadas ao ensino é Cook (1998), que elenca algumas dessas vantagens: a) a tradução é altamente conveniente e possivelmente a maneira mais rápida de explicar algo, economizando valiosos minutos de aula; b) a tradução não permite a possibilidade de erros interpretativos; c) a tradução se adapta a qualquer método moderno e serve de auxílio à aquisição; d) a tradução sensibiliza para o uso correto da forma; e) a dificuldade na tradução serve como um atrativo para os(as) participantes e cria um elemento de desafio; f) a tradução conscientiza sobre o uso da forma correta; g) a tradução pode evidenciar diferenças entre línguas e culturas (Cook, 1998).

Ecoando Bakhtin, ao refletir a respeito do caráter dialógico do ato tradutório, Sobral (2019) destaca que a tradução, assim como qualquer outra atividade linguística, reflete diferentes posições dos(a) participantes envolvidos. Ao traduzir, o(a) tradutor(a) faz uma espécie de tripla leitura 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 abstraído 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)

Tendo em vista a ideia de que o texto traduzido não é apenas uma reprodução do texto original ou um subproduto dele, defendemos que, em relação à tradução de textos literários, como poemas, seja priorizada uma tradução criativa, sem limites para exploração na escrita e que carregue em si traços de autoria do(a) tradutor(a)/escritor(a). Conforme argumenta Campos (1992), a tradução de textos criativos é potencializada em parâmetros de recriação – ou criação paralela – de forma “autônoma, porém recíproca” (Campos, 1992, p. 35), proporcionando aos nossos(as) alunos(as) oportunidades suficientes para se expressar com agência ao escrever/traduzir. A próxima seção discute a metodologia que orientou este artigo.

METODOLOGIA

Um mapeamento de trabalhos sobre avaliação, tradução e formação de professores(a) foi realizado previamente para nos dar um norte sobre o estado da arte de tais temas e enfatizar a validade do conceito aqui proposto. Os dados desse mapeamento foram obtidos digitalmente por meio das seguintes plataformas: Google Acadêmico; Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES; Portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e no site do Education Resources Information Center (ERIC).

As palavras-chave designadas para a busca foram: a) tradução e formação de professores de língua inglesa; b) tradução e sequências didáticas; e c) portfólio tradutório. Ao inserir a primeira palavra-chave, buscamos coletar estudos que tenham como foco o uso da tradução em sala de aula, principalmente as que foquem o ensino de inglês como língua adicional. Desta forma, foram analisados trabalhos que discutem práticas de sala de aula e/ou formação de professores de inglês como língua adicional. A segunda escolha de palavras-chave buscou traçar estudos que envolvam tradução e ensino por meio de gêneros textuais, a fim de mapear pesquisas que discutam sobre a relação entre o interacionismo sociodiscursivo e o ato tradutório. Por fim, a terceira escolha de palavras-chave está intrinsecamente relacionada à pesquisa de dissertação do primeiro autor, publicada em 2021, onde foi proposta uma nova prática avaliativa no processo de ensino-aprendizagem do ensino de inglês como língua adicional, denominada portfólio tradutório, e é o grande foco deste artigo. Após refinarmos a busca entre aspas, foram selecionados 18 trabalhos que consideramos relevantes para nossa pesquisa. Apenas uma obra de nossa autoria cita o portfólio tradutório como prática avaliativa. Por conta disso, um dos objetivos do estudo do primeiro autor foi conceituar essa nova ferramenta e ilustrar sua aplicação em um contexto de ensino superior.

Quanto aos meios de investigação, esta pesquisa está ancorada em características típicas de pesquisas de campo e bibliográficas. Quanto à natureza do nosso estudo, esta pesquisa permeou os campos da pesquisa aplicada e explicativa, pois propomos conhecimentos de aplicação prática que envolvam questões linguísticas na área de ensino de inglês como língua complementar. Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa se dá tanto de forma qualitativa quanto interpretativista, pois buscamos analisar e interpretar os dados e seus possíveis significados (Gamson, 2006). Além disso, como o primeiro autor deste artigo esteve ativamente envolvido durante a coleta de dados

como professor, atuando em sala e ensinando os(as) participantes do estudo, esta pesquisa também pode ser definida como pesquisa-ação (Lincoln; Guba, 2006).

Com o intuito coletar os dados para a pesquisa do primeiro autor, foi elaborada uma sequência didática de 26 páginas que girou em torno da análise e tradução pelos(as) participantes do poema “The Road not Taken” escrito por Robert Frost (1916) e sua futura publicação em uma zine confeccionada pelos(as) próprios(as) alunos(as) (criadas digitalmente, impressas e dobradas em formato de cartilha), e a sequência foi batizada de Portfólio Tradutório. O poema, considerado um clássico da literatura americana, reflete sobre as inevitáveis escolhas da vida e apresenta um avançado nível de construção léxico-gramatical, o que torna o poema bastante sedutor para leitores(as) e tradutores(as). A criação e implementação da sequência didática possibilitou que os(as) estudantes se integrassem em uma situação comunicativa autêntica por meio da publicação da zine de seus poemas traduzidos e nos ofereceu dados substanciais para responder às questões que norteiam a pesquisa. Além disso, os(as) participantes puderam ingressar em uma prática docente enquanto professores-em-formação, o que contribuiu para sua formação como futuros profissionais da área.

O contexto de implementação de nossa pesquisa foi uma turma do primeiro ano de Letras Inglês (Bacharelado em Ensino de Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante a disciplina de Língua Inglesa I do novo currículo. A Universidade, que completou 50 anos de atividades em outubro de 2021, destaca-se nacionalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, abrangendo em torno de vinte e cinco mil alunos(a), professores(a) e servidores públicos. O motivo da escolha do ensino superior deveu-se à abertura da Universidade para a pesquisa e pelo incentivo dos(as) docentes em disponibilizar espaços para a aplicação de pesquisas desta natureza, embora acreditemos que a ferramenta aqui proposta possa ser utilizada em qualquer contexto com pequenas adaptações. A aula de Língua Inglesa I tem como objetivo desenvolver a compreensão e produção escrita/oral de textos, fornecer subsídios linguísticos para tornar o aluno proficiente na Língua Inglesa, assim como contribuir para sua formação como futuros professores(as). A turma toda, um total de 20 alunos(a), aceitou participar da pesquisa, porém, devido a circunstâncias maiores alheias ao nosso controle, apenas 14 alunos(as) conseguiram participar de todas as aulas e atividades propostas na sequência ao longo de 8 aulas. Por conta disso, nosso objeto de análise delimitou-se às produções desses 14 participantes. O corpus de análise foi a sequência didática criada pelos autores, ilustrada no quadro a seguir, e as produções textuais dos alunos.

Tabela 1 – Macroestrutura da sequência didática

MÓDULOS	ATIVIDADES
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da situação comunicativa; - Reconhecimento do gênero “poema”; - Leitura de exemplos do gênero “poema”; - Mapeamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; - Exploração da biografia do autor do poema; - Exploração do poema a ser traduzi; - Exploração do contexto de produção do poema; - Reconhecimento do “zine” como meio de circulação.
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre conceitos de tradução, ensino e fidelidade; - Finalização da tabela pré-translativa Nord (2012); - Produção da primeira versão da tradução.
Módulo 01	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e compreensão geral do poema; - Revisão gramatical da gramática apresentada no poema; - Consciência das unidades lexicais do poema.
Módulo 02	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação de um poema traduzido de duas maneiras diferentes. - Consciência das diferentes escolhas feitas por diferentes tradutores; - Reconhecimento da agência ao traduzir.
Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos conteúdos/conhecimentos aprendidos nos módulos anteriores; - Produção da segunda versão de sua tradução.
Módulo 03	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de conceitos poéticos; - Identificação desses conceitos em poemas; - Lista de constatações das características do gênero trabalhado até o momento.
Módulo 04	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre escolhas de tradução; - Momentos de autoavaliação e revisão em pares.
Produção final	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão e redação final da tradução.
Extras	<ul style="list-style-type: none"> - Produção do zine e circulação da versão impressa no COPE - Colóquio de Pesquisa e outros eventos da Universidade Estadual de Londrina.

Fonte: dissertação do primeiro autor.

Na seção seguinte, discutimos os dados coletados, com foco maior nas atividades de tradução e suas relações com os processos de avaliação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, exploraremos as atividades de tradução que estão presentes na sequência didática e que caracterizam a expansão proposta neste artigo. Nossa intenção é explicar como funcionam as atividades, sua relação com o desenvolvimento das capacidades de linguagem e como elas podem nos fornecer indícios de desenvolvimento linguístico e domínio das características do gênero. As atividades de tradução também nos oferecem momentos de avaliação nas diferentes etapas da sequência didática, de modo formativo, com foco no processo de ensino e aprendizagem e não apenas nos resultados.

A primeira atividade presente na sequência didática¹ (página 12 da sequência didática) que utiliza conceitos do campo da tradução é uma versão adaptada do modelo pré-translativo proposto por Nord (2012). O modelo aparece na sequência didática de forma adaptada sem a coluna do meio original (coluna de transferência) por dois motivos: a) foi nossa intenção trabalhar na

¹ A sequência didática em questão já foi ampliada e transformada em uma rota em educação linguística crítica para professores de inglês e estará disponível em breve.

modalidade de tradução criativa (descrita a seguir), portanto, a expressão escrita do(a) escritor(a) é mais importante que aspectos de fidelidade, não permitindo o surgimento de “problemas” na tradução durante a transferência entre os idiomas, destacando apenas as escolhas do tradutor que representem sua visão da tradução; b) focamos na reflexão dos(a) alunos(a) sobre a obra e sua tradução, sempre trabalhando com o domínio da linguagem.

Figura 1 - Versão adaptada do modelo pré-translativo de Nord

Categoria	Texto de origem	Tradução
Fatores Extratextuais		
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 UEL
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
Fatores Intratextuais		
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>)	Bifurcação, estradas	Caminhos

Fonte: A sequência didática dos autores.

Transcrição:

Fatores Extratextuais

Emissor (Quem escreve?): Robert Frost – Vanessa

Intenção (Para quê?): Zoar o amigo – Motivar

Receptor (Para quem?): Amigo – Comunidade interna da UEL

Meio (que tipo de canal de comunicação?): Uma carta, jornal, nota, caderno de ideias – Zine

Lugar (Onde?): Estados Unidos – Londrina Brazil

Tempo (Quando?): 1915 – 2019

Propósito (Por quê?): Brincar com o amigo – Motivar

Fatores Intratextuais

Função Textual (Com que função?): Expressiva – Expressiva

Tema (Sobre o que fala o emissor?): Escolhas sobre a vida, sobre incertezas – Amor próprio

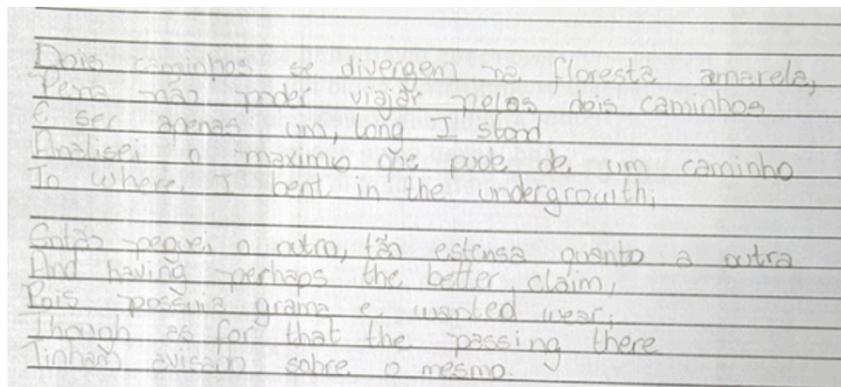
Conteúdo (O quê?): Bifurcação, estradas - Caminhos

Pudemos perceber que o modelo preenchido pelos(as) discentes antes da produção inicial servia a alguns

propósitos relacionados às competências linguísticas (Cristovão; Stutz, 2011) e proporcionava: a) consciência das condições imediatas de produção do texto original e sua futura tradução, sobre quem escreve o texto, seus assuntos e temas, quando foi escrito (ou quando será escrito) e com que finalidade; b) consciência das características ao nível discursivo e da infraestrutura geral do texto original e de sua futura tradução, tais como a organização, reconhecimento e localização da informação e compreensão dos conteúdos mobilizados; c) consciência dos mecanismos de textualização, coesão, escolhas lexicais e outras microestruturas do texto; d) compreensão da conexão entre os textos e a maneira como os agentes agem, pensam e sentem em relação a eles (Cristovão; Stutz, 2011); e) a criação de um modelo didático limitado do gênero poema que serviu de base para a textualização de suas traduções.

Após as atividades de contextualização e modelo pré-translativo de Nord (2012), os(as) professores(as)-em-formação redigiram a primeira versão de suas traduções (Figura 02). A produção inicial, assim como as atividades de reescrita e produção final, foram textos elaborados pelos(as) alunos(as) a partir de um texto base (poema) em forma de tradução.

Figura 2 - Excerto de uma produção inicial



Fonte: A sequência didática dos autores

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

A produção inicial nos proporcionou um momento de avaliação diagnóstica. De todas as 20 produções, apenas cinco alunos(as) apresentaram o poema na íntegra. Todas as outras 14 traduções apresentavam trechos (e às vezes estrofes) copiados do poema original e mantidos em inglês. Além disso, alguns participantes, conforme ilustrado na Figura 1, não intitularam seus textos. Também houve grande dificuldade dos(as) aprendizes em compreender uma mudança brusca no tempo verbal na última estrofe do poema. Dessa forma, pudemos observar que os(as) estudantes

tiveram dificuldades em compreender muitas das palavras do poema e não conseguiram entender a construção de algumas frases, deixando evidente que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas precisariam ser trabalhadas de forma mais rígida em os seguintes módulos.

O Módulo 2 (páginas 16 e 17 da sequência didática) trouxe atividades de tradução comparativa e análise das escolhas do(a) tradutor(a). Para tanto, trouxemos um poema de Emily Dickinson e duas traduções do mesmo poema por diferentes tradutores. Acreditamos que comparar traduções é um procedimento frutuoso no campo do 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 assim, provoca nos(a) participantes da pesquisa uma reflexão sobre as diferentes escolhas feitas por diferentes tradutores, promovendo agência na expressão escrita.

Figura 3 - Discussão de diferentes traduções

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

The second one by Augusto de Campos, because he changed a few words and I think it was better in Portuguese.

Fonte: A sequência didática dos autores.

Transcrição

c) Which translation did you like better? Why is that?

The second one by Augusto de Campos, because he changed a few words and I think it was better in Portuguese.

O módulo ainda oferece uma atividade para os participantes refletirem criticamente sobre suas próprias escolhas de tradução. Ademais, acentuam-se as reflexões sobre as habilidades linguísticas, pois, ao se distanciarem do próprio texto para observar suas escolhas, os(a) 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 (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). É, simultaneamente, um momento de reflexão crítica e autoavaliação. Em relação às capacidades de linguagem, foi possível perceber, em um primeiro momento, uma maior mobilização das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, no que diz respeito aos aspectos materiais do texto e, num segundo olhar, as capacidades de ação, ao provocar uma reflexão sobre quem escreve o texto e as escolhas de cada autor(a) ao textualizar sua tradução, bem como suas finalidades/objetivos com as escolhas dos termos em dado momento sociohistórico.

Figura 4 - Explicação pelas escolhas lexicais

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) *Amodiada* = I didn't get the point of "yellow wood"

2) *Suntura e chuva de vida* = it was like I imagined the road

Fonte: A sequência didática dos autores

Transcrição:

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 comments on the reason for such choices.

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"

Em seguida, está presente no Módulo 4 (páginas 22 e 23 da sequência didática) um exercício que pede para que os(as) participantes expandam as escolhas feitas por eles(as) na produção inicial. A atividade consiste em solicitar uma lista de palavras, expressões ou frases consideradas problemáticas/díficeis de serem traduzidas pelos(as) alunos(as), a tradução escolhida por eles e outras possíveis formas de traduzir o mesmo trecho do poema. Esta atividade visa ampliar o escopo de termos a serem utilizados na produção final, bem como preparar os alunos para a próxima atividade, mobilizando principalmente as capacidades linguístico-discursivas, majoritariamente.

Figura 5 - Outras possibilidades de tradução

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

Fonte: A sequência didática dos autores.

Transcrição:

Word / My translation / Other possible translations

road / caminho / estrada, rumo, rua

undergrowth / arbustos / matinho, vegetação

yellowwood / floresta / selva, bosque

claim / motivação / clama. Afirmação

grassy / forrado / cheio de grama, revestido por grama

trodden / pisoteadas / pisadas, esmagadas

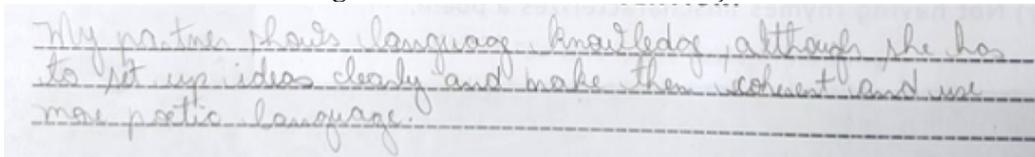
leads / leva / guia. Conduz

diverged / divergiam / separavam, bifurcavam

A atividade seguinte demanda que o(a) participante que faça uma breve análise da sua tradução e depois outra análise da tradução de um(a) colega, respondendo abertamente às

seguintes questões: Qual é a sua opinião geral sobre a sua tradução? O que está bom? O que precisa de mais trabalho? No exemplo abaixo (Figura 06), o(a) aprendiz mobiliza capacidades linguístico-discursivas para afirmar que o colega tem “conhecimento da língua”, mas precisa “organizar suas ideias com mais clareza”, bem como capacidades discursivas ao inferir que o texto precisa de mais “linguagem poética” e capacidades de significação ao reconhecer a sócio-história do gênero poema e sua função na sociedade (Pontara, 2019).

Figura 6 - Breve análise de traduções



Fonte: A sequência didática dos autores.

Transcrição:

My partner shows language knowledge, although she has to set up ideas clearly and make them coherent and use more poetic language.

Após reler sua tradução e ler a tradução de um(a) colega, a atividade a seguir apresenta uma lista de constatações no qual o(a) aprendiz deve responder questões norteadoras sobre sua própria tradução e a de seu(sua) colega. Ambas as atividades mostraram-se importantes para a conscientização sobre a própria tradução e funcionaram como uma ferramenta que torna evidente, de forma explícita, o resultado das atividades desenvolvidas nos módulos da sequência didática de forma resumida (Bain; Schneuwly, 1993). Gonçalves e Barros (2019) comentam as definições de Bain e Schneuwly sobre checklists:

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

Figura 7 - Lista de constatações

Guiding Questions	Your draft	Your partner's draft Name: <i>Marisa Caroline</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? Give examples.	<i>Yes. written in verses, 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? Give examples.	<i>Yes. "Floresta de tons amarelados"</i>	<i>No</i>
Did the translator make plausible choices in terms of vocabulary and expressions? Give examples.	<i>Yes. "Forrado por grama"</i>	<i>No</i>
Is there a cohesive logic between the sentences and between stanzas?	<i>Yes</i>	<i>No</i>

Fonte: A sequência didática dos autores.

Transcrição:

Guiding questions / Your draft/ Your partner`s draft – Name:

Just by look at the translation were you able to tell it's a poem? / Yes / Yes

Was the text translated in its totality? Yes / No

Is it possible to tell that the translator considered that this text is going to be read by others than the teacher? Yes / Yes

Is it possible to tell that the translator read and understood the text being translated? Yes / -

Were the layout characteristics of the genre respected? / Yes. Written in verses, divided in stanzas as the poems / Yes, structure was respected

Was the translation able to capture the poetic language of the text? Give examples. / Yes, "Floresta de tons amarelados" / No

Did the translator make plausible choices in terms of vocabular and expressions? /Yes, "Forrado por grama" / No

Is there a cohesive logic between the sentences and the stanzas? / Yes / No

Por meio da lista de constatações e da pré-análise de sua tradução, bem como da análise da de seus(suas) colegas, foi possível constatar o nível de domínio dos(as) participantes da pesquisa sobre o gênero ao qual pertencia sua tradução. A seção a seguir oferece nossas considerações finais sobre este artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou apresentar uma curta análise de como a atividade tradutória, em seus mais variados modos, nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, aliada aos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, pode ser empregada como instrumento avaliativo seguindo os preceitos de práticas avaliativas formativas, para guiar e regular todo o processo. O modelo pré-translativo de Nord mostrou-se eficaz em evidenciar de forma clara e direta as diferenças e semelhanças de ambos os textos (original e tradução), além de proporcionar valiosas reflexões sobre as capacidades linguísticas que teriam de ser trabalhadas nos módulos futuros, atuando como um diagnóstico das capacidades dos(as) escreventes. A primeira versão da tradução (produção inicial) também serviu como uma prática de avaliação diagnóstica e expôs as capacidades de linguagem que os(as) aprendizes ainda não dominavam, permitindo que o(a) professor(a) reconsiderasse alguns dos objetivos da sequência didática e iniciasse mudanças nas atividades dos seguintes módulos. A atividade de tradução comparada mobilizou reflexões sobre quem escreve o texto e sobre a(s) intenção(ões) do(s/as) autor(es/as), bem como considerações sobre as escolhas lexicais de cada tradução e seus efeitos sobre o(a) leitor(a). Por fim, a atividade avaliação em pares evidenciou o domínio das características do gênero poema.

Ademais, percebeu-se que os(as) participantes estavam muito interessados(as) no processo como um todo. A cada revisão do trabalho, os(as) alunos(as) acrescentavam novas palavras ou mudavam algumas frases para melhor se adequar à sua ideia de uma “tradução perfeita” que refletisse a forma como eles(as) viam o mundo e o que era importante para eles(as). Ficou claro que estavam envolvidos nas atividades, principalmente porque se sentiam como autores(as), até mesmo criadores(as). Ao final do processo, se mostraram bastante ansiosos(as) para ver o resultado – a zine impressa.

Desse modo, sugerimos que o portfólio tradutória se torne uma alternativa possível à avaliação por meio do portfólio, colocando as atividades de tradução como complementos viáveis à (co)construção de um portfólio de atividades pelos(as) aprendizes ao lado de outras produções escritas não traduzidas (ou mesmo de outras traduções), elevando a produção traduzida ao mesmo patamar de outras produções em modelos mais tradicionais, buscando ser utilizada como vitrine dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, oferecendo recursos para que o(a) educador(a) aja em prol desse processo.

Esperamos contribuir com este artigo para a discussão sobre novas práticas avaliativas que procurem conduzir o processo avaliativo de forma mais inclusiva, menos condenatória e mais eficaz para avaliar o processo ensino-aprendizagem-avaliação, repensando os modelos tradicionais e colocando sempre os nossos(as) alunos(as) como protagonistas de todo o processo.

REFERÊNCIAS

BAIN, Daniel; SCNHEUWLY, Bernard. Pour une evaluation 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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem & outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. v. 4, p. 31-48, 1992.

COOK, Guy. Foreign language teaching. In: BAKER, Mona (ed.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 1998. p. 112-114.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 35-59.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula T. C.; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber A. da (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 17-40.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DORNBUSCH, Cláudia S. A literatura alemã nos trópicos: uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras. São Paulo: Annablume, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. *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*, São Paulo, SP, v. 26, n. 2, p. 137-155, 2005.

FROST, Robert. The road not taken. In: FROST, Robert. *Mountain interval*. Rahway: The Quinn & Boden Company, 1916. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/files/29345/29345-h/29345-h.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.

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

GONÇALVES, Adair V.; BARROS, Eliana M. D. de. A reescrita do gênero “resumo escolar” mediada pela lista de controle/constatações. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 65- 85, 2019.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LENHARO, Rayane I. *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, E. A tradução em sala de aula de LE: (des)construindo conceitos. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2012.
- LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. v. 2, p. 169-192.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola. *In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 19, p. 433-451.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MIQUELANTE, Marileuza A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, Cláudia L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll*, Campinas, SP, v. 51, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>
- MIQUELANTE, Marileuza A.; PONTARA, Cláudia L.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; SILVA, Rosinalva O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 56, n. 1, 259-299, abr. 2017.
- NASCIMENTO, Janaína V.; RAMOS, Tatiane T.; AROEIRA, Kalline P. A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física. *Fiep Bulletin*, v Toulouse, 81, art. 1, 2011. Special Edition. Disponível em: <http://www.fiebulletin.net/index.php/fiebulletin/article/viewFile/88/133>. Acesso: 11 dez. 2022.
- NORD, Christiane. *Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castelló de La Plana, Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.
- PONTARA, Cláudia L. 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, 241-284, 2019.
- SILVEIRA, Patrícia da; FURTOSO, Viviane B. Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica. *In: ARAÚJO, Vanessa C.; SILVEIRA, Patrícia da (org.). Da teoria e da prática: o ensino de Línguas Estrangeiras em discussão*. Campinas, SP: Ponte editores, 2017. p. 119-151.
- SOBRAL, Adail. Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiniana. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, RS, p. 2-9, 2019. Número Especial.
- VIEIRA, Vânia M. de O.; SOUSA, Clarilza P. Contribuições do portfólio para a avaliação do aluno universitário. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 235- 255, 2009.
- WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. Areas in translation research. *In: WILLIAMS, Jenny. The map: a beginner's guide to doing research in translation studies*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2002.
- ZÍLIO, Cátia. Uma proposta para (re)significar a avaliação na formação de professores. CINTED

–UFRGS. *RENOTE*: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/18089/10665>. Acesso em: 11 dez. 2022.